

**GENERALITAT DE CATALUNYA
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ**

**LLICÈNCIES RETRIBUÏDES PER ESTUDIS
CURS 2003-2004**

MEMÒRIA FINAL

**CAP A UN CURRÍCULUM PER A UNA
CIUTADANIA GLOBAL**

FERRAN POLO MORRAL

INDEX

PRÒLEG	4
1. INTRODUCCIÓ I CONTEXT	5
1.1. Des d'una ONGD: Intermon Oxfam	6
1.2. Des d'un món globalitzat	7
Interdependència i economia-món	7
L'esperit del capitalisme	9
Pensament Únic	10
1.3. Des de noves generacions	11
1.3.1. La societat espanyola	12
1.3.2. Infants i joves	12
Consumisme	14
Individualisme i materialisme pragmàtic	15
Presentisme, dualitat temporal i absència de límits	17
Valoració de l'emoció per sobre de la raó	18
2. DEFINIT EL TÍTOL	20
2.1. Currículum	20
2.2. Ciutadania global	21
3. EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT I CIUTADANIA GLOBAL	25
3.1. L'ED i la seva evolució	27
3.1.1. L'enfocament caritatiu – assistencial	27
3.1.2. L'enfocament del desenvolupament. Aparició de l'ED	28
3.1.3. Una ED crítica i solidària	29
3.1.4. Una ED humà i sostenible	32
3.1.5. Una Educació per a la Ciutadania	33
3.2. L'ED i les altres "Educacions per ..."	36
Medi Ambient	37
Drets Humans	38
Pau	38
Gènere	39
Multiculturalitat	40
3.3. L'ED i la Ciutadania Global	40
4. LES PRACTIQUES	45
4.1. Concepte de solidaritat	45
4.2. Ús de l'ED a les aules	50

5. DAFO	56
5.1. Debilitats	57
5.1.1. La dependència de les ONG	57
Confusió conceptual	57
L'ED no és una prioritat	59
La lògica del mercat	60
5.1.2. La manca de formació	61
5.1.3. La poca sistematització teòrica	64
5.1.4. Les “educacions per ...”	65
5.1.5. El temps i “les ganes” del professorat	66
5.1.6. El professorat “quixot”	66
5.1.7. La pressió del currículum oficial	67
5.2. Amenaces	69
5.2.1. L'educació informal: Bombardeig ideològic	69
L'individualisme metodològic	70
El darwinisme social	71
El consum – fama – felicitat	72
El fi de la història	73
El xoc de civilitzacions i etnocentrisme	73
La cultura de la por i la violència	74
5.2.2. El llenguatge	75
5.2.3. Les ONG	76
5.3. Fortaleces	77
5.3.1. El professorat quixot	77
5.3.2. Les experiències acumulades	77
5.3.3. Les declaracions polítiques	77
5.3.4. L'Informe Delors	82
5.4. Oportunitats	83
5.4.1. A Catalunya, La Llei de Foment de la Pau	83
5.4.2. La LOCE paralitzada	83
5.4.3. El mercat editorial	84
6. SUGGERIMENTS	87
Possible Plataforma	87
Tres objectius desitjables	88
Unitat d'acció	89
Altres accions	90
7. BIBLIOGRAFIA	91

PRÒLEG

Durant aquest curs escolar he “gaudit” d’una llicència d’estudis retribuïda concedida pel Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Dissortadament, pel que he pogut constatar, he de considerar-me un “privilegiat”, doncs a la majoria del professorat no se li ha concedit ni mai se li concedirà. Només cal fer unes senzilles operacions matemàtiques. Que ho demanin, es dirà, però la qüestió no està en entrar en la competència, disfressada d’estímul creatiu, a la que ens forcen.

Es necessari que aquest privilegi deixi de ser-ho i es reconverteixi en un instrument que ajudi a la formació i a la reflexió del què estem fent a les nostres aules. Més que mai estic plenament convençut del benefici que suposaria per a l’ensenyament en el seu conjunt, una ampliació d’aquesta oferta, o similar, que garantís a tot el professorat l’opció de poder realitzar-la, com a mínim una vegada durant tota la seva vida laboral com educadora o educador.

Així m’he pres aquest any, com un moment de formació i reflexió però que pugui ser útil pels demés, si més no per despertar el debat. Debat que en el món actual que ens està tocant viure, considero necessari.

Sóc un dels plenament convençuts que “un altre món és possible” i que cal treballar per aconseguir-lo, si més no perquè com deia Galeano, “per això serveix la utopia, per caminar”. Em considero un més d’aquell sector del professorat minoritari significatiu que de manera dispersa per tot el territori i totes les etapes ve treballant perseguint aquesta utopia. Un món més just, equitatiu, solidari i sostenible. I que creu que l’escola hi té un paper, no l’únic, a jugar en aquest caminar, fonamentalment perquè les noves generacions seran les que heretaran la Terra.

Identificar les dificultats amb les que ens trobem per dur a terme aquesta tasca i els passos que podrien servir per saltar-les seria l’objecte d’aquest treball. Segur que l’anàlisi no és complet. Probablement fins i tot té errades d’enfocament, però així és com ho veig i com ho veiem tot un grup d’ensenyats que des de ja farà uns vint anys venim treballant en aquesta direcció.

Sense aquestes companyes i companys, les seves reflexions i aportacions no hagués estat possible realitzar aquesta feina, com tampoc ho hagués estat sense l’ànim, la paciència i el suport de la Mari. El treball també és seu.

1. INTRODUCCIÓ I CONTEXT

L'escola s'ha d'adaptar als nous reptes que l'acceleració i compactació històrica ens presenta, a tots nivells, i que ens repercuteixen en el nostre dia a dia, des de la dimensió global com des de la local. Els "*Bumerangs del Deute*", com diria Susan George¹, ja són aquí, i si més no, cal donar-los resposta, també des de l'escola. O com diu Ignasi Ramonet, més que una època de canvis accelerats, vivim un canvi d'època de profunda dimensió (econòmica, política, espiritual, religiosa i cultural), situant-nos en un temps – eix², que diria Jaspers, en el qual es van enterrant formes i estils de vida i d'organització social, mentre se'n van anunciant de noves.

Frases com aquesta les hem sentit en els últims anys des de sectors ben variats i fins i tot contraposats, segons la lectura que se'n faci de la realitat. Tots, però, remarquen, implícita o explícitament, que l'educació ha de jugar un paper predominant en aquesta "transició". Però perquè aquest paper sigui real, el professorat ha de tenir, o gaudir del màxim possible, d'una visió de conjunt d'aquest temps – eix, per tal d'identificar quins són "els canvis" per poder donar-los respostes. Aleshores el debat sobre l'educació no es centrarà tant en el qui, ni en el quan o el quant, ni en el com o on, sinó més aviat en el què i sobretot en el per a què.

Sense formació en aquesta línia, el gros del professorat, seguim, per inèrcia, les visions dominants, que el que ens transmeten és que l'escola ha de seleccionar i preparar, segons la tria feta, els diferents elements que compondran els diversos esglaons en el sistema productiu. En front a aquesta visió en van sorgint de "noves", des de la que recull l'Informe Delors³, amb els seus quatre pilars (*aprendre a conèixer*, és a dir, adquirir les eines de la comprensió; *aprendre a fer*, per poder actuar sobre l'entorn; *aprendre a viure junts*, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i finalment, *aprendre a ser*, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors), fins aquelles que promouen els nous actors socials, que van perfilant un "nou" discurs democràtic, "un altre món és possible", on l'educació hi juga un important paper.

Fins i tot algunes instàncies de poder mostren la ambivalència, si més no la contradicció entre aquestes dues visions contraposades. Així ens podem trobar per exemple amb la Resolució 13573/01 del Consell Europeu de la UE, del 8 de novembre de 2001, sobre les recomanacions als seus estats membres perquè promoguin, fomentin i donin un major suport a l'Educació per al Desenvolupament en àmbits educatius, com a forma de contribuir a reforçar el sentiment de solidaritat internacional i a ajudar a crear un ambient propici per a l'establiment d'una societat intercultural a Europa, al mateix temps que així, diu la Resolució, es contribuirà al canvi d'estils de vida en favor d'un model de desenvolupament sostenible.

¹ GEORGE, S. *El bumerang de la Deuda*. Deriva editorial, col·l. Intermon, Barcelona, 1993

La misèria de grans capes de població de països empobrits o del Sud s'origina, es manté o s'agreuja pel Deute Extern. Però aquestes misèries ens retornen a nosaltres, als països enriquits per la satisfacció d'aquest deute, als del Nord, com si fossin bumerangs: la degradació del medi ambient, la droga, l'augment d'impostos directes o indirectes, la pèrdua i precarietat de llocs de treball i mercat, la immigració i la intensificació i apropament dels conflictes i guerres.

² Temps que abasta aproximadament uns 500 anys, entre el 800 i el 200 a. C., i que introdueix en la consciència humana una ruptura radical, a partir de la qual es va operar una profunda inflexió en el curs de la història i de les civilitzacions tal i com les coneixem fins avui.

³ VVAA. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, 1996
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Un altre exemple més proper el tenim a casa nostra amb la Llei de Foment de la Pau 21/3003 de 4 de juliol, publicada al DOGC n.3924 el 14 juliol de 2003, de la Generalitat de Catalunya. Si llegim en el Preàmbul d'aquesta llei com es defineix Pau ens trobem amb: *“La pau és, però, un bé que només adquireix plenitud quan és universal. En el context internacional actual hi ha factors diversos que atempten contra la pau: la tensió i les diverses formes de violència no paren d'augmentar en un món perillosament sobrearmat i amb àrees que tenen problemes de subalimentació; la producció i la venda d'armament generen un comerç de gran importància econòmica; la desigualtat afavoreix els fanatismes; la lluita acarnissada per a extreure i explotar les primeres matèries justifica tota mena d'abusos i condemna a la marginació i a la misèria sectors molt significatius de la població d'arreu del món. Sovint, l'esperit bèl·lic i la confrontació s'instal·len en el si de la societat, cada vegada més competitiva i més insensiblement insolidària envers els col·lectius marginats de les riqueses del desenvolupament social.*

Cal impulsar una nova cultura de la pau, basada en l'abolició de la guerra i en el compromís d'arribar a acords pacífics que solucionin els conflictes; la pràctica de la no-violència; la promoció dels drets humans; el respecte dels drets dels infants; la promoció del desenvolupament econòmic i social sostenible; la reducció dels desequilibris econòmics i socials fins a eradicar la pobresa; la construcció de la seguretat global i el desarmament progressiu; l'esforç per a protegir el medi natural de les generacions presents i futures; el respecte i el foment de la igualtat de drets i oportunitats de les dones i els homes, i l'eliminació de les formes de racisme, xenofòbia i dels actes d'intolerància”.

En el capítol II d'aquesta Llei es concreten les actuacions i activitats que la Generalitat i els ens locals han de promoure en àmbits com : els drets humans i les llibertats individuals i col·lectives; la convivència ciutadana, la promoció del diàleg i la solució pacífica dels conflictes; l'ensenyament i l'educació per la pau; els mitjans de comunicació social; el foment del desarmament global. I en els capítols V i VI es concreten les actuacions que l'Administració es compromet a promoure en els àmbits educatius i de mitjans de comunicació. Així ens podem trobar des del promoure i difondre materials, programes, iniciatives en favor de la cultura de la pau, fins la revisió dels llibres de text, material pedagògic i emissions i informacions, per tal que s'ajustin a l'esperit d'aquesta Llei.

Dins aquesta visió d'un context de “trànsit” està fet aquest treball, però amb una inequívoca manera de llegir la realitat, que cal deixar clara des d'un inici. Per tant, primer intentarem definir el context des del qual partim.

1.1 Des d'una ONGD: Intermon Oxfam

Des de ja fa un temps diversos grups, entitats, ongs, associacions..., venen fent propostes educatives en la línia del “nou” discurs democràtic i de participació activa, amb els eixos centrals de pau, justícia, equitat, solidaritat i sostenibilitat. Aquestes propostes tenen una acollida favorable per part d'un sector, minoritari significatiu, del professorat, però que no deixen de ser més que propostes complementàries utilitzades de forma aïllada i puntual en la majoria dels casos. La compartimentació del coneixement i l'establiment del tercer nivell de concreció per part del llibres de text, segueixen sent, majoritàriament, les pràctiques quotidianes dins les aules.

Potser ja ha arribat el moment de fer un pas més endavant, articulant totes les propostes alternatives de tal manera que incideixin realment tant en el currículum explícit i ocult, i sobretot en la majoria de les pràctiques educatives? Hi ha condicions per fer-ho? La societat civil “d'un altre món és possible” (representada a través de ongs, sindicats, universitats,

mrps, associacions, grups, xarxes,...) té capacitat, voluntat i/o interès per fer aquest pas? O com es pregunta Subirats⁴, hi ha societat civil a Espanya? Quina estratègia cal seguir per fer aquest pas endavant? Cal posar l'accent en els continguts, la metodologia, l'organització escolar,...

Aquests són alguns dels interrogants que des del Programa educatiu d'Intermon Oxfam (IO) es plantegen. IO ja porta més de 20 anys treballant en l'àmbit educatiu per donar a conèixer les condicions de vida en els països empobrits, així com els fets i problemes globals, alhora que intenta fomentar la conscienciació que ajudi a que tots, dones i homes, amb les nostres actituds i accions, puguem aportar solucions i siguem corresponsables del desenvolupament humà sostenible mundial.

Per intentar donar resposta als interrogants plantejats, sorgits dins un procés de reflexió interna engegats en els últims anys, s'ha iniciat un projecte de tres anys, dividit en tres fases d'un any cadascuna. I és dins aquest Projecte (Ciutadania Global) on es situa el present treball en la seva primera fase que té per finalitat intentar fer un diagnòstic de la situació a Catalunya i a la resta de l'estat espanyol, que pugui orientar cap els millors passos a donar per aconseguir una major força en l'eradicació de la pobresa i l'exclusió social.

La ferma convicció de la necessitat d'educar per a una ciutadania global és una premissa de la que partim en aquest treball. Per tant l'objectiu no és tractar de les justificacions, les argumentacions del per què d'aquesta necessitat, tot i que, en farem menció. El nostre objectiu és copsar les possibilitats de dur a terme aquesta necessitat. Intentarem fer un diagnòstic, seguint l'esquema dels DAFO (debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats), de quina és la situació actual de la realitat educativa dins les aules a Catalunya i la resta l'estat espanyol en relació a aquesta necessitat.

Convé deixar clar que les opinions aquí manifestades són les meves i que no necessàriament poden coincidir amb les de l'organització que m'ha donat el suport.

1.2 Des d'un món globalitzat

Globalització i/o mundialització són dos dels termes que més se senten en els últims anys a l'hora d'intentar entendre el món d'avui. Es molta la bibliografia que s'està utilitzant amb anàlisis de tot tipus, segons el posicionament polític o ideològic de cada autor. Quasi bé tots ells ressalten com un element clau i diferenciador la interdependència entre tots els habitants del Planeta. Altres autors prefereixen parlar de dependència. Però aquesta relació no ha existit sempre des del desenvolupament del capitalisme?

Interdependència i economia-món

Interessant i suggerent és l'explicació que ens dona Arrighi⁵ amb el seu estudi sobre el funcionament del capitalisme al llarg de la història.

Aquest autor fa una anàlisi comparativa dels successius cicles sistèmics d'acumulació, al llarg de la història, per identificar les pautes de recurrència i evolució que s'estan produint en l'actual fase d'expansió financera i reestructuració sistèmica, alhora que identifica les anomalies d'aquesta actual fase d'expansió financera que pot conduir a una ruptura amb les pautes anteriors de recurrència i evolució.

⁴ SUBIRATS, J (ed). *¿Existe una sociedad civil en España?*, Fundación Encuentro, Madrid, 1999

⁵ ARRIGHI, G. *El largo siglo XX*, Akal, Madrid, 1999

Arrighi ens descriu com el capitalisme ha anat passant per unes etapes d'expansió productiva amb un centre de poder, de comandament, una saturació en el volum de beneficis, una acumulació en forma financera en un altre centre de poder, i de nou una altra expansió productiva i així repetir el cicle. Es el que anomena els cicles sistèmics d'acumulació (diferents dels cicles logístics de preus i dels cicles de Kondratieff). Cada cicle consta de tres segments o períodes diferents: un primer període d'expansió financera on el nou règim d'acumulació, amb el seu centre de poder, es desenvolupa a l'interior del vell; un segon període de consolidació i posterior desenvolupament del nou règim d'acumulació durant el qual, les seves agències líders promouen, controlen i s'aprofiten de l'expansió material de l'economia-món en el seu conjunt; i un tercer període on es produeix una segona expansió financera en el decurs de la qual les contradiccions del règim d'acumulació totalment desenvolupat creen l'espai pel sorgiment de règims competitius i alternatius que agreugen aquestes contradiccions, sent un d'aquests el que es convertirà finalment en el nou règim dominant, amb un nou, també, centre de poder, de comandament.

Cada cicle té un centre diferent. Distingeix diferents centres: des de les primeres ciutats-estat italianes a Gènova. D'aquí a Holanda, després a Londres, per passar finalment a Wall Street. L'autor ens apunta que aquests canvis en el centre de poder sempre s'han produït amb la garantia d'un major nombre poblacional i el suport d'una major potència militar. Avui estem en l'etapa de crisi, caracteritzada per la financiarització de l'economia, però tot i que ara tocaria canviar de centre (Japó deia ell; Xina diuen altres) el que hauria de ser antic centre (Wall Street) conserva la força militar i es resisteix al canvi per la via "manu militari" (Guerra Permanent i Preventiva), com molt bé ens descriu Ramón Fernández Durán⁶.

Així el llarg segle XX és constituït per tres segments específics: el primer comença en la dècada de 1870 i es prolonga fins la dècada de 1930, és a dir, des de la crisi-senyal fins la crisi-terminal del règim d'acumulació britànic, amb el seu centre: Londres; el segon s'estén des de la crisi-terminal del règim britànic fins la crisi-senyal del règim estadunidenc, al voltant de 1970, amb el seu centre: Wall Street; el tercer i últim segment abasta des de 1970 fins la crisi-terminal del règim estadunidenc, que encara no s'ha produït.

Es dins aquesta hipòtesi d'Arrighi on tenen sentit les actuals polítiques econòmiques de desmantellament de les societats de benestar del Nord enriquit, desenvolupat (amb les privatitzacions dels serveis socials públics com via per a la reproducció dels diners, pel benefici dels inversors) i les polítiques dels organismes de Bretton Woods (Banc Mundial, Fons Monetari Internacional i Organització Mundial del Comerç) orientades a "expressar" al màxim els països del Sud empobrit, en vies de desenvolupament, per tal que paguin el Deute, i així els inversors puguin satisfer la reproducció dels seus diners. Tot això, evidentment a costa dels drets humans bàsics d'una bona part de la població del Planeta.

Als anys vuitanta Teacher i Reagan expliciten obertament l'aplicació de les teories econòmiques neoclàssiques, amb el seu individualisme metodològic, les preferències subjectives, l'equilibri general, la competència..., sent Xile el primer país on s'apliquen com a banc de proves, amb Friedman com executor.

La reproducció dels diners per part de qui els té disminueix. Invertir en producció de béns ja no genera els beneficis esperats. El volum de consumidors no creix el suficient. Cal trobar noves vies d'inversió per augmentar els beneficis. On millor que els serveis socials? Les pensions, la salut, l'educació,... tot allò que abans era responsabilitat de l'Estat, amb el contracte treball-capital establert a partir de Westfalia. Es el desmantellament de l'anomenada societat de benestar, de l'Estat Providència, aconseguida amb l'aplicació de

⁶ FERNÁNDEZ DURÁN, R. *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente. El dólar, Wall Street y la guerra contra Irak*, Virus, Bilbao, 2003

les teories econòmiques Keynesianes, de creixement econòmic però amb intervenció i regulació de l'Estat. Mentre aquestes polítiques econòmiques centraven les seves anàlisis amb la producció i la inversió, els "nous" models econòmics els centren en el consumidor i el mercat.

Ara tot, fins les relacions socials, són objecte de ser privatitzades, mercantilitzades. Quan anem al metge, ja no som considerats pacients. La terminologia que s'utilitza per part dels treballadors d'hospitals o Centres d'Atenció Primària (en procés de privatització, començant per la gestió) cada vegada és més considerar-nos "clients" o bé, utilitzant un eufemisme, "usuaris". I és en aquesta dinàmica, on qui no disposa dels recursos monetaris o financers per entrar en el "mercat" és exclòs, no compta, no se'l considera. Així va augmentant l'efecte arxipèlag: menys illots cada vegada més rics en els països empobrits i més illes cada vegada més grans d'empobrits en els països enriquits. Recordem aquí que la població catalana afectada per la pobresa ha passat en quatre anys del 13% al 18% entre els anys 1996 i 2000, com ens diu l'informe "La Pobresa a Catalunya. Informe 2002" de "l'Observatori de la pobresa i l'exclusió social a Catalunya"⁷

Igual que en els anys vint sembla que estem arribant a una situació financera insostenible, amb la seva "comptabilitat creativa" (Enron, WorldCom, Parmalat,...) on la finalitat dels alts directius de les grans empreses transnacionals (ETN) és la d'obtenir sigui com sigui un major "valor per l'accionista", sense reparar en els costos socials i ambientals que aquestes polítiques empresarials comportin. "Valor" que en molts dels casos no té correspondència amb l'economia productiva. A principis del 2000 a Wall Street, la sobrevaloració borsàtil de les empreses respecte al seu patrimoni net es situava al voltant del 200%, quan el 1929, l'anterior màxim històric previ al famós *crack*, es trobava en el 130%⁸

L'esperit del capitalisme

El desmantellament de la societat del benestar cal justificar-lo, cal que els treballadors i la ciutadania en general acceptin els clars perjudicis que això comporta. Han de veureu-ho com a beneficis. Es l'esperit del capitalisme, la ideologia que justifica el compromís "social" amb ell.

A aquest respecte és d'interessant lectura el llibre de Boltanski i Chiapello⁹. Aquests autors tracen els contorns d'aquest nou esperit a partir de l'anàlisi dels textos de gestió empresarial que han alimentat i inspirat la reflexió dels empresaris, donant peu als nous models d'organització de les empreses i redefinint el nou estatut de força de treball.

Des de mitjans dels anys 70, el capitalisme ha renunciat al principi fordista de l'organització jeràrquica del treball per a desenvolupar una nova organització en xarxa fundada sobre la iniciativa dels actors i l'autonomia relativa del seu treball. Tot això a costa de la seva seguretat material i psicològica. Contrates, subcontrates de les contrates, treball autònom, temporal, precarietat, treball basura, SOHO (small office, house office), robotitzacions, ofimàtica, telemàtica, treball just-a-temps, grups de treball, formació permanent, mobilitat, flexibilitat, connectivitat, equips per projectes, xarxes, ..., fàbrica difusa en el territori, regulacions de plantilla, salarials, tancament d'empreses, deslocalitzacions a països amb mà d'obra barata i escassa legislació laboral o mediambiental, casa mare només com a marca,... són els canvis en els últims trenta anys.

⁷ <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/main.html>

⁸ NAREDO, J.M. *Claves de la globalización financiera y de la presente crisis internacional*, revista Documentación Social, n. 125 Las otras caras de la globalización, octubre-diciembre 2002, Cáritas

⁹ BOLTANSKI, L i CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid, 2002

Són canvis que el capitalisme va adaptant perquè, per la seva supervivència, els necessita. Els autors ens senyalen cinc raons: en primer lloc, comprometre a les persones de les que depenen la producció i la marxa dels negocis. Fa falta una implicació voluntària dels treballadors perquè la màquina productiva funcioni; en segon lloc, per ser mobilitzador, el capitalisme ha d'incorporar la dimensió moral. Ha d'oferir a les persones possibilitats de justícia (autonomia, reconeixement, promoció) i una seguretat que permeti mantenir les condicions de vida a la gent i als seus fills; en tercer lloc, necessita també estimular i refrenar la insaciabilitat. Estimula els desitjos d'acumulació, atresorant propietats o poder, però també necessita frenar-los amb exigències morals, imposant obligacions en nom del anomenat bé comú; en quart lloc, no pot ser reduït a una ideologia. Està obligat a donar el que promet; i per últim, ha de tendir permanentment a transformar-se.

Pensament Únic

Una de les característiques dels cicles d'Arrighi, en el seu punt de crisi i de financiarització de l'economia, és la concentració de capital, i per tant la formació de monopolis i/o d'oligopolis. Això s'està produint en tots els sectors de producció. D'entre ells cal destacar els de l'oci, i més en concret els de mitjans de comunicació, des d'informatius a entreteniment. Aquesta concentració ajuda a transmetre els missatges, les imatges mentals, els prejudicis,... necessaris perquè hom accepti "la realitat" tal i com se'ns presenta. *"...una de les funcions primordials de l'educació globalment considerada és orientar l'educand en el món, ensenyar-li on és el nord i com hi pot arribar. En moltes ocasions, l'educador ha de fer una feina de desorientació previ per poder orientar l'educand. Massa vegades, la presentació del món que ha rebut l'educand, a través dels grans altaveus mediàtics, resulta tan esbiaixada i simple, tan banal i simplificada, que l'educador l'ha d'empènyer a la crítica per salvar-lo de l'excessiva "orientació" que rep*¹⁰

El Pensament Únic d'en Ramonet, la concentració de les agències de notícies i imatges, l'oficina de desinformació del Pentàgon dels EEUU, sortida a la llum en la guerra a l'Afganistan,, ens orienten més del que potser ens pensem.

*"... En l'última dècada, nombroses iniciatives afronten la dominació del social conservadurisme i obren noves vies per a la determinació de la riquesa i la prosperitat des d'unes altres perspectives. Per exemple: el Institute for Innovation in Social Policy de la Universitat de Fordham (USA) proposa un Índex de Salut Social (ISS); el Institut de Développement Durable de París ha elaborat un Indicador de Inseguritat Social (IIS) que inclou les desigualtats en renda i patrimoni, els nivells d'endeutament i la satisfacció de les necessitats bàsiques; la Red de Alerta sobre las Desigualdades (RAI), que agrupa a França una sèrie d'organitzacions solidàries, ha creat un baròmetre (www.bip40.org) que recull aspectes com la precarietat i la ensinistralitat laboral, l'exclusió social, l'augment del treball ombra, la penalització de la pobresa, la discriminació de la dona i la violència domèstica, etcètera¿Qui sap per exemple, que, tot i que Pakistan y Vietnam tinguin el mateix PIB per habitant, l'Índex de Desenvolupament Humà del primer és quatre vegades inferior al del segon? O ¿per què no ens han dit que EEUU era l'últim país dels 17 de l'OCDE, segons l'indicador de pobresa humana BIP40? D'ara en endavant, cada vegada que es parli de llocs de treball creats, s'hauran d'afegir els llocs de treball destruïts i els precaritzats. I junt a l'anunci del creixement del PIB i del PNB hauran de figurar els indicadors de les destruccions ecològiques i socials que els siguin imputables. Així alliberarem del seu segrest els comptes que expliquen la realitat i podrem començar a canviar-la*¹¹

¹⁰ TORRALBA, F. *¿Un altre món és possible? Educar després de l'Onze de Setembre*, Edicions 62, col·l·libres a l'abast 381, Barcelona, 2003

¹¹ VIDAL-BENEYTO, J. *Las cuentas secuestradas*. EL PAIS 14-02-04

“*El que es construeix a l'escola es destrueix a la televisió*”¹² és una de les conclusions del Llibre Blanc del Consell de l'Audiovisual de Catalunya del 20-01-04, on recull que els nostres alumnes de 4 a 12 anys passen 990 hores a l'any davant la TV i 960 a l'escola. Tot i ser una dada prou clarificadora, el més significatiu de l'Informe no és la quantitat de TV que els infants i joves veuen (si es sumen els jocs de videoconsoles i ús d'ordinadors com a joc, puja a 30 hores setmanals), sinó el què veuen (només el 7'3% de la programació es dedica al públic infantil), com ho fan (la meitat del temps sols) i quan (en la franja horària de play-time, és a dir entre les 21 i les 24 h.).

Com va dir Margarita Rivièrre a la presentació del “Manifest per a l'Educació en Comunicació”¹³ el 26-05-04 al Col·legi de Periodistes de Barcelona, una de les claus que necessitem per comprendre el món on vivim és ser conscients de la importància que els mitjans de comunicació de masses (MCM) tenen com a agents educatius: “*són el catedràtic les 24 hores del dia*”. L'espectacle, la publicitat i la repetició d'allò ja conegut s'ha convertit en el *leit motiv* dels MCM actuals, i aquests modelen els nostres joves. Per tant, els hem d'oferir les claus per comprendre el que ocorre al seu entorn.

1.3 Des de noves generacions

Sondejar el grau de “compromís social” de les noves generacions que van pujant amb el “nou esperit” del capitalisme, o saber la seva tendència cap a una línia d'una Ciutadania Global, ens pot ser útil per avaluar el grau d'eficàcia de les tasques que des de ja fa unes dècades, diverses organitzacions, associacions, sindicats,... venim realitzant i/o proposant a les escoles i instituts.

Seria il·lús pensar que l'escola és l'únic espai formador del jove, però també seria cec no reconèixer el seu paper, si més no, pels anys que hom s'hi està. Saber el grau d'influència i d'incidència que té és impossible. La participació activa de molts joves a les acampades del 0'7% (fa 10 anys), a la Consulta per l'Abolició del Deute Extern, a les protestes per la trobada del Banc Mundial a Barcelona o a les recents mobilitzacions “Aturem la Guerra”, haurien estat les mateixes sense aquests anys de treball a les escoles? Això mai no ho sabrem, però no seria exagerat afirmar que tots aquests anys de treball alguna influència hauran tingut.

Fer un retrat del jove és fer un retrat de la societat. Es a dir, no és un cos homogeni, ni per edats ni per contextos, ni un cos aïllat de la resta. De la mateixa manera comparar les motivacions, els valors que els joves d'avui dia prioritzen, amb les de generacions passades també és arriscat. Fonamentalment perquè les condicions socioeconòmiques han canviat. No obstant, intentarem radiografiar com són i actuen, quins són els estils de vida dels nostres destinataris que omplen les aules, és a dir, en paraules empresarials, els nostres “targets”.

1.3.1. La societat espanyola

D'entre la multitud d'estudis que busquen radiografiar a la societat espanyola, prendrem com a base el de la Fundació La Caixa¹⁴. En les seves conclusions diu que malgrat que sembli que la societat espanyola viu en un moment en el qual dona la impressió d'un

¹² www.audiovisualcat.net/recerca/lbe.pdf

¹³ www.aulamedia.org/taula

¹⁴ MEGÍAS, E. (director) *Els valors de la societat espanyola i la seva relació amb les drogues*, Estudis Socials n. 2, Fundació La Caixa, 2000
http://www.estudis.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pfes002cos_cat

augment d'actituds solidàries, d'extensió del voluntariat i un suport a la cooperació, el que es desprèn de l'estudi, és que els espanyols on posen el major èmfasi és en les exigències d'ordre i sobretot de seguretat personal. Aquestes exigències es centren en *“la preservació dels interessos personals i en els de la pròpia família. La família apareix, d'una banda, com l'espai que cal protegir i, de l'altra, com la garantia d'aquesta protecció”*¹⁵.

En aquesta defensa dels interessos personals, els espanyols es mostren significativament defensors de la seva privacitat ... L'Estat no seria vist com un element amb capacitat d'organitzar i de conduir la vida dels ciutadans, sinó, més aviat, com el garant últim de les exigències bàsiques de seguretat personal i familiar.

Aquestes exigències de seguretat, idealment, també són bones per a la societat: la solidaritat, l'altruisme, la preocupació per l'àmbit comunitari destaquen com valors ideals i clarament desitjables. El contrast sorgeix quan els ciutadans que postulen aquests ideals els troben alhora irrealitzables. Els espanyols creuen viure en una societat competitiva, en certa mesura despietada, que justifica la renúncia a l'ideal dels beneficis col·lectius i que obliga a emfasitzar posicions de defensa individualista: seria bo ser solidaris, però l'ambient ens obliga a ser competitius. I això cal ensenyar-ho als nostres fills per no situar-los en una posició d'indefensió. I, a més a més, sense cap sentiment de culpa tot i que representa la negació de l'ideal ...En el mateix context adquireixen força els elements que tendeixen a viure el dia a dia del que es va aconseguint: l'èxit social, els diners, el gaudir del present, etc.”

Aquest valors desitjables que els adults consideren inaplicables, els hi atribueixen als joves. *“És «cosa de joves» ser aventurers, tenir curiositat, consumir drogues i també ser solidaris, ser altruistes, ser bon amic dels amics”.*

Però els joves no es senten ni portadors ni defensors d'aquests valors. *“Els mateixos joves, que perceben que són situats en aquest espai pel col·lectiu social, se senten desresponsabilitzats del seu propi comportament: fan el que s'espera que facin, fins i tot el que se'ls demana que facin. Però no poden evitar fer-ho des d'una certa perplexitat, perquè no se senten portadors, ni de bon tros, d'aquests valors ideals atribuïts”*

També és destaca en aquest estudi, el fet que “preocupar-se pel que passa a altres llocs del món” tingui, per la societat espanyola, més importància que “fer coses per millorar el meu barri o comunitat”, posant de manifest el model imperant de “solidaritat indolora”, del que parlarem més endavant.

1.3.2. Infants i joves

Per a una primera aproximació a la radiografia de les noves generacions ens serveix el mateix del que ja hem dit per a la societat en general: *“...fins i tot, en les anàlisis que realitzem, sobre la base d'anàlisis sincròniques en moments concrets i determinats distingint franges d'edats, i sobre la base de declaracions dels propis joves i adolescents dels seus consensos i disensos normatius amb els seus iguals es constata que les diferències, encara existents, són sorprenentment menors de les quals cabria pensar a primera vista. No que el factor edat no sigui un factor important però sembla jugar més en la graduació de les diferències que en l'ordre de les mateixes. Exagerant i, sobretot, generalitzant una miqueta diríem, en el vell llenguatge escolàstic, que hi ha una diferència de grau i no de naturalesa.*

¹⁵ En l'estudi patrocinat pel CIE/FUHEM i realitzat per IDEA amb el títol “ *Los valores de los alumnos de la educación secundaria (12-20 años)*”, de l'octubre del 2002, i desenvolupat entre l'alumnat de la Comunitat de Madrid, es posa de manifest la mateixa dada: la institució que més confiança transmet als joves i adolescents és la família en un 90'7%, sent la segona institució l'escola en un 57'9% <http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/documentos/>

*De fet sempre he estat poc inclinat a parlar d'una subcultura juvenil, inclinant-me més a parlar de "subcultures juvenils" no totalment independents de les adultes"*¹⁶.

El mateix autor ens proposa en un dels seus estudis¹⁷:

"Fa anys, com resum dels estudis que vaig portar a terme en la segona meitat dels vuitanta, assenyalava que els joves volien inserir-se, fins i tot críticament, en la societat, a diferència de la generació anterior, la mítica i mitificada dels seixanta i setanta que va pretendre canviar-la, i fins i tot alguns, els més adinerats, els de classe social més alta i sense problemes d'ocupació i diners, van pretendre canviar-la radicalment. Doncs bé, els joves d'avui, ja ho vaig apuntar tímidament després de l'estudi de l'any 94, han deixat de costat, no solament tota ínfula revolucionària sinó també les demandes d'integració social: senzillament se saben dintre, encara que aparcats, en "stand by". A més molts se senten feliçment aparcats, temorosos de passar de la realitat virtual del nínxol escolar i familiar a la realitat real d'una intempèrie competitiva, dura, barroera i pessetera, en la qual el que val, val i el que no, es queda en la cuneta per molts padrins que pugui tenir, una vegada arribats a certa edat.

Tenen uns equipaments materials com generació alguna ha tingut. Conselleries, regidories, instituts i altres entitats específiques per a la joventut, per arreu. Mai s'han construït més equipaments juvenils que aquests anys. Tenen descomptes en mil llocs o circumstàncies. Per a viatjar per exemple.

Se senten i, quan se'ls pregunta, es diuen lliures, però no són lliures. Tenen forts lligams amb la família d'origen i viuen molts anys, en la dependència familiar, escolar, social, experimentant en el que volen, però sense la responsabilitat d'haver d'adonar del que fan. Mai tants joves han tingut tantes possibilitats de construir els seus esquemes referencials, els seus propis valors, fins els seus propis projectes de vida. Mai aquests projectes han estat menys determinats per la seva família d'origen, el que no vol dir, en absolut, que no estiguin molt condicionats per l'empremta familiar. Vull significar que mai generació alguna ha estat tan autònoma, amb un horitzó menys predeterminat, més obert. Aquesta és el seu avantatge i el seu risc. Tot es juga en l'itinerari personal, en el trànsit individual de l'adolescència a la vida adulta, precisament en la joventut..."

Els estudis sociològics tendeixen a fer agrupacions (també generals) d'estils de vida, on qualsevol persona pot incloure's en un o diversos grups alhora. Així podem trobar-nos com en l'estudi de "La Caixa" proposa unes agrupacions bàsiques que defineixen els principals tipus de postura, de tipologia de valors, amb els que s'identifiquen els espanyols: "El normatiu", 90%, políticament correcte i amb pocs adolescents, sense estudis i de posicions polítiques de dreta; "l'altruista", 40%, defensa el que hauria de ser, urbà, amb estudis i amb pocs adolescents, de posicions polítiques d'esquerra i catòlics; "el presentista", 30%, viu al dia, gaudeix del temps lliure, té cura del seu cos, intrageneracional; "l'arreligiós", 25%, defensen la moral personal, urbans, amb estudis i bàsicament joves, de l'esquerra política; "l'aventurer", 7'8%, amb interès per situacions de risc, recerca d'estímuls, bàsicament homes, joves i adolescents, no religiosos i de posicionament polític en ambdós extrems; "l'avantatgista", 5%, busca avantatges personals fins i tot a costa dels drets dels altres, urbans, de classes i edats mitjanes, i del centre o centre esquerra política; "l'incívic", 2%, contrari a les normes de convivència, urbans, joves i adolescents, arreligiósos, i d'extrema

¹⁶ ELZO, J., *El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica*, Conferència d'octubre del 2000 dins el XVII Curs de Formació continuada de la Secció de Pediatria Extrahospitalària de Guipuzkoa <http://www.svnp.es/Documen/Elzo.doc>

¹⁷ ELZO, J. *Aspectos de la cultura juvenil*, en *Sociedad y drogas. Una perspectiva de 15 años*, FAD, Madrid, 2002 <http://www.fad.es/estudios/index.htm>

esquerra; i “el xenòfob social”, 0’4%, desprecia l’estranger, amb gran presència d’adolescents amb estudis de batxillerat, indiferents a temes religiosos i posicionats a la dreta política.

Un altre estudi¹⁸ realitzat entre joves de 15 a 24 anys, tot i reconeixent que la tipologia de comportaments és molt variada, els concentra en cinc estils de vida diferents: “els estudiosos”, 42%, viuen amb els pares, adolescents, del centre polític, catòlics creients, consumidors de televisió i matar el temps sense no fer res, posen l’estudi com excusa per a no responsabilitzar-se de res, no saben bé qui són ni quins són els seus valors, i pateixen el control familiar, font de constants conflictes; “els treballadors”, 23%, a partir dels 23 anys, només una quarta part s’han emancipat del niu familiar, no s’identifiquen com a classe treballadora, els menys altruistes, conformistes, amb forta dualitat temporal temps – oci cap de setmana; “els marxosos”, 17%, entre els 18-22 anys, amb més noies que nois, bàsicament universitaris que viuen amb els pares o amics, llegeixen bastant, amb moral liberal, de posicions d’esquerra sense compromís, amb major dualitat temporal que “els treballadors”, amb menys pressió familiar que “els estudiosos” augmenta el seu comportament de risc; “els consumistes”, 12%, de totes les edats però majoritàriament adolescents, amb més nois que noies, estudiants que viuen amb els pares, preocupats només per la cultura de la imatge i del propi cos, els més dòcils pel sistema, consumistes patològics segons els estudis de marketing i compulsius en la neteja personal; i “els casolans”, 6%, bàsicament noies de totes les edats però majoritàriament a partir dels 21 anys, del tipus mestresses de casa joves i modernes, del centre polític, virtuoses, emancipades dels pares però dependents d’una altra parella, pocs estudis, són el grup més integrat i menys infractor.

Intentant concretar una mica més, destacarem aquells trets més significatius que poden caracteritzar a les noves generacions. Sempre des d’una perspectiva que ens pugui servir per obtenir pistes de l’estat de la qüestió, ja que, com hem dit abans, no es pot parlar dels joves com un cos homogeni.

Consumisme

El canvi de la variable socioeconòmica comporta que avui dia el ser jove és un valor pels adults (factor, entre d’altres, que ajuda a dilatar en el temps aquesta consideració) i ser adult és en el que es converteix l’infant i el jove en termes de consum i només en això, no en altres aspectes de la vida social.

Així ens trobem com els adolescents catalans de 12 a 18 anys disposen d’una mitjana de 20€ a la setmana per a les seves despeses (gasten una mitjana de 14€), sent de 17€ entre els de 14 a 16 anys¹⁹. Si observem en què es gasten aquests diners podem observar que ho fan en sortir amb els amics (40’4%), vestit, calçat, complements (28’4%), cinema (19’2%), txutxes (13’2%, pujant al 29’6 entre els 12-13 anys) i només el 3’4% en estudi o lectura.

Una altra dada de l’informe és que el 81% dels adolescents disposa de mòbil propi (50’6% entre 12-13 anys i de 89’4% entre 14-16 anys) sent en un 77’6% en forma de contracte que en el 60% del casos paguen la factura els pares.

¹⁸ COMAS D, (director). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Colección sociológica sobre jóvenes, INJUVE – FAD, Madrid, 2003 (www.mtas.es/injuve)

¹⁹ *El consum responsable. Estudi de les actituds i el comportament dels adolescents catalans en relació al consum*, Institut Català del Consum. Generalitat de Catalunya, març, 2004

Només el 32% dels adolescents afirma que necessita tot el que compra, però en el mateix estudi quan se'ls pregunta en què es fixen a l'hora de comprar, només el 25% respon en que sigui útil i necessari.

Considero aquesta característica crucial, doncs la pràctica de ciutadania efectiva real per part dels nostres educands, de participació i d'incidència política, la tenen únicament en aquest aspecte, en el de consumidors. Ser un consumidor responsable no ha de consistir només en una certa austeritat i regulació del propi consum, que també, sinó, i sobretot, en anar adquirint l'hàbit d'informar-se en quines condicions socials i medi ambientals s'ha fabricat el producte que volem consumir, i optar o no en la seva compra. Com diu Adela Cortina²⁰ cal avaluar el consum des del punt de vista ètic, proposant quatre paràmetres per fer-ho: si ens sembla alliberador; si ens sembla just; si ens sembla responsable; i si ens sembla "felicitant", és a dir, si ens dóna felicitat.

El mateix estudi al que fem referència ens diu, per exemple a l'hora de parlar d'hàbits, que només el 30% dels adolescents acostuma a mirar l'etiqueta per saber-ne les característiques.

Individualisme i materialisme pragmàtic

En l'estudi sobre els estils de vida dels joves urbans, es conclou que una majoria de joves urbans espanyols s'inclina alhora per un sistema mixt de valors, en el qual alhora apareix el pragmatisme materialista, l'ideal de la cooperació, la tolerància moral i la minimització del risc. També hi ha una minoria que s'inclina alhora per la transcendència i el compromís, l'ideal d'assoliment, pel rigor social i la minimització dels riscos. Ambdues postures s'han de contemplar però, des d'una nova perspectiva: el benestar individual com reivindicació col·lectiva enfront de la integració social com pràctica individual. És a dir, els valors d'un jo autònom i lliure (inclòs el seu component estètic) que no acaba de mostrar-se en tota la seva magnitud, perquè, alhora, es manté el desig de benestar associat a una certa dependència familiar.

Aquesta conclusió coincidiria amb la discutida i discutible interpretació que Toni Negri va manifestar en unes recents conferències impartides a Madrid i a Barcelona a l'abril d'enguany, promocionant el seu llibre "Imperio" escrit amb Michael Hardt. Ja no hem de parlar de masses, de classes socials, sinó de "*multituds de singularitats*". Aquesta és una interpretació que explica les oscil·lacions en la participació en els moviments socials i el voluntariat per part dels joves. La manca de fidelitat que comporta constància i compromís, és avui en dia una de les dificultats en la que es troben tant els "nous" com els "vells" moviments socials.

L'individualisme, com a valor, i com a pràctica de les noves generacions "*està tenyit de recerca d'autonomia, com valor fundador del que és bo i del que és dolent, de l'útil i inútil, del que serveix i el que no serveix, tot això cuinat, preferentment, dins el grup d'iguals, d'amics o, almenys companys, entre els quals destaca molt freqüentment un líder, conformant així, d'alguna manera, els seus grups de referència, doncs poden ser més d'un*"²¹

Perquè aquest individualisme, aquesta llibertat individual i individualista es desenvolupi necessita no tenir obstacles que el limitin. Obstacles com són el compromís i la fidelitat, precisament dos valors, o virtuts, imprescindibles per arribar a una ciutadania global.

²⁰ CORTINA A., *Qui, què, per què consumir*, en *Consumeixo = existeixo?*, Quaderns CJ, n.123

²¹ ELZO, J. Op. Cit. 2000

Llavors, sovint, hom s'acull al relativisme de que tot val, o bé a la relativitat de qualsevol veritat.

Pel que fa a la tolerància, que molts altres estudis també constaten com una característica de les noves generacions, convindria fer una puntualització. Sovint es produeix una confusió entre el que suposa el respecte a l'altre, al diferent, i el que no és més que una indiferència cap l'altre mentre no em molesti. Estaríem parlant doncs, seguint a Kolberg, d'estadis de desenvolupament moral diferents. Aquest aclariment es posa de manifest en les conclusions que ens ofereix l'enquesta de valors de la Comunitat de Madrid²².

El 40% dels joves i adolescents madrilenys consideren que és just que els immigrants estiguin dins les seves aules, però no els agrada, mentre un 37% considera la immigració com un problema o bé opina que els immigrants no haurien de venir.

Un altre element característic del pragmatisme el trobem en la concepció que els joves tenen del "treball". Aquest té una concepció quasi exclusiva, com un mitjà d'inserció a la societat i no com un mitjà de realització personal. *"..En efecte, el treball és percebut com mer valor utilitarista que té com únic objectiu l'adquisició de mitjans (guanyar diners dit senzillament) amb l'objectiu de poder gaudir la festa..."*²³.

A les mateixes conclusions arriben en l'estudi realitzat per l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques²⁴: *"...Els indicadors sobre la centralitat del treball suggereixen que, en conjunt, s'ha produït un acostament entre la Comunitat Valenciana i Madrid i Barcelona en el grau que els joves valoren el treball, que en 2002 és considerat com menys important que la família i el temps lliure. Aquesta evolució podria interpretar-se com una convergència dels joves valencians al que Inglehart²⁵ denomina valors postmodernistes, que probablement tenen major arrelament en grans àrees metropolitanes com Madrid i Barcelona ...Igual que en el cas de la centralitat del treball, aquesta variació podria indicar que estem assistint a un lleuger canvi en els valors dels joves cap al treball que perd importància enfront d'altres facetes de la vida..."*

En referència al món laboral, el mateix estudi posa l'accent en una altra característica dels joves d'avui, que ha variat en els últims anys. L'edat a la que la major part dels joves està treballant s'ha avançat, mentre que l'edat a la que els joves s'independitzen de la família, s'ha retardat. Així podem trobar-nos com a Madrid i Barcelona els joves de 16 anys que treballaven al 1999 era del 5'71% mentre que al 2002 ja representaven el 17%; els de 17 anys han passat del 12% al 30%; els de 18 anys del 19% al 38%. Per altra banda al 1996 l'edat a la qual el 50% dels joves havien abandonat el domicili familiar es situava entre els 25 i 26 anys, mentre que al 2002 ho van fer entre els 27 i 28 anys.

²² CIE/FUHEM – IDEA, Op.cit. 2002

²³ Idem

²⁴ GARCIA-MONTALVO, J i altres, *Capital Humano. Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes 1996-2002*, Bancaja e Invie, València, 2003.
<http://obrasocial.bancaja.es/capital/observatorio.htm>

²⁵ Ronald Inglehart és president de la Associació per a l'Enquesta Mundial de Valors i el juny de 2004 ha presentat l'estudi Human Belief and Values, basat en dades del World Values Survey 1999-2002 (www.worldvaluessurvey.org) i del European Values Study Surveys (www.europeanvalues.nl). Afirmar que un cop s'ha arribat a nivells adequats de desenvolupament econòmic, es registra en les societats un pas des de valors materialistes, que enfatitzen la seguretat física i econòmica, cap a valors postmaterialistes que posen l'accent en la llibertat d'elecció i en l'expressió individual.

Presentisme, dualitat temporal i absència de límits

La recerca, a vegades angoixant, de la felicitat entesa com a la realització instantània dels desitjos en qualsevol moment, i la dificultat de projectar-se cap el futur, porta a viure el present “a tope”. L'única planificació, l'únic horitzó és el setmanal. Com hem dit abans, els joves se senten integrats, còmodes, amb la vida resolta, si més no en els propers anys.

De fet, aquest és el comportament de la societat en general. Fixem-nos per exemple en l'augment de l'efecte hivernacle i el consegüent “canvi climàtic”. Tots sabem que les nostres accions de consum, sobretot dels combustibles sòlids, acceleren aquests processos climàtics, però mantenim i fins i tot augmentem el nostre consum. Podríem dir, com explica Susan George, que ens comportem com les granotes. Si posem una granota dins d'aigua molt calenta, aquesta saltarà i fugirà, però si la posem dins l'aigua i l'anem escalfant poc a poc fins altes temperatures, la granota no fugirà i acabarà per morir.

Com que el treball deixa de ser el lloc de realització personal, aquest es projecta en el temps lliure, en l'oci i el seu consum. Es produeix una forta dualitat temporal entre aquests dos espais setmanals: els dies de treball, d'escola o institut, normativitzats, estructurats, payoutats, que es viuen com una càrrega útil, amb un escandalós conformisme i passivitat, per poder arribar al cap de setmana on es gaudirà de la llibertat tan desitjada, absent de normes i lloc de pràctiques de l'excés i el risc.

Elzo, en la mateixa conferència diu: *“...Aquesta compartimentació del temps cronològic, unit a la diferent valoració del temps de treball com un temps penós i irritant enfront del pretès temps lliure, el temps festiu, que és percebut, més verbal que realment, com el temps feliç em sembla, ho repeteixo, dintre de la seva aparent banalitat, un dels grans paranys en el qual estem embardissats en aquests temps”*.

Aquesta dualitat temporal i centralitat de l'oci queda també recollit en l'estudi dels “Joves i estils de vida”²⁶: *“...podem aportar diferents dades que donen suport a la teoria de la transició des de la centralitat del treball a la centralitat de l'oci, i a més matitzar aquesta teoria amb la idea de la dualització dels temps i els processos evolutius que es desenvolupen amb l'edat i que suposen centralitats vitals diferents...”*

Per una altra banda, l'adolescència està oberta a tot un seguit de sensacions, emocions, buscades en la festa com a risc i amb una dificultat per admetre qualsevol tipus de límit. L'absència de límits prové de l'absència de normes que no s'han consolidat en el procés de socialització, bàsicament per la manca d'esquemes de legitimació i de referents. Així en diu J. Elzo:

“...Per a un gran nombre de joves els únics límits plausibles, durant el temps lliure, són els que provenen del seu cos i del seu (pretès) lliure albir. El cos, això és, el que aguanti el seu cos, d'una banda i les ganes, l'apetència o inapetència del moment, el seu estat anímic, "m'agrada o no m'agrada", per l'altre, són els únics criteris pels quals el límit pot ser pensat. Fora d'aquests dos factors tot límit és entès com una imposició arbitrària ordenada pel món dels adults...”

El mateix autor ens senyala diferents nivells explicatius que justificarien aquest presentisme i sobretot l'absència de límits com característiques dels joves i adolescents actuals a la nostra societat. En primer lloc senyala els valors que la mateixa societat prioritza per sobre d'altres. L'hedonisme, la permisivitat, la delegació de responsabilitats, particularment en l'Administració, i en general la cultura dels drets sense correspondència amb deures, s'imposen, són propugnats, pujats a nivells de més prioritat que l'esforç, l'abnegació, la

²⁶ COMAS D, Op. cit.

fraternitat quotidiana o la responsabilitat. En un segon nivell explicatiu situa la renúncia de les institucions tradicionals (família, escola, partits polítics, sindicats, església,..) en l'orientació i oferta d'esquemes legitimadors de valors, normes, actituds i comportaments, delegant aquesta funció en favor dels grups d'iguals i dels mitjans de comunicació de masses, en especial la televisió, com a nous "formadors".

Centrant-se en la família afirma que actualment aquesta es veu impotent en la seva funció educadora, tot i que aquesta institució sigui la més valorada pels adolescents i joves d'avui dia. *"...Martín Serrano i Velarde Hermida es fan ressò d'aquest fenomen i emeten una hipòtesi que comparteixo plenament. Citant a l'Escola de Frankfurt amb la seva tesi de la personalitat autoritària que podria provenir d'una educació familiar rígida i de duresa emotiva per part dels pares, afegeixen que " en la nostra època la matriu de l'autoritarisme estaria en la impotència més que en la prepotència dels pares. Impotència que es manifesta quan en la llar familiar domina la "anomia". Entenent per tal la dificultat de proporcionar als fills, sobretot durant l'adolescència, criteris normatius segurs i estables. És a dir, uns valors socials, que al temps siguin oberts i eficaços per a desenvolupar-se en les condicions reals d'existència..."*

A una conclusió similar s'arriba en un altre estudi²⁷ on, tot i que el 78% dels pares afirma que la principal responsabilitat d'educar la següent generació recau en les famílies, només el 54% té la sensació d'estar-se ocupant més de l'educació dels seus fills que els seus pares de la seva. En les conclusions podem llegir: *"...cria l'atenció el fet que, d'una banda, els pares afirmen la seva responsabilitat en l'educació dels seus fills i que, de l'altra, la deleguen en l'escola i hi contribueixin de manera tan parca ... hi ha diferència entre la declaració de responsabilitat i l'exercici efectiu d'aquesta ..."*

En el mateix estudi es recull que el 74% dels entrevistats afirma que té algun tipus de valor tradicional que vol transmetre als seus fills, i quan se'ls pregunta per aquests valors *" ... els més esmentats fan escassa referència a la vida pública o política dels individus ... s'esmenten molt poc els valors associats a l'autoafirmació individual (com la confiança en sí mateix, la dignitat, l'afany de superació o la llibertat ..."*

Valoració de l'emoció per sobre de la raó

Una altra característica de l'adolescència i la joventut, ens apunta J.Elzo, *"...és la resistència als discursos racionalitzats, construïts intel·lectualment i amb un cert grau de conceptualització... Es clarament la supervaloració de l'emoció sobre la mera raó, la percepció sobre la racionalització a diferència de las generacions precedents que han infravalorat allò sensitiu i emocional en favor de la racionalitat i, inclòs, de la racionalitat científic-tècnica ..."*

Edgar Morin²⁸ ens diu que *"...l'afectivitat pot enfosquir el coneixement però també pot enfortir-lo..."* alhora que ens recorda que el desenvolupament de la intel·ligència és inseparable del de la afectivitat, que no hi ha un estat superior de la raó, sinó un bucle intel·ligència – afecte.

Les noves generacions es formen des de la imatge que es transmet per la televisió, els videojocs, videoclip musicals, la publicitat,..., que el que requereixen de l'observador és simple passivitat, buscant atraure el màxim d'audiència, de clients. Per aconseguir el seu

²⁷ PEREZ-DIAZ, V i altres. La família espanyola davant l'educació dels seus fills, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials n.5, 2001

http://www.estudis.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pfes005cos_cat

²⁸ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001

objectiu saben perfectament que han d'actuar sobre les emocions, mai sobre la raó. No han de provocar cap tipus d'esforç, de dificultat intel·lectual en el receptor dels missatges, doncs llavors perdran el client.

Es en aquest context de la imatge fixa, amb molts colors, de seqüències ràpides, de clips, sempre descontextualitzades, parcials, simplistes, maniquees, etc., en el que les noves generacions van configurant la seva manera d'entendre la realitat. Però el més greu és que són incompetents (per manca d'aprenentatge) tant en desxifrar el llenguatge visual com l'emocional, inclòs el propi..

No és d'estranyar doncs, que en els últims temps hagin sorgit amb força grups d'ensenyants preocupats per introduir, si més no, per tenir en compte, dins les aules els principis de l'aprenentatge d'ambdues competències.

Així ens trobem amb el "boom" de la Intel·ligència Emocional²⁹ que procura treballar la capacitat de sentir, entendre, controlar i modificar els estats anímics i les seves manifestacions, tant propis com dels altres. Objectiu que també pretén, amb altres intencions però, l'anomenada "Educació per i en el conflicte". Complementàriament des d'una vessant més cognitiva s'ha desenvolupat en els últims anys i en el sí de la formació permanent del professorat, el Programa de Competència Social³⁰ que té com a base les idees de Howard Gardner amb la seva "Intel·ligència Múltiple" de 1993.

Per una altra banda la "Taula per l'Educació en Comunicació" és l'expressió més clara de la creixent "necessitat" d'introduir el coneixement i domini de tots els codis del llenguatge audiovisual dins les escoles.

²⁹ Terme apuntat pels psicòlegs de la Universitat de Yale Peter Salovey i John Mayer i popularitzat el 1995 per Daniel Coleman amb el seu bestseller. Es desprenen cinc habilitats bàsiques: autoconsciència; control emocional; capacitat per motivar-se i motivar; empatia i habilitats socials.

³⁰ Programa que treballa les Habilitats Cognitives (cinc pensaments de Spivack i Shure); Creixement Moral (sis estadis de desenvolupament moral de Kohlberg) a partir de la discussió de dilemes morals i Habilitats Socials i Assertivitat (amb referències a Coleman)

2. DEFININT EL TÍTOL

Per fer un diagnòstic de la possibilitat d'avançar passos “Cap a un **currículum** per a una **ciutadania global**” haurem de definir primer aquests dos conceptes i concretar el màxim possible el significat que volem donar-los.

Avui en dia es fa necessari clarificar d'entrada les paraules que utilitzem. Només cal repassar els diaris per descobrir aquesta necessitat. En ells podem llegir que la invasió d'Iraq s'ha fet per “solidaritat” amb el poble iraqüà i per la “pau” d'orient mitjà. Així doncs, per evitar confusions, passem a definir dues de les paraules que componen el ressonant títol d'aquest treball: currículum i ciutadania global.

2.1. Currículum

No existeix una definició única de Currículum que hagi perdurat en el temps. Alguns autors com Jackson afirmen que és insensat buscar-la, ja que cada definició serveix als interessos de la persona o grup que la proposa. J. Gimeno Sacristán afirma la existència d'una confusió conceptual y terminològica al voltant del concepte currículum, que abasta des de la restrictiva al·lusió al terme currículum com un programa estructurat de continguts disciplinaris, fins la seva laxa consideració com el conjunt de tota l'experiència que té l'alumnat sota la tutela de l'escola.

Si agafem un ventall de diferents autors com Bestor, Johnson, Foshay, Stenhouse, Beauchamp, Dieuzeide, Zabalza, Coll, Gimeno,....etc., podem apreciar que les diferents definicions oscil·len entre aquests dos extrems: o la consideració del currículum com programa d'intencions escolars capaç de ser realitzades, o la pretensió de considerar el currículum com el marc global cultural que incideix a l'escola.

En el nostre país el terme currículum s'utilitza a nivell institucional, des de tres perspectives o enfocaments:

a. Un àmbit de major amplitud que està configurat pel conjunt de finalitats, seqüències de continguts i activitats que orienten la tasca del professorat a l'aula i al centre. Estaria determinat pels qüestionaris, orientacions pedagògiques i els programes renovats, entesos com Planificació de l'Ensenyament, tant a nivell d'estat com autonòmic.

b. Un segon nivell està caracteritzat pels projectes curriculars de centre o projectes docents de cada centre. Tracten de sintetitzar la identitat pedagògic – didàctica de cada institució escolar.

c. Un tercer nivell es concreta en el disseny curricular d'aula o programació de l'ensenyament que cada professor d'aula o cada equip docent de cicle o nivell tracten d'oferir als seus alumnes, com una concreció de les orientacions pedagògiques generals.

Aquesta triple estructura és la que preval en els Disseny Curriculars Base (DCB) proposats pel Ministeri d'Educació i Cultura. Formen, en la pràctica els que han estat anomenats per Coll els tres nivells de concreció.

Pel que fa a l'objectiu d'aquest treball, considerarem currículum al tercer nivell de concreció, que a la pràctica pren la dimensió més restrictiva del concepte. Això és, com a programa d'intencions escolars capaç de ser realitzades dins l'aula. Més en concret, els continguts a treballar, la seva seqüenciació, la manera de treballar-los i les formes i criteris avaluatius.

Això no vol dir que s'ha de perdre la perspectiva d'incidir en el primer nivell de concreció, però la realitat i l'experiència ens fa entendre que els "canvis" es fan des de la base, des de la pràctica diària i continuada d'un creixent nombre de professorat, i no només des de els decrets i les lleis. Aquests sense dubtes poden ajudar o a dificultar el treball diari, però no garanteixen "les bones pràctiques". En què ha quedat o va quedar l'aplicació real de la transversalitat de la LOGSE, tot i la "possibilitat legal" que donava? Dissortadament, amb la seva interpretació reduccionista s'ha quedat amb allò que en les I Jornades sobre Transversalitat³¹ de Barria, al 1995, ja es preveia: Ser considerats compartiments estancs (salut, medi ambient, ...), en àrees considerades afins (socials, naturals, tutoria, religió) i amb un funcionament com "noves àrees" de coneixement, com nous afegits al "currículum".

2.2. Ciutadania global

Com molt bé ens apunten Jorge Benedicto i M^a Luz Morán³², en els últims anys s'està produint un debat important al voltant del tema de la ciutadania. Acadèmics, polítics, sociòlegs i una part de l'opinió pública venen preocupant-se per la qualitat de la vida democràtica, i més en concret per l'augment de diferents formes de "desafecció política"³³ entre diferents grups socials. Aquesta preocupació respon a la constatació de que no hi ha democràcia genuïna sense participació. Perquè no hi ha veritable cultura democràtica mentre que la majoria dels individus no l'hagin incorporat com a fonament del seu comportament social, tot i que el món sembla caminar cap a la democràcia. Sembla ser que malgrat l'augment quantitatiu de les "democràcies" (segons l'Informe del PNUD 2002, en el període 1985-2000, els països amb règims democràtics han passat de 44 a 82, els països autoritaris han baixat de 67 a 26 i el anomenats intermedis han passat de 13 a 39), aquest, va acompanyat d'un retrocés qualitatiu.

Malgrat que hi ha diversos anàlisis pel que fa als orígens d'aquesta desafecció, a les seves característiques i sobretot a les seves conseqüències, es produeix una estranya unanimitat a l'hora de reconèixer una necessitat per construir i promoure un nou tipus de ciutadania, especialment entre les noves generacions, que doni resposta a les enormes transformacions que afecten a les nostres societats democràtiques contemporànies.

Aquesta rara unanimitat ens ha de fer reflexionar i ser molt cautelosos. El concepte de ciutadania no és un concepte neutre. Té significats diferents en funció del projecte polític i ideològic de la persona que el defineix, ja que quan s'argumenta, sobre el com ha de ser aquesta ciutadania en la societat actual, en quines són les condicions necessàries per construir-la, o en quin és el tipus de comunitat en la qual els individus s'integren com a ciutadans, s'està desenvolupant una determinada visió de la societat democràtica i de les tasques polítiques que cal dur a terme dintre seu.

³¹ <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/arti3.htm>

³² BENEDICTO, J i MORÁN, M^aL. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Estudios Injuve, 2002

³³ "La desafecció política és un concepte tan creixentment utilitzat com diversament definit. Si es considera com una espècie de síndrome seria possible situar els seus símptomes en un continu (...) Entre els símptomes més importants d'aquesta gradació es trobarien el desinterès, la ineficàcia, la disconformitat, el cinisme, la desconfiança, el distanciament, la separació, l'allunyament, la impotència, la frustració, el rebuig, l'hostilitat i l'alienació. Es tracta, per tant, d'una família de conceptes diversos que capta unes orientacions bàsiques cap al sistema polític amb un denominador comú que radica en 'la tendència cap a l'aversion del seu component afectiu' (...) La nostra hipòtesis és que la desafecció política consisteix en un conjunt d'actituds bàsiques cap al sistema polític que són diferents de les que componen la insatisfacció política i la legitimitat democràtica" (Montero, Gunther y Torcal 1998, Citat per Benedicto, Jorge i Morán M^aLuz, op. cit.)

Així ens trobem amb el discurs dominant actualment en el qual la ciutadania està basada en l'individualisme, en què el més important és que l'individu pugui exercir els seus drets civils i polítics, sobretot el dret a la propietat i al mercat, per damunt de tot, trencant la vinculació entre drets civils i polítics amb els drets socials. La dimensió social deixa de ser un territori de drets del ciutadà i passa a ser el terreny de les necessitats individuals. Es un discurs que posa l'accent en què l'individu ha d'assumir les seves responsabilitats individuals (tenir cura d'ell mateix, autoestima, autocontrol, autoajuda, autotot) i les seves obligacions socials que té pel fet de formar part d'algunes institucions com ara són la família o el mercat de treball (l'obligació de treballar en el que hi hagi disponible, de contribuir al sosteniment de la família,...) Se'ns parla d'una ciutadania despolititzada que no pretén transformar res, ja que els problemes i les desigualtats socials s'individualitzen i subjectivitzen³⁴.

Aquest tipus de ciutadà és un consumidor amb drets davant l'Estat, i aquest té l'obligació de garantir-li la possibilitat de consum d'uns serveis públics de qualitat i eficàcia. Alhora l'Estat no pot obligar-lo a implicar-se en cap activitat comunitària. Ha de ser el propi ciutadà qui voluntàriament i espontàniament es compromet en accions d'ajuda i servei a la comunitat. L'Estat simplement ha de fer possible aquesta acció voluntària, creant els instruments institucionals necessaris.

Per exemplaritzar d'aquest tipus de ciutadà, només ens cal donar una ullada a les "Recomanacions del Departament de Comerç, Turisme i Consum" de la Generalitat de Catalunya, dins la campanya "Diferencia't. Consumeix en criteri", dirigida a potenciar el "consum responsable" entre els adolescents catalans, presentada el març del 2004. Es recomana als joves que comprin només el que necessitin, comparin els preus, vigilin la caducitat, se'ls orienta per poder fer reclamacions, i textualment diu: "en les etiquetes dels productes trobaràs les dades sobre la seva fabricació i eliminació, així que podràs optar pels que tinguin el mínim impacte en el nostre entorn". I un pensa que si és en altres entorns llunyans no importa. Però sobretot, hi ha una absència total a vigilar les condicions laborals i socials en les quals s'ha fabricat el producte. La "responsabilitat" és concebuda, per la Generalitat de Catalunya, cap a un mateix, no cap als altres. De nou la perversió del llenguatge.

Aquesta és la concepció de ciutadania que es va acabar de configurar a finals dels anys 80 i principis dels 90 a Gran Bretanya i que es va batejar amb el nom de "ciutadania activa", sent un dels seus impulsors Douglas Hurd, ministre d'un dels governs de Margaret Thatcher. Es un discurs amb absència total de referències a la democràcia, la justícia, la igualtat o l'equitat. Ciutadania no és per aquest discurs participar políticament sinó com a molt fer un servei voluntari en àmbits com la família, l'escola, el barri,... és a dir, en els contextos més propers i percebuts com apolítics. La participació esdevé llavors, en paraules de Luis Aranguren³⁵ delegada, escassa, no educada, de serveis, per la intervenció assistencialista, d'un en un, cada cop més virtual i amb una confusió entre el públic i el privat.

Aquesta concepció de ciutadania la redueix i la limita a la condició d'estatus formal que se li concedeix a un individu per reunir una sèrie de característiques per tal de ser reconegut per

³⁴ "Al donar tanta importància a l'economia, l'espai en el qual es pot reestructurar l'anàlisi social de la pobresa ha quedat reduït a un marc subjectiu, fomentant-se amb això interpretacions dels orígens de la pobresa basades en una cultura de la pobresa, que hauria d'explicar la desigualtat social millor que qualsevol hipòtesis estructural sobre el treball, segons els analistes conservadors estatunidencs. La consideració moral, ètnica o cultural de les "característiques del pobre" porta a centrar les anàlisis no en el treball, sinó en la motivació dels pobres per a treballar. D'aquesta manera es separa la pobresa dels problemes laborals, sobre tot de l'atur" (Procacci 1999. Citat per Benedicto i Moran op. cit))

³⁵ ARANGUREN GONZALO, Luís. *La participación ciudadana: posibilidades y retos*. Text sobre la Conferència inaugural de les III Conversaciones Pedagógicas, organitzades pel Departament de Pedagogia de la Universitat de Deusto i la Fundació Santa Maria, l'abril de 2004.

l'Estat com a membre de la comunitat nacional. Es llavors quan es produeix una de les grans contradiccions o paradoxes, al demandar-se, per una banda a la creixent població immigrada de països empobrits, una "integració", i per una altra, se'ls nega la seva plena participació en el funcionament de la societat.

Aquesta mateixa visió és la que defensen els principals autors economistes neoclàssics que basen i estructuren els fonaments teòrics del model econòmic imperant des dels 70 i 80 fins els nostres dies, en l'individualisme metodològic (teoria de l'elecció pública, preferències subjectives, expectatives racionals,...). La primera concepció de la teoria del "individualisme possessiu" es pot situar a l'Anglaterra del segle XVII formulada per Thomas Hobbes, James Harrington i John Locke on es veia a "l'individu com, essencialment, el propietari de la seva pròpia persona i capacitats, sense deure res a la societat". Aquest "individualisme possessiu" però, no implicava en sí mateix la idea de que els drets i llibertats individuals havien d'estar sustentats i protegits a través de la maximització de l'ús del mercat i la minimització del poder estatal. Tot i que eren partidaris de l'ús dels mercats, aquests tres autors van reconèixer l'important paper polític i econòmic de l'Estat. La idea de transferir tota la regulació econòmica al mercat i minimitzar el paper de l'Estat va sorgir més tard, al segle XVIII. Al 1714 Bernard Mandeville en "*The Fable of the Bees*" argumentava que els vicis privats podien convertir-se en virtuts públiques. Al 1776 va aparèixer la contribució decisiva per l'individualisme basat en el mercat amb "*La riqueza de las naciones*" d'Adam Smith. Però el terme "individualisme" no es va forjar fins els anys 20 del segle XIX. Des de llavors es ve utilitzant aquest model metodològic d'anàlisi del funcionament social, d'una manera o una altra. Només cal repassar les argumentacions dels austríacs Hayek o von Mises, del monetarista Friedman, o dels inspiradors dels actuals models econòmics Wallace i Lucas, per citar-ne alguns.

Òbviament aquest model de ciutadania no és el que proposem. Per poder concretar a quin tipus de ciutadania ens referim nosaltres, què millor que recórrer al Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València, José Gimeno Sacristán³⁶. "*...La ciutadania és, a més d'un estatut real de totes les persones, una cultura o forma de vida que s'ha de practicar en societat (la paraula ciutadà ve de civitas, la ciutat), una manera de relacionar-se amb els demés i un horitzó de referència cap el que tendir...*"

"*...Si la condició jurídica del ciutadà és el resultat d'un llarg procés de lluites per reconeixement dels drets, la dimensió social i cultural de la ciutadania és una elaboració refinada d'una manera de vida bona amb els demés, que obliga els subjectes a interioritzar una sèrie de valors i pautes de comportament: de cooperació, solidaritat, tolerància, resolució pacífica de conflictes, utilització del diàleg, etc., així com a la renúncia a part de les seves llibertats per tal que d'altres també les puguin tenir...*"

I en el context de temps—eix en el que ens trobem, aquests valors, pautes de comportament i renúncies (no la solidaritat indolora que denuncia Gilles Lipovetsky³⁷), han de conjugar-se dins les set tensions apuntades a l'Informe Delors³⁸, però sobretot a aquelles que fan referència a la tensió entre el mundial i el local (convertir-se a poc a poc en ciutadà del món sense perdre les seves arrels), entre l'universal i el singular (la mundialització de la cultura es realitza progressivament però encara parcialment, té el risc d'oblidar el caràcter únic de

³⁶ GIMENO SACRISTÁN, J. *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. En el llibre *Ciudadanía, poder y educación*, Graó, Biblioteca de Aula n, 188, Barcelona, 2003

³⁷ LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, 1994

Lipovetsky és un dels ideòlegs més representatius del corrent anomenat "Ètica intel·ligent" que planteja una cultura postmodernista, recolzada estructuralment en el predomini d'allò individual sobre l'universal, en la diversificació extrema de la conducta i els gustos, de l'exahuriment de l'impuls modernista davant el futur i en la consegüent banalització de la innovació, en la desaparició de la fe en els grans discursos totalitzadors, i en la lògica del consumisme.

³⁸ Op. cit.

cada persona, la seva vocació d'escollir la seva destinació i realitzar tot el seu potencial, en la riquesa mantinguda de les seves tradicions i de la seva pròpia cultura, amenaçada) i la tensió entre tradició i modernitat (adaptar-se sense negar-se a si mateix, edificar la seva autonomia en dialèctica amb la llibertat i l'evolució dels altres)

Gimeno també ens diu que *“...La ciutadania porta implícita moralment la idea d'igualtat i, per tant, la reivindicació de la justícia...La ciutadania no és viscuda en condicions d'igualtat entre els individus dels diferents pobles, ni internament en cadascun d'ells, per la qual cosa l'esforç per a gaudir d'ella en condicions d'igualtat es converteix en un segon front de lluita i progrés humà...”*

Aquesta desigualtat de drets i per tant de manteniment de la injustícia és per nosaltres el primer focus d'atenció al que ha de fixar els seus ulls un “ciudadà global”. Perquè no podem obviar que el que té de diferent l'època històrica que ens està tocant vivint, d'altres èpoques properes, és la creixent exclusió social, a tots nivells, dia a dia, cada vegada de més capes de població. Fins i tot de continents sencers: Tot Àfrica només participa de l'1% del comerç internacional.

Així, veiem a la Ciutadana i Ciudadà Global com aquells que es caracteritzen per:

- Ser conscient de la gran amplitud del món i té un sentit del seu propi paper com a ciudadà del mateix, amb els seus drets i deures.
- Sentir-se indignat davant de qualsevol injustícia social.
- Respectar i valorar la diversitat com a font d'enriquiment humà.
- Responsabilitzar-se de les seves accions.
- Participar, comprometre's i contribuir amb la comunitat en una diversitat de nivells, des dels locals als més globals, per tal d'aconseguir un món més equitatiu i sostenible.
- Conèixer com funciona el món a nivell econòmic, polític, social, cultural, tecnològic i ambiental, amb la voluntat constant de recerca i anàlisi d'informació.

Aquest “ideal” al que cal tendir, creiem que pot i ha de ser treballat des de l'escola per dues senzilles raons. La primera perquè mai sorgirà per generació espontània, més aviat anirem en direcció contrària, doncs en nom de l'autonomia de l'infant, del no adoctrinament, de la llibertat, estem deixant en mans dels oligopolis de la comunicació i l'oci la formació en valors, actituds i comportaments de les noves generacions, i el que és pitjor, això es realitza en forma d'adoctrinament. El “laissez-faire, laissez-passer” (deixeu fer, deixeu passar el món funciona per sí mateix) dels fisiòcrates (adoptat més tard per Adam Smith) ni és cert ni és el camí. La seva aplicació en les relacions interpersonals ens situa com a màxim, en el segon estadi de desenvolupament moral de Kohlberg³⁹. Ja fa masses anys que la “Llei de Say”⁴⁰ s'ha demostrat falsa per seguir creient en ella. La segona raó per la qual considerem que l'escola ha de treballar en aquesta direcció és pel fet que per a molts i moltes educands aquest serà l'únic espai de la seva vida on podran gaudir d'experiències positives de solidaritat cap a i amb els altres.

³⁹ Es l'estadi del et respecto si em respectes; pots fer el que vulguis, mentre no em molestis; no robo, si tu no robes, arribo puntual a la feina, si els altres no arriben tard. Es l'ull per ull, la llei del Talió, l'egoisme mutu.

⁴⁰ Llei econòmica dels fisiòcrates que ve a dir que tota oferta crea la seva pròpia demanda.

3. EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT I CIUTADANIA GLOBAL

A Espanya molts docents, conscients de la realitat del món d'avui i del paper que hi juga l'escola, venen treballant en el sí de les seves aules amb l'objectiu, més o menys explícit, planificat o estructurat, d'aconseguir educar en una visió d'interdependència global, de senyalar les injustícies, de tractar de resoldre els seus efectes i aportar claus per construir un món més equitatiu. Conscient o inconscientment treballen per fer dels nostres educands ciutadanes i ciutadans globals en la línia de la definició que s'ha fet en el capítol anterior. Aquesta línia de treball que persegueix la comprensió dels conflictes locals i internacionals, la promoció de valors com la pau, la justícia, la tolerància i la solidaritat i la capacitació d'habilitats i instruments que permetin als educands ser actors de les seves pròpies accions per poder canviar aquesta realitat i millorar-la, és la que, d'una manera o una altra, des dels seus orígens, proposa l'Educació per al Desenvolupament (ED).

Des del seu inici han estat bàsicament les ONGD (Organitzacions No Governamentals per al Desenvolupament) les que intenten donar un cos teòric, una estructuració i planificació a aquestes pràctiques que ens portin a una Ciutadania Global, aconseguint, poc a poc dotar a la ED del status de "corrent educatiu" entesa en el sentit que va donar-li el pedagog català Pere Roselló, a principis del segle XX, com "*un conjunt homogeni d'esdeveniments de caràcter pedagògic que per la seva importància, a través del temps i de l'espai, creix, s'estabilitza, disminueix i desapareix*". Això últim, entès en termes positius i optimistes en el sentit en què el sistema educatiu ha incorporat, dintre seu, a través de profundes transformacions, les demandes de la ED.

Al nostre estat, a diferència d'altres de la OCDE⁴¹, és un treball recent⁴², tot i que algunes organitzacions porten més de quaranta anys en aquesta tasca. L'esclat d'aquestes pràctiques no es produirà fins a mitjans dels anys vuitanta amb l'impuls que donaran els "Comitès de Solidaritat", sobretot amb Amèrica Llatina, sorgits en part pel desencís en la política parlamentària d'un sector de la militància de l'esquerra política. Molts d'aquests Comitès esdevindran posteriorment en noves ONGD que amb les antigues, fonamentalment d'origen religiós, compondran l'actual mapa de les ONGD.

La primera estructuració de l'ED a l'estat espanyol, podríem datar-la al novembre de l'any 1990, quan a Vitòria-Gasteiz es va celebrar el I Congrés d'ED⁴³. Aquell va ser el punt de trobada, on ens vam conèixer els qui veníem treballant en aquesta línia, es va constatar la gran varietat d'iniciatives diferents, es van iniciar treballs conjunts i es van assentar les bases per les primeres xarxes estatals. Posteriorment l'ED va començar a prendre cos a l'any 1995 a Barria amb les I Jornades sobre Transversalitat on es van analitzar les possibilitats que la LOGSE donava a la inclusió de "les nostres temàtiques" dins el currículum oficial a través dels Eixos Transversals. Immediatament després, a l'any 1996, es va celebrar, també a Vitòria-Gasteiz, el II Congrés d'ED⁴⁴, on es va profunditzar en les reflexions i les relacions. Al mateix any Hegoa va publicar el seu "Informe Cero: De la educación para el desarrollo en el Estado español. Una propuesta a debate".

⁴¹ Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic, es creà formalment per la Convenció de París el 30 de setembre de 1961. Està format actualment pels 29 països més industrialitzats del món. Aquesta organització és considerada com una espècie de "club dels rics" en comparació al "Grup dels 77" format pels països menys desenvolupats. A l'OCDE es preparen les posicions comunes dels seus socis en els fòrums multilaterals com el BM, el FMI i l'OMC.

⁴² Espanya va ser receptora d'Ajuda Oficial al Desenvolupament (AOD) fins a finals dels anys setanta.

⁴³ ACTAS I Congreso de Educación para el Desarrollo, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1991

⁴⁴ ACTAS II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la Educación Global, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1996

Aquesta adolescència del corrent educatiu de la ED dins l'Estat espanyol no es correspon amb la joventut del mateix a nivell europeu, on fa més anys que es treballa. La distància entre les diferents realitats en quan a incidència i reconeixement oficial es va escorçant, tot i que encara estem lluny, mentre que la quantitat i qualitat de les aplicacions reals dins les aules no sembla que hi hagi masses diferències. Així ho vam poder constatar en el passat "Summer School 2003: The role of Development Education in Schools"⁴⁵ realitzat a Peniche, Portugal, organitzades pel DEEEP⁴⁶.

Ja fa més de quaranta anys que la Cooperació i Ajuda al Desenvolupament, va néixer a Espanya, fonamentalment de la mà de les ONGD. Aquestes organitzacions necessitaven donar a conèixer a la població en general la necessitat dels seus projectes per tal de demandar-los suports. Així va aparèixer l'ED, com una estratègia pel treball d'Ajuda i Cooperació de les ONGD, amb una confusió històrica per part de moltes d'aquestes organitzacions entre el que s'entén per ED amb el que és investigació sobre desenvolupament i sobretot amb la sensibilització (awareness raising). Encara avui dia, campanyes publicitàries són enteses, projectades i comptabilitzades per moltes ONGD com ED, en lloc que com a sensibilització. No hi ha una discriminació entre el que correspondria a l'educació formal i no formal i l'educació informal, és a dir, entre un procés educatiu programat, pautat, seqüencial, avaluable, d'unes activitats concretes i puntuals informatives.

Des de l'inici de la Cooperació i Ajuda al Desenvolupament ha hagut grans transformacions en la manera d'entendre la Cooperació i paral·lelament d'entendre la ED, tot i que aquesta ha anat prenent major protagonisme doncs la pràctica ha demostrat que per aconseguir unes relacions humanes més justes, equitatives i sostenibles es fa imprescindible un canvi d'estils de vida per part d'aquells que tenim més riquesa i poder d'influència en les decisions polítiques.

Per exemplificar aquesta evolució ens pot ser útil l'antic cas imaginari "Història de Sebastià" de Thomas Cullinan, citat per Don Moxon⁴⁷.

" La primera reacció del personatge fictici, Sebastià, va ser la de commoure's i voler fer alguna cosa per la gent que es moria de fam (ajudant-los, donant-los aliments, diners i roba). Tres anys més tard va començar a veure que tan sols donar-los ajuda caritativa als famèlics no era la solució (inclòs d'alguna manera empitjorava les coses). El que realment necessitaven era desenvolupament per ajudar a la gent a alimentar-se per sí mateixos. Després d'altres tres anys es va esgarrifar a l'adonar-se de que la gent que conreava el cafè que ell bevia vivien a l'extrem de la inanició i de que l'home que treia l'estany, en el que venien envasades les mongetes que consumia, només guanyava unes 1.300 ptes. al mes en una mina de Bolívia i espantava la fam mastegant fulles de coca. Sebastià va deixar de parlar de caritat i va començar a parlar de justícia. Encara altres tres anys més tard, Sebastià es va adonar de que la injustícia contra tanta gent desamparada es basava en la injustícia estructural, és a dir, en les mateixes estructures socioeconòmiques que regien el comerç mundial i en el que estem tots involucrats, ens agradi o no. La següent etapa va venir després d'altres tres anys, quan Sebastià va començar a adonar-se de que la major injustícia de l'home radicava en el fet de que els oprimits es quedaven sense estímul ni desig de reconstruir el seu propi destí i que havien perdut la capacitat de valer-se per sí mateixos i intentar alliberar-se de la seva opressió. Era per tant necessari que s'ajudés els oprimits a ser més conscients de la seva situació i descobrir en ells mateixos els mitjans per

⁴⁵ www.deeep.org/school/index.htm

⁴⁶ Development Education Exchange in Europe Project, és un projecte sota els auspicis i en coordinació amb la Coordinadora Europea de les ONGD (CONCORD), amb la finalitat de facilitar i promoure l'ED en els estats de la UE.

⁴⁷ MOXON, D. *Conceptos, enfoques e historia de la Educación para el Desarrollo*, Ponència del I Congrés d'ED, Hegoa, Vitòria-Gasteiz, 1991

a alliberar-se. Finalment, Sebastià va començar a apreciar que tot això volia dir que la seva pròpia forma de veure's a sí mateix (el seu propi sentit de valors) s'estava posant en entredit, i que si volia preocupar-se activament pels demés, hauria també de lliurar-se de l'egoisme, l'avarícia, l'orgull i la desconsideració”

Ja des del seu inici, l'ED i des de totes les seves concepcions i interpretacions, ha tingut una clara intencionalitat de veure el món i les relacions humanes en la seva globalitat, en l'anomenada Aldea Global. En ple conflicte Est-Oest, el seu discurs ja posava l'accent en el conflicte Nord-Sud, en el reconeixement de la corresponsabilitat dels habitants del països enriquits envers la interdependència o millor dit, la dependència de la major part de la població mundial situada en els països empobrits. Era un discurs nascut en el Nord i per a la població del Nord.

3.1 L'ED i la seva evolució ⁴⁸

Es tan fort el lligam de l'ED amb les ONGD que fins i tot, a l'hora d'intentar explicar els seus diferents moments i enfocaments i la seva evolució, s'ha seguit el mateix model de “tipologies generacionals” que han servit per explicar l'evolució de les ONGD atenent a la seva orientació i trets generals. David C. Korten a l'any 1987 ja parlava de tres generacions diferents, i Ignasi de Senillosa a l'any 1998 escrivia sobre cinc generacions.

L'ED, a nivell internacional, també se la perioditza en cinc generacions, tenint en compte els factors externs que han condicionat el seu origen i desenvolupament (el context i problemàtica internacional de cada període, les concepcions predominants sobre el desenvolupament, el subdesenvolupament, problemes globals i els actors i forces socials més importants en cada context) i els factors institucionals (com han evolucionat els impulsors de l'ED, és a dir, les ONGD i la funció que aquests li donen). Així es va definint el concepte i l'enfocament que singularitza cadascuna de les generacions: la problemàtica i continguts; les estratègies i formes d'actuació; els actors i àmbits d'acció i la relació entre l'ED i altres estratègies i àmbits d'actuació de la Cooperació i Ajuda al Desenvolupament.

Tot i que és un model evolutiu, no s'ha de considerar en forma lineal o per etapes de manera que una generació substitueix a l'altra. Més aviat es tracta d'un procés acumulatiu en el que el discurs i la pràctica de l'ED han evolucionat de forma desigual, de manera que en les activitats d'un actor determinat es poden trobar simultàniament trets d'una o d'una altra generació. Cada generació ha renovat o va renovant el seu discurs i les seves pràctiques, tot i que, massa sovint segueixen vigents sota noves formes.

3.1.1 Primera generació: l'enfocament caritatiu – assistencial

Als anys quaranta i cinquanta es produeixen les primeres activitats de “sensibilització social” i recaptació de diners a alguns països rics. No és així en el cas espanyol, doncs en aquest moment els espanyols són receptors d'ajuda, tot i que hom pot recordar el dia del Domund, que més que una activitat de sensibilització social era “d'obligació social”.

⁴⁸ MESA, M. *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. Article de Papeles de cuestiones internacionales, n.70, CIP – FUHEM

Es pot trobar a www.fuhem.es/cip/arti70.html

Tot i ser un capítol escrit per l'autora per a un Informe “La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas” encarregat (i lliurat fa anys) per l'Administració Central a un equip coordinat per Pilar Baselga, Gabriel Ferrero i Alejandra Boni, encara no s'ha publicat (juny 04), podem trobar-ne un resum dins un article de UDCDE de la Universitat de València: www.dpi.upv.es/udcde/Innovacion/ed_des_prioridad.pdf

En aquestes èpoques els problemes de desenvolupament, el conflicte Nord-Sud quasi no despuntaven ni en l'agenda de les relacions internacionals, ni com a tema d'interès públic. Al 1955 té lloc la “Conferència de Bandung” on els líders independentistes de 29 països d'Àsia i Àfrica manifesten el seu desig és anar més enllà de la política de blocs, de guerra freda. Políticament neix el Tercer Món que té la seva expressió amb el “Moviment de Països No Alineats” que va celebrar la seva primera conferència al 1961. A Europa encara no s'havia desenvolupat una ampla classe mitja o mitja – alta, que serà la que donarà més suport i de la que es nodriran les posteriors ONGD.

Les organitzacions d'aquesta generació, (quasi bé totes de caire humanitari i d'adscripció religiosa en l'època en la que es va originar aquesta generació) no es plantegen objectius educatius en les seves activitats de sensibilització i recaptació, ja que aquestes les centren en les situacions de conflicte i d'emergència, intentant donar resposta immediata a carències materials mitjançant l'ajuda humanitària. Són activitats amb un horitzó a curt termini i amb total absència al tema del desenvolupament.

Per tot això no podem parlar d'aquestes activitats de sensibilització com d'ED, tot i que es produeix un important precedent de la mateixa, prolongant-se en el temps fins avui dia en formes i estratègies més subtils.

Les organitzacions d'aquesta generació (d'aquella època o d'ara) impulsen campanyes orientades a la recaptació de diners, utilitzant per fer-ho imatges catastrofistes, intentant despertar sentiments de compassió que apel·lin a la caritat i generositat individual. Es transmet el missatge implícit o explícit de que la solució està en l'ajuda donada des dels països rics, doncs les persones del Sud són presentades com objectes impotents, desesperançats, que passivament esperen la compassió aliena. Són missatges limitats, esbiaixats, descontextualitzats, sense referir-se a les causes de la pobresa, del subdesenvolupament, de la vulnerabilitat davant les “catàstrofes naturals”. La sortida de la pobresa depèn de l'ajuda del Nord, doncs s'ignoren totalment els esforços i els processos locals, donant així una visió eurocèntrica de les relacions Nord-Sud. Un exemple d'aquesta generació serien els “apadrinaments”.

El fet que encara avui dia hi hagi moltes ONGD d'aquesta generació o bé que d'altres ONGD d'altres generacions realitzin activitats pròpies d'aquesta s'ha d'entendre en clau del anomenat “mercat de la commiseració”. La recaptació de diners i l'aparició en els mitjans de comunicació per ser coneguts pel gran públic, es converteixen en l'únic objectiu de la seva tasca per tal de mantenir la supervivència de l'organització, i sovint la pròpia dels qui hi treballen. Al existir una forta competència en aquest “mercat”, què millor que recórrer als missatges i imatges que despertin la commiseració del públic. L'ONGD passa de ser un mitjà a una finalitat en sí mateixa, i llavors tot és vàlid, malgrat el prejudici que provoquen, entre d'altres, en els processos educatius en pro d'una ciutadania global crítica i responsable.

3.1.2 Segona generació: l'enfocament del desenvolupament. Aparició de l'ED

Les teories econòmiques del “creixement per etapes” de Rostow plantejaven la idea que amb unes aportacions de capital, tecnologia i coneixement adequats, tots els països poden passar des d'una societat tradicional agrària a la maduresa de la modernitat, és a dir, a la industrialització i a la societat de consum de masses, fotocopiant el model seguit pels països desenvolupats o rics. Governos i organismes multilaterals fan seus aquests plantejaments com a forma de donar sortida a un Sud empobrit. Comencen els programes d'ajuda externa com “l'Aliança per al Progrés” o la promulgació al 1960 del “I Decenni de les Nacions Unides

per al Desenvolupament”. Immediatament apareixerà “l’Ajuda Oficial al Desenvolupament” (AOD).

Sota aquesta idea neixen noves ONGD de “desenvolupament”, o es renoven les missioneres o humanitàries de l’anterior generació, que adopten en la seva feina els “Projectes de Desenvolupament” en els que es tenen en compte la participació, capacitació i formació dels destinataris de l’ajuda. Es plantegen per tant enfocaments de llarg termini deixant enrera l’assistencialisme a curt termini. Però aquests “projectes” són a nivell local, a escala “micro”, al marge dels factors globals o “macro”.

En aquest context es configura l’ED, que té com a punt de partida les activitats d’informació relacionades amb els Projectes de les ONGD i en els esforços de les comunitats empobrides per progressar per sí mateixes. El nou discurs és la “cooperació” entesa com activitat a través de la qual “s’ajuda a aquells que es volen ajudar a sí mateixos”.

Tot i que millora la imatge donada de les poblacions empobrides, es segueix donant un discurs eurocèntric i paternalista. En primer lloc perquè dóna per inqüestionable que l’únic desenvolupament possible és l’experimentat pels països del Nord ric (amb total absència a qualsevol autocrítica), oblidant totalment els obstacles transnacionals i estructurals del desenvolupament, així com també la responsabilitat històrica de les metròpolis envers l’empobriment, espoliació i descohesionament social i cultural de les colònies. En segon lloc perquè al posar l’accent en la necessitat de transferir els nostres coneixements i tècniques “modernes” als empobrits perquè es desenvolupin, automàticament els tractem de “ignorants i primitius”, donant per fet que els seus no serveixen, malgrat que siguin els més adients dins el seu context ambiental i cultural. Es aquell discurs que diu: “als països pobres hi ha molta ignorància i endarreriment; perquè es desenvolupin cal donar-los educació” o “si els dones un peix, menjaran un dia; si els dones la canya, menjaran tots els dies” o més sofisticat encara “no se’ls ha de donar la canya; se’ls ha d’ensenyar a pescar”

3.1.3 Tercera generació: Una ED crítica i solidària

A finals de la dècada dels seixanta s’inicià un període que es caracteritza per l’acceleració del procés de descolonització i de creixent activisme internacional dels països en desenvolupament. Aquests països, que faran una aposta per polítiques d’industrialització accelerada, demandaran una organització més equitativa del comerç internacional, a través de la primera Conferència de Nacions Unides sobre Comerç i Desenvolupament (UNCTAD), des d’on s’organitzaran en el “Grup dels 77”. També demandaran millores en el seu finançament per al desenvolupament a través de préstecs concessionals i un augment i qualitat de l’Ajuda Oficial al Desenvolupament (AOD). “...Apostaran per les NNUU i la Declaració Universal dels drets Humans com àmbit i cultura per crear una nova dinàmica de sobirania popular mundial ... es van anar dotant d’un programa internacional comú que es va expressar en les Conferències del Moviment de Països No Alineats a Lusaka (1970), i sobretot, a Algèria (1973) a través del que es va denominar NOEI (Nou Ordre Econòmic Internacional) i una Carta de Drets i Deures Econòmics dels Estats ...”⁴⁹

En els països industrialitzats, l’oposició a la guerra de Vietnam i els moviments del maig de 1968 afavoriran un clima de gran efervescència social i intel·lectual. Aquests nous moviments socials prestaran atenció i donaran suport als Moviments d’Alliberament Nacional dels nous països emergents. Per altra banda, i a mesura que van creixent les classes mitjanes, les qüestions com el creixement demogràfic, l’increment de la pobresa i la

⁴⁹ DIAZ-SALAZAR, R. (ed.) *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*, Icaria – Intermon Oxfam, col. Encuentro n.4, Barcelona, 2002

marginalitat en el Tercer Món, el control dels oceans, els problemes de l'energia i la deterioració ambiental van adquirir una importància creixent en el sí d'aquestes societats.

Tot plegat posava de manifest els majors nivells de interdependència internacional, i es va ampliar l'agenda internacional amb un major protagonisme a les temàtiques del desenvolupament i de les relacions Nord-Sud. Al 1972, per exemple, es va celebrar a Estocolm la Conferència de Nacions Unides sobre Medi Ambient Humà — antecessora de la Cimera de Rio de 1992 — i es va encunyar el terme “ecodesenvolupament” per a definir estratègies de desenvolupament compatibles amb la conservació de l'entorn natural. Es va publicar el primer informe del “Club de Roma” (creat al 1968) “Els límits del creixement” conegut com “l'Informe Meadows”. Al 1969, “l'Informe Pearson”, encarregat pel Banc Mundial, va mostrar que els enfocaments i pràctiques adoptats durant el “I Decenni del Desenvolupament” havien estat fallits, doncs havien conduït a un patró pervers de “creixement amb pobresa”, en el qual el creixement econòmic es va veure acompanyat per la pauperització d'amplis sectors de la població, i per un agreujament de la desigualtat Nord-Sud. La teoria de la modernització, al constatar aquestes realitats, va experimentar un “gir social” en el qual es va donar més èmfasi a la lluita contra la pobresa, la redistribució de la renda i la satisfacció de les anomenades “necessitats bàsiques”. L'Organització de les Nacions Unides també va incloure objectius socials explícits en el “II Decenni de Nacions Unides per al Desenvolupament (1960-1970). En els països desenvolupats, les polítiques d'ajuda i cooperació es veuran també impregnades d'un “reformisme global” impulsat, entre d'altres, pels partits socialdemòcrates.

Les NNUU li van dedicar al contingut del NOEI una sessió extraordinària a l'abril de 1974. El 14 de desembre del mateix any es va votar la “Carta de Drets i Deures Econòmics dels Estats” a l'Assemblea General, que en el seu art. 2 defensava el dret dels estats a nacionalitzar propietats i recursos que estaven en mans estrangeres i promulgava la creació d'associacions de productors de matèries primeres del tercer Món. Els països rics van votar en contra, sis, o es van abstenir, deu. “... aquests tremolaven davant la possibilitat de que aquest soberanisme econòmic del Tercer Món pogués impedir el seu propi creixement ... En diverses reunions a París, seu de la OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic), aquests van fer explícita la seva intenció d'impedir el desenvolupament del NOEI...”⁵⁰. Els països rics, agrupats entorn la OCDE, proposaven resoldre els problemes de la pobresa i subdesenvolupament en dues dècades a través de polítiques de cooperació. Així es van celebrar les Conferències Nord-Sud a París entre abril de 1975 i juny de 1977, però que van resultar ser un fracàs. Es llavors quan el BM encarrega un Informe sobre el model de política de cooperació i relacions econòmiques que els països del Nord podrien oferir als del Sud. Es la “Comissió Brandt”, que va lliurar l'Informe el 1980 i que mai va ser aplicat.

S'anirà confeccionant un nou paradigma sobre el desenvolupament que s'enfrontarà a l'eurocèntric i occidental paradigma de la modernització. El nou paradigma de la “dependència”⁵¹, nascut a Amèrica Llatina i desenvolupat en altres àrees del Tercer Món, al·legava que el subdesenvolupament no era un simple estadi d'endarreriment, sinó un tret estructural de les economies, les societats i els sistemes polítics de les societats del Sud, en les quals el colonialisme i el neocolonialisme seguien tenint una influència determinant. Segons aquest enfocament, el desenvolupament d'uns s'aconseguia a costa del subdesenvolupament d'uns altres, a través de relacions d'explotació entre el “centre” i la “perifèria”.

⁵⁰ DIAZ-SALAZAR, R. Op. cit.

⁵¹ La Teoria de la Dependència, és un corrent econòmic elaborat amb aportacions de Bujarín, Paul Barán, Paul Sweezy,.. i que es desenvoluparà als anys cinquanta - seixanta amb les aportacions de Raúl Prebisch i la CEPAL. Samir Amín i Emmanuelle profunditzaran amb l'intercanvi desigual i el desenvolupament desigual i combinat.

En els anys setanta, en definitiva, es defineix un nou escenari per a l'ED, caracteritzat per enfocaments més crítics i una creixent presa de consciència sobre les responsabilitat històrica del Nord, per la incorporació de les propostes dels moviments de renovació pedagògica, i per l'aparició i consolidació de nous actors, especialment comitès de solidaritat, centres d'investigació, ONGD crítiques i organitzacions internacionals.

En aquest període l'ED comença a deixar d'estar centrada en activitats de caràcter informatiu orientades a la recaptació de fons i a la difusió d'iniciatives locals de desenvolupament comunitari de les ONGD, donant pas a una concepció més crítica, complexa i diversificada. Aquesta nova concepció, impulsada per les ONGD, les Nacions Unides i els nous moviments socials, es va basar en l'anàlisi de les causes estructurals del subdesenvolupament — en particular els factors històrics i el pesat llast del colonialisme i el neocolonialisme —, de les interrelacions entre el Nord i el Sud, i en la crítica de les polítiques de desenvolupament i d'ajuda vigents, i va ressaltar la responsabilitat dels països del Nord en l'injust ordre internacional. Així mateix, enfront de l'eurocentrisme, va qüestionar la imposició dels models occidentals de desenvolupament. Finalment, va insistir en la necessitat de l'acció nacional i internacional per a modificar el "status quo".

Com a conseqüència d'aquests canvis, en els anys setanta es produirà una veritable explosió d'iniciatives, des de les organitzacions de base fins els organismes internacionals, orientades a obrir els currículums escolars als "problemes mundials", a reflectir en l'educació les qüestions del desenvolupament i a incorporar les propostes crítiques, solidàries i emancipatòries dels corrents de renovació pedagògica, dels moviments socials emergents i dels nous enfocaments del desenvolupament. En aquest període es generalitza la denominació "Educació per al Desenvolupament" (Development Education) en països com Holanda, Alemanya, França, el Regne Unit o Itàlia.

Rafael Grassa⁵² va recollir els trets comuns dels diversos intents que es produeixen en aquesta època per definir l'Educació per al Desenvolupament, els seus continguts i els seus objectius. En síntesi seria:

- "L'aprenentatge de la interdependència": la comprensió de les condicions de vida de les nacions en desenvolupament i les causes del subdesenvolupament, des d'una perspectiva global, que les relaciona amb la situació i el paper internacional dels països industrialitzats.
- El foment d'actituds favorables a la cooperació internacional i a la transformació politico-econòmica de les relacions internacionals.
- Un enfocament crític amb el model de desenvolupament occidental, i la valoració del "desenvolupament apropiat" per a cada context, amb dimensions, més enllà de l'econòmic, humanes, ambientals i culturals.
- La valoració del canvi social.
- El vincle estret entre la transmissió de coneixements (continguts), el desenvolupament de les aptituds i la formació d'actituds i valors mitjançant procediments com el "enfocament socioafectiu", per a despertar la consciència polític-social, el compromís i l'acció transformadora.
- La coherència entre fins i mitjans, desenvolupant en el procés educatiu la participació i actituds crítiques. La importància de l'avaluació del procés educatiu.

⁵² GRASA, R. *Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo*, en J.A. Sanahuja (coord) "Juventud, desarrollo y cooperación", Cruz Roja Española, Madrid, 1990

3.1.4 Quarta generació: Una Educació per al Desenvolupament humà i sostenible

La dècada dels vuitanta, en termes de pobresa, desigualtat i retorçes dels principals indicadors socio-econòmics, s'ha considerat la "dècada perduda". Es caracteritza per la "crisi del desenvolupament" i s'inicia entorn el 1982 quan Mèxic és el primer país "en vies de desenvolupament" que manifesta que està en "default", és a dir, que no pot pagar el seu Deute Extern, generat anys enrera amb la pujada del preu del petroli i sobretot al saltar pels aires un dels elements centrals del sistema de Bretton Woods⁵³: el sistema de canvis fixos i els tipus d'interès⁵⁴.

Automàticament es disparen les alertes davant el perill real de fallida en cadena de tot el sistema financer mundial. Les inversions fetes per les entitats financeres del Nord als països de Sud corren el perill de no ser satisfetes, amb la qual cosa, aquestes entitats no podran complir amb els seus compromisos i obligacions establerts amb els seus clients, els impositors o inversors a les seves oficines, amb la ciutadania dels seus propis països.

Els organismes de Bretton Woods canvien les seves funcions i ara es centren en assegurar que els països empobrits paguin el seu Deute, apegantat per l'augment del interessos que genera. Al 1989 es produeix el "Consens de Washington" on es redireccionen les funcions d'aquests organismes i s'articulen els "Programes d'Ajustament Estructural" (PAE)⁵⁵ (ja amb alguns anys d'aplicació) que provoquen un major empobriment de la població del Sud.

Políticament ens trobem en un món amb les últimes fuetades de la "guerra freda": Sud-Àfrica, Orient mitjà, Angola, Moçambic, Afganistan,... i les insurreccions a Nicaragua, Guatemala i El Salvador, que generaran importants moviments i comitès de solidaritat en els països del Nord. Molts d'aquests comitès seran impulsats per militants d'esquerra on hi bolcaran les seves expectatives internacionalistes, compensatòries del seu desencís en les polítiques parlamentàries nacionals. Posteriorment molts comitès esdevindran, per efectivitat i rendiment, en noves ONGD, amb la qual cosa el discurs de l'ED s'anirà enriquint i diversificant.

La dimensió soci-econòmica i política de les relacions Nord-Sud i el desenvolupament eren els temes centrals i gairebé únics de l'educació per al desenvolupament de "tercera generació". Ara s'ampliarà l'agenda dels anys setanta incorporant els problemes ambientals,

⁵³ La conferència de Bretton Woods va tenir lloc al juliol de 1944 amb l'assistència de 44 països. Es crea el Fons Monetari Internacional (FMI), el Banc Mundial (BM) i l'embrió de l'Acord General sobre Aranzels i Comerç (GATT) antecessor de l'actual Organització Mundial del Comerç (OMC), com organismes multilaterals de control de l'economia - món.

⁵⁴ Una de les funcions reguladores de Bretton Woods era la de "repressió financera" amb l'objectiu d'evitar les devaluacions competitives dels anys trenta i reduir els desequilibris que la lliure mobilitat de capitals havia causat. Així s'havia establert la nacionalització de tots els bancs centrals; un sistema monetari internacional, el patró – dòlar; un sistema de canvis fixos (ajustables) entre totes les divises; uns tipus d'interès dins una franja; i es restringia la circulació de capitals.

A l'agost de 1971, EEUU (Nixon), unilateralment acaba amb la vinculació del dòlar amb l'or, provocant que dos anys més tard, al 1973, amb la pujada del preu del petroli, es trenqui amb els canvis fixos. Al 1974 EEUU obre les seves fronteres a tot tipus de capitals i divises i al 1979 puja bruscament els tipus d'interès. Wall Street es converteix en el centre monetari –financer de l'economia-món.

⁵⁵ Per accedir a nous préstecs, els països deutors han de: obrir les seves economies al mercat; eliminar restriccions a les inversions; orientar la producció a l'exportació; acatar les decisions de les regles comercials internacionals; facilitar l'entrada d'Empreses Transnacionals (ETN); destinar gran part dels seus pressupostos al pagament del deute extern; limitar o eliminar els subsidis dels aliments bàsics; reduir la despesa social; privatitzar les empreses estatals; desregular el mercat laboral; i devaluar les seves monedes.

la crisi del desenvolupament, els conflictes armats, la dimensió de gènere, els creixents fluxos migratoris, el racisme i la xenofòbia, entre d'altres, produint-se un inici de confluència amb les altres “educacions per a” per tal d'afavorir una millor comprensió de la interdependència global i els nexes estructurals entre el Nord i el Sud, entre la vida quotidiana i les qüestions més globals.

A més de diversificar l'agenda temàtica de l'educació per al desenvolupament, moltes organitzacions han assumit que la missió de l'ED ja no pot obviar el qüestionament d'un model de desenvolupament, en el Nord, depredador dels recursos i no sostenible. La consciència dels límits al creixement, de la sostenibilitat⁵⁶, de la solidaritat amb les generacions futures, o de la solidaritat per necessitat, afirma un nou discurs, en el qual se sosté que el canvi global depèn tant del Sud com del Nord, qüestionant el model de desenvolupament imperant que no és social⁵⁷ ni ecològicament sostenible.

L'ajuda al desenvolupament “tradicional” — això és, els projectes de desenvolupament i l'ajuda d'emergència en situacions de conflicte i de desastre — és necessària i cal millorar la seva efectivitat, però el desenvolupament global exigeix anar més enllà de l'ajuda i portar a terme canvis estructurals en àmbits com el comerç, la inversió, el deute, els assumptes monetaris internacionals i la gestió del medi ambient global.

3.1.5 Cinquena generació: Una Educació per a la Ciutadania Global

L'assistencialisme de la primera generació d'ED, el desenvolupament pel creixement per etapes de la segona, la dependència en la relació centre – perifèria de la tercera i el desenvolupament humà i sostenible de la quarta, estaven totes elles en un context mundial de bipolaritat en un conflicte Est – Oest. A partir de 1989, amb la caiguda del mur de Berlín, i posteriorment, a l'any 1991, amb la desaparició de la URSS, ens trobem amb un món unipolar com l'existent abans de la Primera Guerra Mundial, però amb una implantació i abast molt superior, i amb una única potència econòmica i militar⁵⁸.

El triomf del capitalisme (cantat pel trobador Francis Fukuyama en el seu final de la història) va obrir un curt període d'esperança. Ja es podien reduir els pressupostos militars i destinar recursos a la lluita contra la pobresa, transformar els excessos militars en dividendes per la pau.

Els anys noranta serà la dècada de les Cimeres de les NNUU: Infància (Nova York 1990); Educació (Jomteín 1990); Medi Ambient (Rio de Janeiro 1992); Nutrició (Roma 1992); Drets Humans (Viena 1993); Població (El Cairo 1994); Dona (Beijing 1995); Desenvolupament Social (Copenhague 1995); Alimentació (Roma 1996); Hàbitat (Estambul 1996); Treball Infantil (Ginebra 1997); Educació (Dakar 2000); Racisme (Durban 2001); Alimentació (Roma

⁵⁶ L'Informe Meadows de l'any 1968 posava l'accent en la contaminació i la conservació. Ara l'Informe Brundtland (presentat l'any 1987 per una Comissió Internacional per encàrrec de les NNUU) posa de manifest que els costos ambientals que ocasionen el model de desenvolupament amb el seu nivell de consum necessari dels països industrialitzats, no és generalitzable a la resta del Planeta. Planteja per primera vegada el concepte “desenvolupament sostenible” definit com “ el procés que permet satisfer les necessitats de les generacions presents sense comprometre la capacitat de les generacions futures de satisfer les seves pròpies necessitats”

⁵⁷ A l'any 1990 les NNUU proposen una nova forma de mesurar i entendre el desenvolupament en les seves dimensions d'efecte real en la vida de la gent. Es crea l'Índex de Desenvolupament Humà (IDH) que intenta superar els indicadors econòmics tradicionals de renda per càpita.

⁵⁸ EEUU segons l'informe anual del seu Departament de Defensa disposa de més de 700 bases militars repartides en més de 130 països del món amb una presència permanent d'uns 300.000 militars, als que s'hauria d'afegir familiars, serveis, seguretat,....

2001); Financiació per al desenvolupament (Monterrey 2002); Medi Ambient Johannesburg 2002); Comerç i Desenvolupament (Sao Paulo 2004).

La multilateralitat sembla que torna a prendre força. Els “cascos blaus” intervenen en multitud de guerres locals de “baixa intensitat”, i els mass media ens transmeten el “glamour de la globalització feliç”⁵⁹ tot i que es presenten episodis “conjunturals” (Guerra del Golf, a l’antiga Iugoslàvia i Ruanda) on queda clar que el vell ordre internacional ha desaparegut i n’apareix un de nou.

Paral·lelament a aquest “glamour”, els efectes dels PAE sobre les poblacions dels països empobrits provoquen un augment de la pobresa. Al mateix temps, al desaparèixer l’antiga URSS, l’expansió i aplicació de les polítiques econòmiques “neoclàssiques o liberals” (iniciades uns anys abans) ja no tenen el fre que suposava el referent per a molts treballadors del “socialisme real”. Així, les relacions laborals d’arreu acceleren la “flexibilització”. El contracte capital – treball es trenca. Això provoca un augment de la precarietat laboral en els països del Nord i un augment de sectors de població cada vegada més descontents. L’exclusió va creixent.

Paral·lelament es van articulant llocs de trobada de tot un seguit d’organitzacions, sindicats, grups, ong,... de diferents països i temàtiques. La revolta de Xiapes (Mèxic) al 1994 i els posteriors “Encuentros” seran els gèrmens del “moviment altermundialització” que es farà visible⁶⁰ (mediàtic) a Seattle el novembre de 1999. A partir d’aquí es produeix una veritable eclosió de protestes arreu, de trobades en moltes contra-Cimeres, d’articulació de xarxes defugint d’estructures piramidals de “partit”, amb una manera “nova” d’entendre “fer política”, de cultura política, encarnada en el model peculiar d’escriure i d’actuar del subcomandament Marcos des de la selva Lacandona.

En la majoria d’aquestes concentracions ciutadanes es realitzaran conferències, seminaris, tallers, coordinacions de treball local, nacional i internacional, que es mantindran i desenvoluparan dia a dia, gràcies a les noves tecnologies de la comunicació, bàsicament Internet.

Així naixerà el Fòrum Social Mundial (FSM)⁶¹ per iniciativa de diverses organitzacions i intel·lectuals que faran la proposta de la seva realització a més de dos-centes moviments socials i ongs reunits a Ginebra l’any 2000 en la cimera alternativa a “Copenhague+5”. A finals de gener de 2001 es va celebrar el primer FSM a Porto Alegre. Havia sorgit el que fins avui dia és la més important xarxa de moviments internacionals, i que es defineix a sí mateixa com “*moviment internacional aglutinador d’alternatives al neoliberalisme i en favor d’un nou ordre social, propiciant la trobada de propostes múltiples i diverses*”. Xarxa que reivindica que “*un altre món és possible*”

Una concepció de “ciutadania per la justícia global” ha nascut, expressant-se per primera vegada en tota la història de la Humanitat, en les mobilitzacions mundials el 23 de febrer de 2003, en les quals milions de ciutadans i ciutadanes d’arreu, i simultàniament expressàvem el nostre rebuig a la invasió de l’Iraq.

⁵⁹ FERNANDEZ DURAN, R. Op.cit.

⁶⁰ Contestació al FMI i BM a Berlín (1988); “500 anys de Resistència” (1992); contra Cimera de Rio (1992); Oposició al Tractat de Lliure Comerç (1992-94); Campanya contra la Ronda d’Uruguai del GATT (1993-94); “50 años bastan” contra el BM i FMI (1994); A Espanya Acampada 0’7 (1994); Campanya contra el AMI (Acord Multilateral d’Inversions) amb poca incidència a Espanya (1997-98); Encuentros contra el Neoliberalismo i por la Humanidad a Xiapes (1996-97); creació de la AGP Acció Global dels Pobles (1998) coordinadora anticapitalista de moviments de tot el món.

⁶¹ www.forumsocialmundial.org/br

En aquest context⁶² l'ED pren nous desafiaments a l'haver de redefinir els seus continguts de manera que ajudin a una lectura i comprensió de la globalització, tal i com s'està produint, i dels seus efectes. Però alhora presenta la gran quantitat de propostes alternatives, passant de la protesta a la proposta, com es va fer al segon FSM, mentre desenvolupa estratègies d'intervenció cada vegada més orientades a la incidència política o al "lobbying" sobre temes globals.

Al marge de profunditzar en la diversificació de les temàtiques, ja iniciat en la quarta generació, l'ED de l'actual generació centra també el seu treball en compensar la tasca encetada en la dècada dels vuitanta per fundacions, "think tanks" (centres de pensament com America Enterprise Institute o Heritage), agències de comunicació i mercadotècnia⁶³, indústries de l'oci, etc... en la creació de desitjos i necessitats, d'un discurs ideològic i moral justificatiu i fomentador del consum i l'individualisme radical, i de presentar la realitat de manera tan esbiaixada i descontextualitzada que els discursos del darwinisme social, el xoc de civilitzacions, el neomalthusianisme, el fi de la història (amb la seva inevitabilitat inseparable de capitalisme i democràcia), niïn en el més profund de tots nosaltres. Per aquesta raó, l'ED de cinquena generació es fon amb o xucla els plantejaments de l'Educació en Valors i els de l'Educació en i per al conflicte.

En un Seminari celebrat a Palermo a l'octubre 2003 entre representants d'ONGD europees i membres de la UE van sorgir les idees que impregnen un document de treball "El rol de l'ED en la lluita contra la pobresa" que el DEEEP presentarà a l'Assemblea del CONCORD (Coordinadora de ONGD europees)⁶⁴. En aquest document queden reflectides les característiques d'aquesta cinquena generació. Fem-ne un resum:

"En aquests últims deu o quinze anys, s'ha desenvolupat una visió alternativa de les coses que ha adquirit una clara rellevància. Es tracta d'un enfocament global cap a una societat mundial, dintre de la qual hi ha desigualtat i injustícia en tots els països i en tots els continents. Una línia divisòria separa el món de forma transversal. Aquesta desigualtat i aquesta injustícia són les conseqüències d'una estructura excloent que impera en tot el planeta.

No és una qüestió de tenir més o de tenir menys dintre d'una mateixa societat, sinó que és qüestió de tenir un lloc en la societat o d'estar exclòs d'aquesta. En realitat la lluita contra la pobresa s'ha de construir com la lluita contra l'exclusió i a favor de la inclusió.

En el context de la globalització, aquest enfocament global està destinat a substituir el parcial enfocament geogràfic Nord/ Sud, que tendeix a esbiaixar l'anàlisi real de la situació mundial. En realitat, no és el Sud com a tal el qual està exclòs, sinó que són les masses populars del Sud, a més d'un segment creixent de la població del Nord, les quals són les víctimes de l'exclusió.

L'Educació per al Desenvolupament jeu sobre dos pilars. El primer és l'aspecte cognitiu. Necessitem conèixer, estudiar i després analitzar els fets. Els fets deuen estar relacionats amb les situacions locals, que al seu torn deuen emmarcar-se necessàriament dintre del seu context global, per a així garantir un major enteniment de les distintes situacions.

⁶² Veure l'apartat 1.2. d'aquest treball

⁶³ "Els grans negocis d'EEUU gasten ara bastant més d'un bilió de dòlars per any en mercadotècnia. Es el doble de les despeses anuals dels estadunidencs en tota l'educació pública i privada, des de la guarderia fins les universitats" a l'article de Rebellion (www.rebellion.org/noticia.php?id=806) publicat per

YORK, R. "Cómo se fabrica el amor a las posesiones" (ressenya de "La trampa del consum: la mercadotècnia del gran diner en la vida d'EEUU" de Michael Dawson

⁶⁴ <http://www.deeep.org/info/newsletter/en/news3/1.htm>

Però el coneixement per si mateix no és suficient. El segon pilar suposa una tasca fins i tot més exigent per a l'Educació al Desenvolupament. Consisteix en l'adquisició d'una actitud de solidaritat ben entesa. Es tracta de mantenir una atenció constant cap al benestar de la societat, que alhora és el que a llarg termini garanteix el propi benestar personal. L'Educació per al Desenvolupament ens ensenya que la nostra societat no està limitada al nostre barri, a la nostra ciutat o al nostre país, sinó que abasta tot el món i tota la humanitat. Aquesta solidaritat és un sinònim de responsabilitat de tots i totes cap a tots, del Nord cap al Sud i del Sud cap al Nord. El repte dels nostres temps ha de ser analitzat des de la perspectiva del "treball local dintre d'un context global de solidaritat"

Treballant només a nivell local (tant en el Sud com en el Nord) sense referències del context global, correm el risc de perdre la visió real de les causes del problema de la pobresa (exclusió) i de les solucions (la inclusió). I fixant-nos només en el context global, sense tenir en compte les arrels de l'exclusió en la realitat local, ens convertim en mers espectadors mancats de compromís. De fet, el propòsit de l'Educació per al Desenvolupament és per sobre de tot fer que cada persona sigui activa i responsable".

Aquesta cinquena generació encara s'està articulant (igual que el "nou" moviment "un altre món és possible") malgrat que la pràctica real de moltes ONGD sembla retornar a pràctiques pròpies de generacions passades, doncs davant la major dificultat d'obtenir finançament, el més fàcil és recórrer de nou al "mercat de la commiseració". Potser una Educació per a la Ciutadania Global podria representar l'oportunitat de trencar amb la secular relació i dependència de l'ED amb les ONGD.

3.2 L'ED i les altres "Educacions per ..."

Des de fa anys, diferents moviments educatius, diferents "educacions per ...", vénen desenvolupant en les seves anàlisis, propostes i estratègies, models per integrar les perspectives globals en el seu discurs, fent referència, en el fons, a l'aprenentatge d'una ciutadania global activa. Aquests moviments educatius, amb una pretensió de perspectiva global, inclourien: l'educació per al desenvolupament, la medio-ambiental, la dels drets humans, l'educació per la pau, la multicultural, i la de gènere. Tots ells, sent variats, es caracteritzen per trets comuns:

- Una dimensió global creixent en les seves anàlisis de la realitat, establint connexions entre les dimensions locals i globals, tant en les causes de la injustícia, com entre les seves solucions.
- Una perspectiva de la justícia en la qual es reconeix que l'educació mai és neutral, i que aquesta pot proporcionar als estudiants un posicionament a l'hora d'elegir entre mantenir el món com ara és, o participar en el seu canvi, en tota la seva complexitat, en favor de la justícia per a tots.
- Un enfocament basat en els drets, reconeixent els drets del ciutadà globalment, amb un tipus d'educació que compromet a l'alumnat en una ciutadania global activa.
- Uns processos educatius participatius, no autoritaris, actius, proposant una educació per a, i no un adoctrinament.

Aquest "apropament" de les diferents "educacions per ...", com una construcció permanent, es va iniciar a partir de la Conferència de Nacions Unides pel Medi Ambient i el Desenvolupament, celebrada a Rio de Janeiro l'any 1992. En aquesta Conferència es va clarificar que el que pretén l'educació ambiental sostenible i el que treballa l'educació per al desenvolupament es superposen. Van començar a ser reconeguda la duplicitat d'esforços.

Les estratègies de cadascuna de les dues “educacions” per a la seva integració en el currículum s’havien desenvolupat independentment, de vegades en competència per l’espai curricular, pel finançament, pel suport polític i pel reconeixement oficial.

Es va clarificar també que aquestes incongruències similars existien, no només entre l’ED i l’Educació Mediambiental, sinó també entre diversos camps educatius correlatius de suport: l’educació pels drets humans, l’educació multicultural, l’educació per la pau i la de gènere. Totes elles s’enfoquen cada vegada més en una educació pel canvi social, a favor de la justícia local i global.

Allà es van posar les bases per una relació hàbil i estratègica de suport entre educadors i diverses organitzacions. Van començar molts contactes a nivell regional, nacional i internacional, establint-se una major comunicació. Però aquestes relacions que funcionen a nivell europeu encara no s’han produït en el nostre territori. La “parcel·lació” es manté avui dia, tot i que hi ha signes en les aliances puntuals de diferents ONG, que ens poden apuntar cap a l’optimisme.

Medi Ambient

Des de la “quarta generació” d’ED, aquesta ha anat incorporant en el seu discurs els problemes plantejats per la sostenibilitat, la conservació, ús i propietat de la biodiversitat, dels recursos hídrics, el canvi climàtic, la sequera, la desforestació, etc... Les mateixes temàtiques que eren “pròpies” de l’Educació Mediambiental.

Aquests problemes són abordats per l’ED des d’una perspectiva diferent, però. La majoria de tractaments medioambientals es feien, i es fan encara avui dia en menor quantitat, des de l’òptica dels “límits del creixement” i/o des del conservacionisme, buscant la complicitat i l’acció respectuosa del medi per part dels educands apel·lant a l’amor i respecte que se li deu a Gaia, al Planeta Terra.

L’ED planteja aquest mateix amor i respecte però ahora hi inclourà el deure solidari, no només intrageneracional, sinó intergeneracional. La degradació mediambiental del planeta ens afecta a tots, no té fronteres, però el grau en el qual ens afecta no és el mateix. Les poblacions més desfavorides en són més vulnerables als seus efectes. Així per exemple, la desforestació a l’Àfrica subsahariana no és només una agressió a Gaia i afavoridora de l’augment de l’efecte hivernacle, sinó que, sobretot, és la causa de migracions forçoses, sequeres, malalties i mort de milers i milers de persones.

L’ED al incorporar en el seu discurs les temàtiques mediambientals, posa de manifest que sota els arbres hi viuen persones.

De la mateixa manera que l’ED ha anat transformant-se, l’Educació mediambiental també ho ha fet. Ja són molts els que incorporen en els seus discursos aquesta “visió més global”. Així, per exemple, podem trobar-nos com una organització capdavantera, pel grau de coneixement que la seva “marca” té pel gran públic, volum i presència al món, com Greenpeace, en la definició dels objectius del seu programa educatiu diu:

“Es tracta de profunditzar i fomentar el sentiment crític dels ciutadans davant la perspectiva actual i futura del nostre entorn, de forma que s’activi la participació en la denúncia dels problemes ambientals, la implicació en els processos de presa de decisions i la demanda de solucions, al mateix temps que s’adquireixen nous valors socioambientals i es canvien models de conducta. En definitiva, es pretén transmetre la necessitat d’assumir un tipus de desenvolupament basat en l’ús racional dels recursos i l’igual repartiment dels mateixos

entre tots els habitants del Planeta i les generacions futures, en la qual els termes de llibertat, democràcia, justícia i pau estiguin presents”.⁶⁵

I acaba dient: *“Per a tot això és necessari facilitar una consciència clara de les interdependències econòmiques, polítiques, culturals i ecològiques del món modern, així com la necessitat de promoció d’una major equitat, solidaritat i justícia social”*. Aquesta frase podria ser perfectament la d’una ONGD.

No és d’estranyar doncs que ONG de diferents àmbits col·laborin en accions conjuntes, com ha estat el cas de les Campanyes per la prohibició de les mines antipersona⁶⁶ o les de “Hi ha secrets que maten” del 1995 i “Adéu a les armes” del 1999 al 2002⁶⁷.

Drets Humans

*“Per dur a terme els nostres objectius, anem treballant conjuntament amb altres organitzacions que, encara que amb distinta perspectiva, tenen la mateixa finalitat que nosaltres”*⁶⁸, podem llegir en els objectius del programa educatiu d’Amnistia Internacional, organització referent a tot el món pel seu treball centrat en els Drets Humans.

Aquesta organització agrupa els seus objectius en tres apartats: el de donar a conèixer els DDHH i la seva història, el de crear compromís i facilitar eines i un tercer que diu: “reflexionar sobre aquests drets, el seu desenvolupament històric, la seva situació actual, casos reals, etc... promovent actituds de tolerància, respecte i solidaritat”.

De fet, l’ED des del seu naixement, inclòs des de la seva “primera generació”, és una educació “en i pels” drets humans. Hi ha necessitats que són vitals, que si no aconseguim cobrir-les ens hi va la vida. Són necessitats que requereixen d’uns recursos bàsics, dels que tot el món ha de gaudir per poder garantir el dret a la vida. L’ED ha anat passant, tot polint el seu discurs, de parlar de necessitats a parlar de drets. Aquests drets han de ser reconeguts com fonamentals, universals i indiscutibles.

Així, totes les persones del món han de tenir accés a l’aigua potable, per exemple, no perquè sigui una necessitat, que ho és, sinó perquè és un dret que té pel sol fet d’haver nascut.

Pau

Les guerres obertes o de baixa intensitat són un obstacle al desenvolupament, i les despeses militars una subtracció als dividends de pau. Des d’aquesta perspectiva l’ED, amb la seva finalitat última d’aconseguir un món desenvolupat i amb benestar per a tothom, des dels seus orígens, ha incorporat en la seva agenda aquesta dimensió.

“L’Educació per a la Pau va tenir el seu origen a principis de segle, a la calor del moviment de l’Escola Nova, però no va arribar a tenir especial rellevància fins els anys setanta, en el marc de la “Investigació per a la Pau” (Peace Research) . Les xarxes d’investigadors i activistes que es creen al voltant d’aquest enfocament de les ciències socials van tenir com objectiu, entre uns altres, la sensibilització i informació i la creació d’actituds de compromís i oposició a tota forma de violència. En el seu entorn es va generar un ampli moviment

⁶⁵ http://www.greenpeace.org/espana_es/campaigns/intro?campaign_id=196839

⁶⁶ Campanya del 1994 al 1997. A Espanya hi participaven: Acadica, CEAR, Greenpeace, Mans Unides, Metges Sense Fronteres, Servei Jesuïta als Refugiats, UNICEF i Intermon Oxfam.

⁶⁷ Campanyes Internacionals de Amnistia Internacional, Greenpeace, Metges Sense Fronteres i Intermon Oxfam

⁶⁸ <http://www.es.amnesty.org/temas/educa/default.shtm>

d'educadors per la pau. Si bé alguns s'han centrat en les dimensions individuals i intimistes del concepte de pau, uns altres han donat molta rellevància en el seu quefer educatiu als problemes del desenvolupament i el conflicte Nord-Sud, així com a les seves vinculacions amb l'armamentisme, problemes tots ells la resolució positiva dels quals seria ineludible per a aconseguir la convivència pacífica entre els pobles i materialitzar la pau. En la mesura que el subdesenvolupament és un factor de "violència estructural", segons la concepció de Johan Galtung, s'ha al·legat que pau i desenvolupament són dimensions inseparables en la pràctica educativa".⁶⁹

Les contribucions més grans que des de l'Educació per la Pau se'n fet a l'ED són les aportades per les tècniques i recursos de "l'Educació en i pel Conflicte", doncs l'ED el que presenta són conflictes, ja siguin des d'una visió Nord-Sud, Centre-Perifèria, o Desenvolupament-Sostenibilitat, per dir-ho d'alguna manera.

Gènere

L'enfocament de gènere en el desenvolupament és tractat per l'ED d'una manera més persistent a partir de la quarta generació. No es fa des de la incorporació de la dona al desenvolupament, sinó que el desenvolupament, sobretot el local i micro, es percep des de la dimensió de la dona, doncs es reconeix que és aquesta l'agent essencial sobre el que es basa i és possible el desenvolupament.

Es aquella realitat que fa afirmar que "si eduques un home, estàs educant una persona, però si eduques una dona, estàs educant una família".

El desenvolupament es mira a partir dels anys vuitanta, des d'altres enfocaments, on les relacions de poder basades en la subordinació de les dones s'intenten canviar. Es busca en molts "projectes" aconseguir un enfortiment de la posició econòmica, política i social de les dones, per tal d'aconseguir que aquestes siguin els subjectes actius en la promoció d'aquelles tasques i activitats que ajudin al desenvolupament local.

"Les propostes educatives per a la coeducació o educació no sexista que es van plantejar en els setanta adquireixen, en aquest període, una certa rellevància al qüestionar el model cultural dominant per ser profundament androcèntric i eurocèntric. Es posa en tela de judici el saber acadèmic que ignora el paper de les dones, i les estructures organitzatives que sostenen valors i comportaments sexistes. L'ED convergeix amb la coeducació en la promoció de valors com la solidaritat, la participació, la justícia i la diversitat cultural sobre la base de la igualtat entre sexes. Entre els seus objectius cognitius inclou un major coneixement dels processos de empoderament de les dones i la superació d'estereotips sexe-gènere, entre altres aspectes"⁷⁰.

Dissortadament, l'apropament de l'ED a l'educació no sexista no es produeix en doble sentit en els països enriquits, en el nostre, doncs poques organitzacions, associacions o grups que pertanyen al "moviment feminista" incorporen al seu discurs el tractament de justícia global.

Afortunadament no passa el mateix des dels països empobrits, on el "feminisme" s'integra i s'encarna en l'anomenat per l'economista Joan Martínez Allier com "l'ecologisme dels pobres", estructurant el corrent "ecofeminista"⁷¹ (amb Bina Agarwal i Vandana Shiva com potser la seva representació més coneguda mundialment) que conjuga en les seves anàlisi i pràctiques, el feminisme, l'ecologia i el desenvolupament.

⁶⁹ MESA, M., Op.cit.

⁷⁰ Idem

⁷¹ <http://www.nodo50.org/mujeresred/ecologia.htm>

Multiculturalitat

En el nostre país, la multiculturalitat ha nascut en els últims decennis per la necessitat de trobar unes actituds positives socials de respecte i tolerància davant la multiculturalitat creixent dins les nostres aules com a conseqüència dels moviments migratoris.

Com tota intencionalitat educativa, la multiculturalitat ofereix una vessant cognitiva, de coneixements, una actitudinal, de valors i una d'habilitats, d'eines. En les dues últimes la coincidència amb el que proposa l'ED és absoluta.

És en la vessant dels coneixements on l'ED hi fa les seves aportacions, ja que aquestes migracions, quasi sempre forçades per motius econòmics, polítics, religiosos, socials o ambientals, són conseqüència del model de desenvolupament imperant i de les relacions de poder en l'economia-món actual, que és un dels "temes" més treballats des dels seus orígens per l'ED.

Des d'un punt de vista "utilitarista" hom podria dir que la multiculturalitat provocada per un dels "boomerangs del deute", ofereix l'oportunitat de treballar aspectes globals, allunyats encara diuen alguns, a partir de la realitat més propera a l'educand, des de l'àmbit més local.

3.3 L'ED i la Ciutadania Global

El canvi més significatiu aportat en la "cinquena generació" de les ONGD i per tant de l'ED és la seva dimensió de "*policy*" "*lobbying*" i "*advocacy*", és a dir de pressió política, de fiscalització de les decisions polítiques dels que sustenten el poder, de defensa, emparament, suport o promoció d'una causa, d'un dret o conjunt de drets, d'un programa, etc...

El treball en estratègies d'intervenció per organitzar a la ciutadania per tal d'influir en les decisions polítiques que els respectius governs prenen, tant en els propis estats com en les postures que defensaran o no en els organismes multilaterals, serà un dels canvis més evidents de la "generació" actual.

Les ONGD del Sud més evolucionades han anat pressionant a les seves associades del Nord per tal que aquestes reordenin les seves activitats i que lentament vagin abandonant la "cultura del projecte" en favor de l'acció política per modificar les estructures i les polítiques que obstaculitzen el desenvolupament global, en àmbits com el deute, el comerç o el medi ambient.

"Dos esdeveniments clau en aquest procés van ser l'adopció de la "Declaració de Manila sobre Participació Popular i Desenvolupament Sostenible" de juny de 1989, preparada pels directors de 31 importants ONGD del Sud; i la "Carta Africana per a la Participació Popular i el Desenvolupament" de 1990, coneguda com "Declaració de Arusha", en la qual ONGD del Nord i del Sud advocaven per una major implicació de les ONGD dels països industrialitzats en l'acció política. També han estat fites importants en aquest sentit els "fòrums alternatius" realitzats en paral·lel a les Conferències mundials convocades per les Nacions Unides i les reunions d'organismes com el Fons Monetari Internacional, el Banc Mundial o, més recentment, l'Organització Mundial de Comerç.

En aquests fòrums i declaracions s'ha anat afirmant la idea que les ONGD del Nord i del Sud han d'actuar de forma concertada, a través de xarxes nacionals, regionals i globals amb una agenda estratègica comuna de canvi a tots els nivells. Dintre d'aquesta agenda comuna emergeix, no obstant, un cert repartiment de funcions: les ONGD del Sud s'orienten a la mobilització i a l'empoderament dels grups més pobres i exclosos, i les ONGD del Nord se

centren en campanyes de pressió política per a modificar el patró de “maldesenvolupament” del Nord i les polítiques que des dels països industrialitzats contribueixen a la gestació i a perpetuar unes relacions Nord-Sud injustes”⁷².

Aquesta nova dimensió que es va prenent requereix de la “participació” de la “ciutadania” i per tant requereix, per part de l’ED, reformular aquest conceptes i prestar-hi una major atenció. Així es pot entendre la raó per la qual un “centre d’interès” dels qui treballen per una justícia global hagi estat la relectura i discussió del concepte de “Democràcia” i “Governabilitat”, doncs la participació i el paper de la ciutadania en són essencials. Aquesta nova concepció de l’ED que està en procés de gestació, “obliga”, igual que a la resta “d’educacions per ...” a tenir també en compte la lenta tasca de debilitament i minimització de l’Estat-nació que amb l’aplicació de les polítiques neoliberals s’està portant a terme, fonamentalment des dels anys vuitanta.

Un bon resum del que intentem dir el podem trobar a la introducció d’un treball de recerca del GREDI⁷³ quan diu:

“El “concepte tradicional de ciutadania” resulta clarament restrictiu i insuficient per fer front a les exigències cíviques i socials que caracteritzen l’ordre social vigent (el fenomen de la globalització, les reivindicacions de paritat dels gèneres dels moviments feministes, la progressiva multiculturalitat de les ciutats, la crisi de l’Estat de Benestar, les desigualtats Nord - Sud , etcètera).

Des de les actuals “condicions socials i polítiques”, no és gens estrany que es trobi en profunda crisi aquella formulació de ciutadania lligada bàsicament al concepte de nacionalitat (quan avui dia ja existeixen realitats polítiques transnacionals) més interessada en establir barreres i divisions entre les persones que en afavorir la seva integració i la seva inclusió. I això es dona quan detectem que el vertader risc que tenen les nostres institucions i mecanismes democràtics és que deixen d’ésser allò que els caracteritza per les dificultats que d’accedir-hi tenen col·lectius de persones que viuen en el seu territori. Una ciutadania més centrada en concebre al ciutadà o ciutadana com a receptor o receptora de drets que com actors de la vida comunitària, tot i que la participació ciutadana és un valor fonamental de la democràcia. Una ciutadania, en definitiva, més preocupada per buscar la homogeneïtat cultural que per apreciar la riquesa de la pluralitat i la diversitat que ens fa lliures.

Les aportacions que ens ofereixen els diversos espais de reflexió i anàlisi apunten cap a un “concepte de ciutadania més ampli” que aprofundeix en els “principis de la democràcia” i que estimula la “participació de la comunitat” com un instrument decisiu de l’autonomia personal i, la defensa de la democràcia.

“Els components bàsics” que, per a nosaltres, integren el concepte de ciutadania serien:

- ✓ *Una dimensió associada al “status legal” que exigeix el reconeixement en el ciutadà d’uns “drets”, sense oblidar igualment les seves corresponents “responsabilitats”. En aquest cas, parlem de “ciutadania com a status”. Quan la pertinença del ciutadà o ciutadana a una determinada comunitat li és concedida per “ius solis” o per “ius sanguinis”, tal i com succeeix a la pràctica habitual dels Estats, estariem parlant d’aquesta primera dimensió.*

⁷² MESA, M. Op.cit.

⁷³ BARTOLOMÉ, M (coord) *L’educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2n cicle de l’ESO*, Informe de recerca, GREDI (Grup de Recerca en educació Intercultural), Universitat de Barcelona, desembre 2002. (www.gredi.net/Publicaciones/Proyecto_2002___anexos.doc)

- ✓ *Una dimensió associada a la “participació efectiva”. En aquest cas plantejem la ciutadania com “una pràctica desitjable” o com “un procés”. Des d’aquesta perspectiva podríem dir que la ciutadania és una “construcció social”. I el fet de ser ciutadà o ciutadana no s’entendria com una qualitat lligada merament al lloc de naixement o a l’adquisició legal d’un status, sinó al “desenvolupament d’un sentiment de pertinença” que ens fa sentir integrants d’una col·lectivitat amb la qual ens identifiquem i que ens impulsa a “actuar en els assumptes públics” que ens concerneixen, juntament amb una “consciència ciutadana” i amb “l’exercici d’uns determinats valors cívics”.*

En síntesi: la ciutadania que volem per a la nostra societat hauria d’ésser activa i responsable; crítica i intercultural; desenvolupada en l’àmbit local, però oberta a nivells més amplis: autonòmic, estatal, europeu, internacional o global.

En aquesta línia ens diu Alessio Surian⁷⁴, “la qüestió de la ciutadania global, el desenvolupament i la promoció d’un pla d’estudis que tingui en compte la globalització i la interdependència, la justícia social, el desenvolupament sostenible, i la transformació de la pau i el conflicte han passat a formar part de les agendes de les ONG més efectives que treballen en educació per al desenvolupament. En aquest marc, la consciència de la responsabilitat personal i el valor del compromís cívic són objectius educatius claus que suposen donar major importància al pensament crític i a la resolució de conflictes, així com al context local”.

Ricardo Petrella⁷⁵ ens apunta quin conceptes requereixen ser treballats en la línia d’aquesta promoció d’una Ciutadania Global:

“El punt de partida per a una altra educació és el de lliurar al sistema educatiu l’objectiu prioritari d’aprendre a saber a saludar a l’altre.

Saludar a l’altre significa que el sistema educatiu es dona a si mateix com funció original la de fer ensenyar a tot ciutadà a reconèixer l’existència de l’altre, i reconèixer l’existència de l’altre és important per al jo i per al nosaltres. Això és, en efecte, ensenyar a considerar que la societat té la funció i la responsabilitat col·lectiva de promoure i garantir el viure amb mi, amb nosaltres i amb l’altre.

Saludar a l’altre és, en conseqüència, aprendre la importància del canvi (en la història de les societats humanes) per tensions creadores i conflictives entre la unitat i la multiplicitat, la universalitat i l’especificitat, la globalitat i la localitat.

Saludar a l’altre és també aprendre la democràcia i a viure-la. Això comporta l’associació i la participació de tots els membres d’una comunitat humana (de la comunitat local a la comunitat mundial) en les activitats d’informació, de formació, de debat, de concert, de decisió, d’avaluació. La democràcia s’aprèn també en l’escola, en la universitat, en els tallers de formació, perquè no pot fundar-se sobre les desigualtats entre ciutadans en la seva participació en els assumptes de la ciutat, les quals seran justificades pel seu nivell educatiu i el grau de les seves competències i qualificacions. No sabrà tenir ciutadans de 1^a, 2^a i 3^a classe, en funció del nivell d’instrucció. Això farà tornar a les societats de finals del segle XIX

Saludar a l’altre és aprendre la solidaritat, la capacitat de reconèixer el valor de tota contribució –també encara que sigui poc qualificada pel que fa a criteris de productivitat i

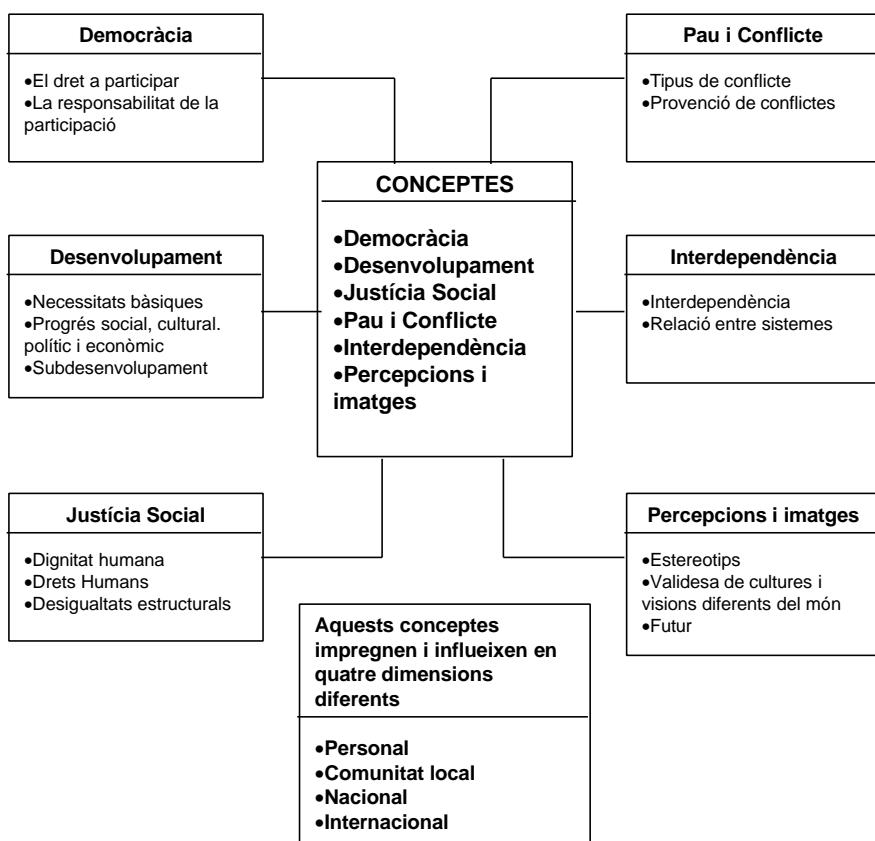
⁷⁴ SURIAN, A. *Les polítiques europees sobre Educació per al Desenvolupament*, article en The Development Education Journal, Vol.7, n 2, 2001

⁷⁵ PETRELLA, R. *La educación víctima de cinco trampas*, Document de l’encontre POLYGONE 2002 http://www.webpolygone.net/castellano/es/petrella_esp.doc

rendibilitat- de tot ser humà per a viure junts. Es funda sobre el respecte a l'altre i de múltiples formes i continguts de la creativitat personal i col·lectiva.

Qui participa d'aquest principi general de la política de l'educació centrada en el desenvolupament, la garantia i la participació de béns comuns que són els coneixements i el saber, pot i deu contribuir de manera decisiva al moviment en favor d'un desenvolupament mundial solidari sobre el plànol econòmic, eficaç sobre el plànol social i democràtic sobre el plànol polític”.

Aquesta “nova concepció” comporta un canvi en la consideració del que són els conceptes base que cal abordar. Un esquema força interessant, si més no per avançar en el debat per aconseguir la confluència explícita de totes les “educacions per ...”, és el que ens presenta HEGOA⁷⁶, recollint-lo de Scott Sinclair



⁷⁶ ARGIBAY, M, CELORIO, G i CELORIO, J. *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*, Cuadernos de trabajo de HEGOA n. 19, 1997

Un bon resum del que representaria aquesta Ciutadania Global el podem trobar en el recull que José Luís Gordillo⁷⁷ fa dels “Principis d’educació del MST” brasiler:

APRENENT A SER CIUTADÀ/NA
MANAMENTS PER A ACTUAR EN EL BRASIL D'AVUI

- 1) Sentiràs una profunda indignació contra tota forma d'injustícia que percebis estigui sent comesa contra qualsevol persona. Deus sentir-la com si anés contra tu mateix i deus trobar una forma d'expressar concretament aquest sentiment.
- 2) Lluitaràs pel dret i el deure donar i rebre el que és just.
- 3) Combatràs les mentides que intenten explicar-nos tots els dies, a través dels més diversos mitjans: la mentida sobre la derrota de la dignitat i l'esperança; la mentida sobre la victòria del cinisme i la servitud; la mentida sobre la victòria del neoliberalisme.
- 4) Lluitaràs pel dret col·lectiu a pensar i a construir, dia a dia, una societat alternativa al model capitalista, contraposant-lo als seus principis fonamentals que són l'exclusió de les majories, la desigualtat social, l'individualisme i la mercantilització de totes les relacions socials i humanes.
- 5) Pensaràs i actuaràs amb llibertat, però amb una llibertat que no s'exerceixi sobre l'esclavitud dels altres.
- 6) Participaràs en algun tipus d'organització de la societat civil, com mitjà per a potenciar la teva actuació rebel i com aprenentatge polític i de convivència social a partir d'una nova ètica.
- 7) Exerciràs la solidaritat, la companyonia i la rebel·lia davant tota situació social que atempti contra la dignitat humana.
- 8) Valoraràs l'estudi i lluitaràs per l'accés a l'escolarització, com un important instrument per a l'aprenentatge de la ciutadania.
- 9) Tindràs una preocupació permanent per la teva formació professional, política, ideològica i ètica, i procuraràs estar al dia sobre el que succeeix en el món, desenvolupant d'aquesta forma una visió internacionalista de les lluites i de les possibilitats dels canvis socials.
- 10) Valoraràs i coneixeràs la història, la teva i la de la humanitat. Buscaràs en ella amb un criteri de debò i amb una actitud tolerant el que s'entén per subjecte, mai solitari, del procés històric.
- 11) Et preocuparàs per l'educació dels teus fills, així com per la de tots els nens i joves del teu poble. Pararàs esment al tipus d'ensenyament que reben de la família, de l'escola, dels mitjans de comunicació. Deuràs reaccionar amb decisió contra totes les formes d'educació que domestiquin a les persones per a fer-les còmplices amb el projecte històric de destrucció social.
- 12) Conrearàs la flor de l'esperança, que és aquella que neix del combat contra el conformisme i contra el sentiment de derrota. Cantaràs el cant de la vida. Vida per a la humanitat tota.
- 13) Assumiràs el mandat.

⁷⁷ GORDILLO, J.L. *La estaca verde de León Tolstoi*, Cap. II de PRAT, E. (ed.) *Pensamiento pacifista*, Icària – Antrazyt, Barcelona, 2004

4. LES PRÀCTIQUES

Saber el que fa el professorat dins les aules, quina metodologia utilitza, com treballa aquests temes, quins estereotips ajuda a desmuntar, a reafirmar o a crear, quina “transversalitat” dona i opera dins els continguts propis de la “seva” àrea, és a dir quin és el seu veritable currículum explícit i ocult, és pràcticament impossible. Al marge que requereix d’un estudi, que intueixo d’un cost econòmic molt alt, cal tenir present també les diferents interpretacions que donem a les mateixes paraules, així com als diferents nivells d’autocrítica que cadascú de nosaltres té. Pensem per exemple la quantitat de professorat convençut que “treballa” la multiculturalitat pel sol fet que en el seu centre han fet “el dia dels pobles del món”. En aquest “dia” han fet tallers de “henna”, de “trenes africanes”, de danses i músiques “d’arreu del món”, de “plats del món”, etc, etc. Possiblement el centre ha contractat una empresa de serveis per fer “el dia”. Pel matí han arribat uns monitors (sabem si les seves condicions laborals són les que haurien de ser?) que han realitzat les activitats i han marxat. Potser fins i tot, el professorat no hi era present en les activitats. El dia següent de classe, es retorna a la “normalitat”. Es a dir, s’ha fet un carnaval, descontextualitzat i sense cap lligam amb el dia a dia. Ben segur que els resultats de tot plegat han estat diferents als que el professorat ben intencionat esperava: s’han reforçat els estereotips que es volien combatre, o si més no desmuntar.

Fa més de vint anys que va aparèixer un dels primers “manuales” d’Educació per al Desenvolupament a l’estat espanyol. Era el “Fem un sol món” editat per Mans Unides. En ell es recollia una experiència anglesa amb escolars de deu anys. Se’ls demanava que diguessin sense pensar paraules relacionades amb els africans, per tal d’esbrinar quines eren les imatges que els infants anglesos tenien sobre Àfrica. Dominaven les de pobres, salvatges, malalts, ignorants.... Farà ara uns sis anys, des de Intermon Oxfam vam elaborar un material audiovisual (Video-fòrum: Coneguem Àfrica una mica més) per secundària que intenta que l’alumnat descobreixi per sí mateix els seus propis estereotips i com les imatges ens poden condicionar. La primera part de l’activitat consisteix en un recull d’imatges d’africans en el cinema i la televisió. Llavors l’alumnat ha de manifestar aquells adjectius que li venen al cap en relació amb els africans. Fent un recull de respostes dels diferents llocs de l’estat espanyol on s’ha fet aquesta activitat s’observa que es mantenen les mateixes paraules de les nenes i nens anglesos fa més de vint anys. Els estereotips es mantenen, i dubto molt que “el dia dels pobles del món” no ajudi a reforçar-los.

4.1 Concepte de solidaritat

Una altra dificultat per esbrinar què és el que es fa dins les aules, és la que comporta la confusió al voltant de les paraules, i en el nostre cas, del concepte solidaritat.

Per fer una primera aproximació a aquest concepte he escollit l’opinió d’un dels anomenats “nous filòsofs” francesos: André Comte-Sponville⁷⁸. L’he escollit per poder mostrar les enormes diferències conceptuais que hi ha al voltant del terme solidaritat. El que defensa aquest autor, amb una argumentació consistent i potent, crec que no té molt a veure amb el concepte “casolà” que es fa servir arreu o fem servir la majoria del professorat.

Aquest autor defensa que la solidaritat no és una virtut ni tan sols potser un valor moral (per aquest autor el que importa són les virtuts ja que “són els esforços per conduir-se bé, són els nostres valors morals, si es vol, però encarnats en la mesura del possible, viscuts, en acte”, mentre que els valors morals pertanyen al món de les idees). Bé doncs, Comte-Sponville diferencia entre la solidaritat objectiva i subjectiva. L’objectiva és “... el fet d’una

⁷⁸ COMTE-SPONVILLE, André. Pequeño tratado de las grandes virtudes, Espasa, Madrid, 1998

cohesió, d'una interdependència, d'una comunitat d'interessos o de destí. En aquest sentit, ser solidaris és pertànyer a un mateix conjunt, i compartir per consegüent – es vulgui o no, es sàpiga o no – una mateixa història... en això es diferencia el còdol dels grans de sorra i una societat d'una multitud...” La subjectiva la defineix com “...un estat de l'ànima; no és més que el sentiment o l'afirmació de la interdependència...” , és a dir, la presa de consciència de pertinença a una comunitat.

Per deixar-ho més clar diu: “...Al maig del 68, la patronal o els antiavalots no eren menys solidaris entre sí (sense dubtes ho eren més) que els obrers i els estudiants, i tot i que això no condemni ni a uns ni a als altres, fa que la moralitat del conjunt sigui una mica dubtosa o sospitosa. Es estrany que una virtut es comparteixi tant. Pel demés, si la solidaritat és comunitat d'interessos (solidaritat objectiva) i presa de consciència d'aquesta comunitat (solidaritat subjectiva), no té el mateix valor que els interessos, que quasi no el tenen. Una de dos: o bé aquesta comunitat és real, efectiva, i llavors al defensar a l'altre l'únic que faig és defensar-me a mi mateix (el que no és en absolut censurable, però depèn massa de l'egoisme com per poder dependre de la moral), o bé aquesta comunitat és il·lusòria, formal o ideal, i llavors, si lluito per a un altre, ja no es tracta de solidaritat (ja que el meu interès no està en joc), sinó de justícia (si l'altre es troba oprimat, ferit, espoliat,...) o de generositat (si simplement està trist o dèbil) En poques paraules, la solidaritat és massa interessada o massa il·lusòria com per a ser una virtut. No és una altra cosa que egoisme o generositat no reconeguda. Això no impedeix que sigui un valor, però que val sobretot en tant escapa de l'encongiment del jo, de l'egoisme estret o limitat, diguem del solipsisme ètic. Es l'absència d'un defecte més que una qualitat...”

Baixant a un terreny menys teòric i més pràctic, el quadre de Luis Alfonso Aranguren⁷⁹ pot ser clarificador del que intento plasmar. Que el terme solidaritat té a la pràctica moltes definicions i que cal ser molt cautelosos a l'hora d'utilitzar-lo.

Aquest autor ha reflectit en un quadre els diferents models de solidaritat que es donen avui dia a la nostra societat, i per tant a l'escola.

En primer lloc, ens diu Aranguren, existeix el que anomena **solidaritat per necessitat**. Es la solidaritat nascuda a partir del discurs del Club de Roma de l'any 1972, que ve a dir-nos que si som intel·ligents hem de ser solidaris amb els països empobrits perquè en això ens va la vida. Es una solidaritat resultant de la consciència dels límits (ecològics, ambientals, demogràfics, d'escassetat de recursos,...) ja que el creixement econòmic del capitalisme, pot fer que ens estavellem tots plegats, sobretot tenint en compte que resulta inviable tècnicament universalitzar el grau de benestar del que disposem en el Nord ric. Aranguren ens diu que és la solidaritat que pot ser concebuda com un egoisme intel·ligent, ja que en ella posem en joc la nostra humanitat però principalment el manteniment de les nostres condicions de vida i de consum que ara tenim. En aquestes circumstàncies, la paraula clau és la responsabilitat, tant des del seu sentit més tradicional que comporta de resposta a alguna cosa que ens ha estat demandada i hem fet, com des d'aquella que s'anticipa al risc que generem; Així aquest model de solidaritat es converteix en una tècnica de gestió de riscos.

En segon lloc, Aranguren ens presenta la solidaritat que ha estat apropiada pel mercat, la **solidaritat com espectacle**. Al convertir-se en article de consum, diu, la solidaritat entra a formar part inexorablement, del que està de moda, amb el seu auge i les seves caigudes. “...Aquesta idea de solidaritat és la que entén que aquí no existeixen conflictes socials, en tot cas desgràcies més o menys ocasionals. És la solidaritat companya de viatge de l'egoisme, del viure apassionadament el moment i si a més es dóna la circumstància, com sol ocórrer, que el moment és un concert de rock, tant millor: decibels i euros s'uneixen en

⁷⁹ ARANGUREN, Luis A. Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación. PPC editorial, Madrid, 1998

favor de la causa. Es tracta de fer molt soroll i participar en ell perquè d'aquesta manera sóc solidari i a més em sento bé amb mi mateix. Sovint es busca la participació de famosos, donant a entendre que són autèntics solidaris perquè convoquen a la gent a ser solidaris. Però la veritat és que no s'és solidari sinó que tan sols es consumeix solidaritat...". Ens trobem davant el que Lipovestky anomena l'altruisme sense dolor, ens comenta Aranguren, o sigui, faig ús de la solidaritat perquè em produeix satisfacció. *"...Hem arribat a ser tan aplicats a conjugar el verb solidaritzar-se que delirem conjugant el principi de plaer amb el de solidaritat amb els més desfavorits. Busquem en definitiva el que ens doni plaer i ens satisfaci però sense que ens vegem implicats en cap tipus de obligació, de sacrifici, ni de responsabilitat personal. A costa de la solidaritat hem aconseguit la quadratura del cercle. El mercat especula amb la solidaritat de manera que a la societat civil ja no li fa falta sortir al carrer, expressar-se; li és suficient amb assistir placentàriament als espectacles quals els ofereixen a canvi de res..."*.

El tercer model va molt unit a l'anterior. Es el que anomena **solidaritat com campanya**. Constata que el seu objectiu és accentuar la desgràcia a través dels mitjans de comunicació de masses per obtenir una resposta immediata a una situació d'urgència. Posa com exemples la fam a Àfrica o els "desastres naturals". Recorda que sempre ens trobem amb l'absència de debat sobre aquests conflictes, d'anàlisi de les seves causes, i de la responsabilitat històrica del Primer Món en l'empobriment del Tercer Món. Aquest model de solidaritat seria el que es coneix com Ajuda Humanitària, del que reconeixent la seva necessitat com servei d'urgències, és un perill quan es converteix en finalitat per sí mateixa. Després de reconèixer aquesta necessitat, Aranguren diu: *"...No obstant, no vull deixar de fer un paral·lelisme entre aquest tipus de solidaritat i el mite de Sísif en el qual quan s'aconsegueix aixecar la pedra i dur-la cap amunt a d'alt del cim de la muntanya, la pedra cau de nou i volta a començar. Vull dir que la nostra roda ens duu a proporcionar ajuda humanitària a noves catàstrofes que denominem naturals, sense atendre les causes que les generen i buscar per tant solucions en, l'arrel del problema..."*. Per molt que ens segrestin la veritat els informatius de televisió i d'altres mitjans, alguna cosa ens diu que els efectes catastròfics per a la població empobrida d'un huracà o terratrèmol no respon només a que són desastres naturals, ni tampoc la fam respon a la manca de pluja o al poc esforç de les poblacions. És llavors, ens diu l'autor, quan *"...es dispara entre la població el sentiment de culpa, de dolenta consciència i d'emotivitat moral ... la culpa i la seva expiació s'engeguen donant lloc a aquest model de solidaritat... Com es tracta de sentir-se bé, ja que em sento culpable quan veig certes imatges per televisió, n'hi ha prou amb anotar qualsevol nombre de compte que em faciliten tantes cadenes de televisió i donar un donatiu còmodament assegut en la meva butaca..."*.

El quart model és la **solidaritat com cooperació**. Tot i que l'autor la considera "absolutament positiva" ja que és la que avui ha fet possible la cooperació amb el Tercer Món, descobreix el seu perill quan *"...aquest tipus de solidaritat es porta a terme des de lògiques i patrons estrictament occidentals, concebudes des del Nord..."* Veu que és un error la visió immediatista de la realitat que té, on el que priva és el projecte. *"...Es projecten escoles, hospitals, pous, però al final el projecte es redueix a la fiscalització quantitativa: ocupació correcta de les subvencions, justificació econòmica de les mateixes, constatació que es porta a terme el projecte d'acord amb el que es diu en els papers, etcètera i que acaba per oblidar una realitat concreta que exigeix intervencions concretes. Aquest abisme que separa els projectes del Nord de la realitat del Sud la vaig viure jo mateix treballant com voluntari a Equador... La lògica de les ONG funciona amb el sistema de projectes que no tenen en compte, o no han tingut l'agudesa de detectar-lo, el procés real de la gent i de la seva comunitat... Aquest model de solidaritat és el de l'ètica del consens, de l'ètica que procedeix segons acords en els quals els afectats, els pobres i exclosos, no són tinguts en compte, ja que el que importa és el consens entre governs i en última instància el consens entre les administracions dels països destinataris i les organitzacions del Nord..."*.

	NECESSITAT	ESPECTACLE	CAMPAÑYES	COOPERACIÓ	TROBADA
Metodologia	Ocasional/Permanent Descendent AOD	Ocasional Descendent Festivals	Ocasional Descendent Informació	Ocasional/Permanent Descend/Ascendent Organització	Permanent Ascend/Descendent Presència
Canal	Governments, ONGs	MCS, ONGs	MCS, ONGs	ONGs, voluntariat	ONGs, voluntariat
Visió del conflicte	Consciència dels límits	Desgràcia	Lacra	Desajustament del sistema	Desequilibri radical N/S
Grau d'implicació	Cap Delega en el govern	No seguiment No procés	Seguiment econòmic No procés	Seguiment de projectes	Processos d'acompanyament personalitzat
Model de voluntariat	Governmental	Col·laboradors en els espectacles	En situacions límit	Posada en marxa de projectes	Forma de fer i de ser Alternativa de societat
Horitzó	Gestionar els riscos medioambientals, demogràfics, falta de recursos,...	Mantenir el desordre establert	Pal·liar efectes de les catàstrofes	Ajuda promocional des de l'organització de l'ONG	Promoció i transformació social des dels destinataris
Efectes per als agents	Augmentar currículum professional	Consumir solidaritat	Desculpabilització	Presència de consciència i experiència	Contribució a configurar un projecte de vida.
Efectes per als destinataris	Major dependència	Objecte de consum descontextualitzat	Alleujament temporal	Dependència per a realitzar projectes	Protagonistes del seu procés d'alliberament
Model ètic	Egoisme "intel·ligent"	Ètica postmoderna indolora Neoepicureisme	Emotivitat ètica Solidaritat econòmica compulsiva	Ètica del consens des de l'acord	Ètica compassiva des dels exclosos
Paraula clau	Responsabilitat	Mercat	Ajuda	Desenvolupament	Transformació

Com a model alternatiu al que hauríem de tendir, Aranguren ens proposa la **solidaritat com trobada**. Diu: *“...La solidaritat com trobada significa viure l'experiència d'haver de trobar-se amb el dolor i la injustícia. No quedar-se indiferent significa en última instància pensar i viure d'altra manera. La sensibilització no és l'escalfament de motors per a una acció puntual sinó que significa deixar-se afectar, i fer-ho cordialment, per la realitat. I això sense que la realitat per molt cruel, inhumana i injusta que se'ns presenti, ens desbordi; sense que el pes de la injustícia ens amargui l'existència. Es tracta que sapiquem confrontar les nostres possibilitats reals i els nostres propis límits amb les possibilitats i límits de les altres comunitats i quan ho aconseguim puguem plantar una pica i celebrar-lo. De no ser així, ens quedarem sempre amb la insatisfacció de qui no ha estat a l'altura o que quant fem és molt poca cosa...”*

Per Aranguren només hi haurà veritable solidaritat quan es reconegui en l'altre la seva dignitat ferida, maltractada, humiliada, i siguem capaços d'escoltar-lo. Però això té un preu. Per tant, ens diu, hi ha una solidaritat barata i una altra de cara: *“... Per solidaritat barata entenc aquella que no requereix de cap esforç, la de la moral indolora, la solidaritat que viu a costa del sentimentalisme, la qual només serveix per a tranquil·litzar consciències, la qual posa a funcionar la màquina de la culpa, la solidaritat fins i tot activa que prioritza l'agitació sobre la convicció, la qual fomenta, fins i tot des dels Estats, els grans esforços sense saber molt bé a on han d'anar dirigits, perquè, en última instància, la solidaritat administrada des de l'Estat ens allunya de l'autèntica ciutadania solidària i propaga els efectes ràpids i espectaculars en contra dels processos lents però autèntics ... Per contra, la solidaritat cara és la que ja coneix per endavant el valor que té i el que costa, ja que s'ha pres de debò la condició asimètrica de la realitat humana. La solidaritat cara és aquella que juga en contra dels nostres interessos de Nord ric, de societat del benestar, del confort, del que considerem imprescindible i la seva conseqüent satisfacció. Deurem assumir, si no volem equivocar-nos de nou, que aquesta proposta solidària afectarà les concepcions i hàbits més arrelats entre nosaltres. I és que la cultura de l'abundància en la qual estem immersos entra en conflicte amb uns mínims de solidaritat veritable amb els que són víctimes del nostre Primer Món...”*

Es tracta per tant de canviar el nostre estil de vida, de “suïcidar-nos” com a Primer Món per tal que pugui existir humanament el Tercer Món, seguint el discurs del bisbe Pere Casaldàliga, *“només en la mesura que el Primer Món deixi de ser Primer Món podrà ajudar al Tercer Món”*. Per Aranguren cal treballar a les aules en el sentit d'anar passant del *“més és millor per a mi”* al *“el suficient és el millor per a tots”*, a partir de *“la civilització de l'austeritat compartida”* que defensa Jon Sobrino: *“...Es tracta a la meua manera de veure de caminar cap a aquesta austeritat i viure-la com un alliberament i no com una renúncia, com un càstig diví. Es tracta d'anteposar les necessitats socials a les necessitats individuals, de sumar-se a quantes iniciatives trenquin la bretxa Nord-Sud...”*

4.2 Ús de la ED a les aules

Malgrat les dificultats expressades abans, intentarem fer una primera aproximació quantitativa i qualitativa de l'aplicació, dins les aules, que se'n fa de les temàtiques pròpies de l'Educació per al Desenvolupament.

Ens basarem en les informacions recollides en diferents informes i diagnòstics de la Federació Catalana d'ONGD⁸⁰, la Coordinadora d'ONGD d'Euskadi⁸¹, i de Medicus Mundi de Navarra⁸². Però sobretot utilitzarem com a fonts d'informació, les dades obtingudes per Intermon Oxfam, en diferents llocs de l'estat espanyol, en diversos anys escolars. Són dades obtingudes en cursos de formació del professorat, dintre dels quals, i en una de les sessions, es demanava als assistents que s'ubiquessin dins un quadre, segons la seva pràctica escolar, per fer-ne una reflexió. En aquest quadre, que té en compte que són les àrees qui organitzen el currículum, es tenien en compte dues variables: la iniciativa de treball i l'aplicació en quan a la seva transversalitat. Cada variable era graduada. En el cas de la iniciativa, anava des de la solitud, el treball aïllat de la resta del centre, de "quixot", fins el treball des de tota la Comunitat educativa. La segona variable també es graduava, des del treball puntual sense programació prèvia, ni lligam amb el dia a dia, fins la transversalitat ben entesa en totes les àrees.

També utilitzarem com a fonts d'informació, l'obtinguda a través d'una petita enquesta telefònica a 70 dels 72 centres de Recursos Pedagògics de Catalunya sobre les seves percepcions en el com i quant utilitza el professorat de la seva zona l'Educació per al Desenvolupament. Les respostes donades han estat a títol personal. Per tant, no són respostes del CPRs, sinó de persones que hi treballen. Voldríem remarcar que el que es buscava era la percepció que tenen, per tant són dades subjectives, però obtingudes de persones que tenen un major coneixement global de la realitat de la seva zona, comparables potser a les que poden tenir el conjunt d'inspectors, però de més difícil accés. Cal manifestar aquí l'agraïment a totes les persones que ens van atendre. Van ser força amables i pacients (Dels dos que falten, un no contesta el telèfon i l'altre utilitza el famós "truca demà, ara no puc atendre't")

De totes aquestes dades es pot deduir que l'aplicació dins l'aula de les temàtiques pròpies de l'Educació per al Desenvolupament és una pràctica minoritària però força significativa. Del total de consultes rebudes als CPRs durant aquest curs, les relacionades amb aquests temes es situen al voltant del 13%. Si tenim en compte que aquell professorat amb un grau alt de "sensibilització i consciència" ja té els seus propis canals d'informació i recerca, i per tant no passen pels CRPs, no seria exagerat afirmar que hi ha un 15%, com a mínim, que té en compte la inclusió d'aquestes temàtiques en la seva practica docent⁸³. Convé ressaltar aquí que aquest percentatge no es distribueix uniformement per tota la geografia catalana. Hi ha zones d'un important creixement de demandes que estan lligades a la necessitat d'atendre les noves realitats multiètniques i culturals que en els últims anys es van trobant a les aules. Per tant, no és exagerat afirmar que les noves aproximacions a "la globalització" es produeix a partir del "multiculturalisme" (a les respostes dels CPRs no es tenia en consideració les demandes pel tractament als "nou vinguts", de major nombre de consultes).

⁸⁰ CAÑADA, E. (coord) *Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ONGD entre el professorat de Catalunya*, FCONGD, novembre 2003

⁸¹ UNESCO ETXEA i CONGD de Euskadi. *Cuaderno de trabajo de educación para el desarrollo*, Unesco Etxea, Bilbao, enero 2004

⁸² CHOCARRO, J. *La educación para el desarrollo en las aulas de Navarra*, EL SUR, diciembre 2002, Medicus Mundi Navarra

⁸³ També hauríem de considerar aquells centres privats o concertats, fonamentalment religiosos, que tenen els seus propis canals d'informació i formació interna.

També convé remarcar que quasi bé tots els CRPs manifesten que les consultes i/o préstecs provenen en major nombre del professorat de Primària.

Delegacions Territorials (Total de CRPs/ Han contestat)	Préstecs/consultes: % d'ED sobre el total		% de les demandes sobre ED fetes de forma individual		%de fidelitat (acostumen a ser els mateixos)	
	Aquest curs	Últims anys	Primària	Secundària	Primària	Secundària
Baix Llobregat (9/9)	16	13	33	100	67	100
Barcelona Ciutat (10/10)	11'5	9'5	40	80	60	60
Barcelona Comarques (15/15)	10'3	8'7	7	60	71	71
Girona (9/8)	17'5	16'3	56	88	100	100
Lleida (12/11)	7'8	6'4	73	100	64	73
Tarragona (6/6)	16'7	8'3	17	83	50	83
Terres de l'Ebre (4/4)	12'5	12'5	50	75	50	75
Vallès Occidental (7/7)	9'3	7'9	43	71	71	71

La realitat multiètnica a les aules fa augmentar la pràctica de l'Educació per al Desenvolupament, però el gros del professorat "conscient" ja fa temps que ve treballant en aquest sentit. Tenim que un 67% del professorat de Primària que fa aquest tipus de demandes, i un 80% del de Secundària és fidel. Es a dir, són les mateixes persones que al llarg dels anys venen treballant en aquesta línia, i que són ben coneguts per molts del CRPs.

La diferència entre aquestes dades, segons l'etapa del professorat, es deguda al tipus d'aplicació. Mentre que majoritàriament les pràctiques a Primària són a nivell de cycle o centre, a Secundària són a nivell d'iniciativa individual. Així ens troben com que les consultes de tipus individual a Primària són d'un 40% del total realitzades, mentre que a Secundària pugen a més del 82%. Lògicament això es degut al funcionament i a l'organització diferent d'ambdós tipus de centres. Els centres de Primària amb menys alumnes, amb un claustre més reduït, amb una menor presència "d'especialistes" i amb una tradició de treball "més educatiu que instructiu", porta a unes pràctiques educatives més interdisciplinars, d'equip de treball, mentre que a Secundària es produeix, generalment tot el contrari. Això comporta que el professorat de secundària convençut de la necessitat d'incorporar aquestes temàtiques al "seu" programa, ho faci de manera "quixotesca". La majoria de les vegades ni tan sols compartit amb els seus companys de departament. Qui no ha escoltat, massa sovint, dins d'un Institut, la famosa frase "a mi em van contractar per ensenyar, instruir en tal o qual matèria, no per educar"?

Intentant esbrinar una mica més a fons com es produeixen les pràctiques dins l'aula d'aquest 15%, com a mínim, de professorat "convençut" podem observar el següent quadre, que recull les respostes de 166 assistents a cursos de formació (amb certificació oficial) de fa tres i quatre anys a diferents llocs de l'estat espanyol, realitzats per Intermon Oxfam.

	Iniciativa Personal	Implicació col·lectiva		
		Nivell, Cicle, Departament, Àrea	Claustre	Comunitat Educativa
Puntual i no programat (No a la guerra,...)	• •	• • • • • • • • • • •	• • • •	• •
Puntual i programat (dia de ...)	• • • • • • • • • •	• • • • • • • • • • • •	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	•
Ampliació d'un tema de l'assignatura	• •	• • • • • •		
Inclusió com a tema dins l'assignatura	• • • • • • • • • • •	• • •		
Tema entre diferents assignatures, interdisciplinar de forma puntual (setmana solidaritat, crèdit de síntesi,...)		• • • • • • • • • •	• • • • • • • • • • • • • • • • • •	•
Tema entre diferents assignatures, interdisciplinar al llarg del curs		• •		

Cal dir que quan es van recollir les respostes no especificàvem la procedència de Primària o Secundària, la qual cosa ens hagués donat ara major informació. Sense donar-li la consideració de "mostra", si ens serveix com a un indicador.

En les respostes podem observar com hi ha un 46% que incloïa aquestes pràctiques dins l'aula d'una manera individual, per iniciativa personal, deslligat del que es feia en la resta del seu nivell, cicle, àrea, departament o centre. Aquesta dada és bastant coincident amb les respostes obtingudes en les percepcions que es tenen des dels CPRs, si tenim en compte que allà diferenciàvem entre ambdues etapes, no equiparades en nombre, i ara no ho fem. Aquesta pràctica individual comporta pel professorat que el duu a terme, un sentiment d'aïllament, d'incomprensió i, fins i tot, de vegades d'estigmatització i mofa, per a la resta del claustre.

També és significatiu que només un 25% hagi estat una activitat de claustre i tan sols un 2% que impliqui a tota la Comunitat educativa.

El que més destaca d'aquest indicador és el fet que un 74% de les pràctiques són de forma puntual, ja sigui programat o no, per iniciativa individual o col·lectiva.

Així doncs, podríem afirmar que la inclusió de les temàtiques pròpies de l'Educació per al Desenvolupament a les aules, la realitza una minoria significativa del professorat, majoritàriament conscient, i per tant fidel, però de manera puntual i quasi la meitat per iniciativa individual.

Arribats a aquest punt ens cal saber quins són els obstacles que impossibiliten un augment quantitatiu i qualitatiu d'aquestes pràctiques. De nou tornem a la petita enquesta telefònica als CPRs.

DELEGACIO TERRITORIAL	Com creu el CPR que el professorat percep l'ED	CPR creu que les temàtiques d'ED s'han d'incloure al currículum
Baix Llobregat	11% desconeixement 89% un afegitó	100% SI
Barcelona Ciutat	100% un afegitó	90% SI 10% NO
Barcelona Comarques	7% desconeixement 93% un afegitó	93% SI 7% NO
Girona	12% no cal treballar-ho 13% desconeixement 75% un afegitó	100% SI
Lleida	10% desconeixement 90% un afegitó	73% SI 27% NO
Tarragona	100% un afegitó	83% SI 17% NO
Terres de l'Ebre	100% un afegitó	75% SI 25% NO
Vallès Occidental	14% desconeixement 29% ja es treballa 57% un afegitó	86% SI 14% NO

Preguntats sobre la seva percepció, de com creien ells que el professorat viu l'aplicació a l'aula d'aquestes temàtiques, van donar-nos la dada que un 88% ho considera un "afegitó"

més al que ja “han de fer”, és a dir, els continguts oficials, al currículum, en la seva concepció restringida.

Convé ressaltar que diferents CRPs de cinc de les vuit Delegacions Territorials, han manifestat que creuen, en un mitjana al voltant del 10%, que el professorat desconeix les propostes didàctiques al voltant de l'Educació per al Desenvolupament. En l'estudi de Medicus Mundi de Navarra (amb 18 entrevistes personals i 78 enquestes contestades sobre 286 enviades) la xifra sobre el desconeixement de les propostes que s'oferten és del 39%.

Aquesta concepció d'afegitó que té el professorat sobre la inclusió de l'ED en les seves pràctiques, segons la percepció dels companys i companyes dels CPRs, pot venir donada per tres diferents circumstàncies, recollides també durant la conversa-enquesta.

En primer lloc ens trobem amb el sector de professorat que ideològicament no creu que aquestes temàtiques s'hagin d'incorporar a l'aula d'una manera vertebrada. Un 13% de les pròpies opinions dels qui treballen als CPRs així ho manifesten.

Lligat a l'anterior sector, i molt interrelacionat, n'existeix un altre que concep l'ensenyament – aprenentatge com un simple procés instructiu, de transmissió de coneixements. Per tant, aquestes temàtiques no entren en el seu “camp”. Aquella famosa frase que tant es pot escoltar als instituts per part del professorat de “ciències”, “Això és pels de socials o pel de religió”, és potser la mostra del que volem dir. Aquest sector del professorat és potser el majoritari, sobretot si ens atenem al que es fa i no al que es diu. En moltes enquestes el gros del professorat manifesta que la finalitat de la seva feina és el desenvolupament integral de la persona, educació, però la seva pràctica real és concreta en ser un transmissor de coneixements, instructor. En aquest sentit, entre d'altres, són interessants les conclusions a les que arriba M^a Carmen Bosch Caballero de la Universitat de Las Palmas de Gran Canaria⁸⁴ en el seu treball de Doctorat y que ens confirmen l'afirmació anterior.

Finalment, hi ha aquell sector del professorat que tot i veient la necessitat d'incloure aquestes temàtiques dins el “seu currículum” hi troba masses dificultats. En primer lloc hi ha “els mínims” que s'han de complir, bé perquè “només porto un terç del llibre i està acabant el curs” o comença a aparèixer el fantasma de la selectivitat. En segon lloc hi ha una multiplicitat d'ofertes temàtiques (les diferents educacions per a) que aparentment sembla que no tenen res a veure entre elles, i cal estriar. I en tercer lloc, potser el més important, la manca de temps.

Si tenim en compte que a prop d'un 85% del professorat utilitza el llibre de text⁸⁵ com a planificador del currículum i com desenvolupament pràctic del mateix, incloure-hi les “nostres temàtiques” representa un esforç afegit pel que fa a la selecció i a la seva adequació.

No podem perdre de vista que l'edat mitjana del professorat de Catalunya està en els 44 anys (43'45 en les dones i 45'59 en els homes), i el que és més preocupant, el 66% és major de 40 anys⁸⁶. Al marge del que l'envelliment suposa pel que fa a la salut, cal

⁸⁴ www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp (Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación)

⁸⁵ Rosa M^a Güemes Artilles, *Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas*, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna (www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm)

⁸⁶ Secretaria d'informació i premsa. Federació d'Ensenyament de CCOO Catalunya. *CCOO alerta sobre l'envelliment del professorat a Catalunya*. Desembre 2003

considerar el “cansament” acumulat que implica la tasca educativa continuada durant vint o trenta anys.

Un altre factor a tenir en compte són les “càrregues familiars” afegides i de constant creixement que suposa atendre els pares ja vells, que entre un 35-40% es troben en una situació de necessitat d’atenció informal de llarga durada. De les dades donades pel mateix Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya⁸⁷, es desprèn que el 71% del professorat són dones. Un altre estudi⁸⁸ ens diu que el vells amb necessitats d’atenció són atesos en un 78% per la pròpia família, sent en el seu 62% a càrrec dels fills. Però són les filles i joves en el 76% dels casos qui finalment atenen els pares o sogres. Aquestes dones, en un 81% dels casos tenen més de 40 anys. Es a dir, el 66% de les professores, majoritàries en la professió (71%), estan dins l’edat de les dones que, a l’estat espanyol, es fan càrrec dels pares i/o sogres amb necessitats d’atenció. Aquest factor, en la nostra societat masclista, s’acostuma a no tenir-lo en compte, però, aquestes dades i sobretot la realitat que ens envolta i observem, ens fa creure que convé no deixar-lo de banda.

Per tant, uns llibres de text que facilitessin, perquè ja vingués donat, la inclusió de les temàtiques de l’ED, afavoriria l’augment quantitatiu i qualitatiu d’aquestes pràctiques.

⁸⁷ Servei d’Estadística i Documentació. Departament d’Ensenyament. *Estadística de l’ensenyament 2002-2003*.

⁸⁸ CASADO, David i LÓPEZ Guillem. *Vellesa, dependència i atencions de llarga durada. Situació actual i perspectives de futur*. Col·lecció Estudis Socials n.6, Fundació La Caixa, 2001

5. DAFO

En els capítols anteriors he intentat explicar en quin context macro i micro ens movem, quina interpretació donem als conceptes utilitzats, des d'on partim i en quin moment estem en la tendència d'anar cap a un currículum per a una ciutadania global..

Ja hem dit que partim de la premissa inicial que l'educació formal (i també la no formal) té un important paper (no l'únic) en la consecució d'impulsar un sentiment interioritzat de pertinença a una ciutadania global activa en els nostres infants i joves. Una ciutadania global que ha de viure amb les tensions entre el local i el global, el singular i l'universal, la tradició i la modernitat, el llarg i curt termini, la competència i l'equitat, l'allau de coneixements i la seva assimilació, i entre l'espiritual i el material.

El paper important que té l'escola es deu al fet que és un dels llocs on es realitzen els processos de socialització de les futures generacions. Per a molts i moltes pot significar l'únic lloc on puguin gaudir d'experiències positives de solidaritat, de participació efectiva i real, de reconeixement de les seves potencialitats, de cooperació, d'esperit crític, d'autonomia,, de viure els valors positius, de tal manera que en la construcció de les seves pròpies personalitats, s'hagin llaurat les llavors de les virtuts (en el sentit de valors en acció, practicats) imprescindibles per aconseguir un altre món més just.

Aquest sentiment de pertinença el considerem necessari i imprescindible pel món d'avui i del futur proper, si volem treballar per a un món més just on la pobresa i l'exclusió social, en totes les seves manifestacions, quedi eradicada, perquè tècnicament, econòmicament és possible. Les decisions polítiques de les empreses, dels governs, depenen de les decisions que prengui la ciutadania, amb el poder que té, si més no, com a votant i com a consumidor, que són ara per ara les dues formes mínimes de participació real i efectiva en la nostra societat.

Sóc conscient que bona part del professorat no està d'acord amb aquesta premissa inicial. Molts, potser ni s'ho han plantejat. Tanmateix crec hi ha un altre sector que hi està d'acord, i que ja fa molts anys que conscient o inconscientment, treballa i s'esforça en aquesta direcció. Però és un treball massa sovint aïllat, dispersat, sense que l'alumnat tingui una continuïtat posterior en una mateixa manera de fer, d'estar, de sentir, de relacionar-se.

El currículum (en el seu sentit restringit) explícit oficial no està concebut per anar en aquesta direcció tot i que dona possibilitats d'acció en la línia que plantegem (sempre ha estat així, sigui quina sigui la llei del moment). Tot s'ha de dir, que més en l'ensenyament públic que en el privat o concertat. Però no hi ha dubte que si aquest currículum oficial recollís els plantejaments tant de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, com de metodologies, en la línia proposada, es donaria un important impuls a tendir cap a aquest currículum per a una ciutadania global. Pensem com José Gimeno⁸⁹ que *"... educar per a la vida és educar per a un món en el que res ens és aliè. L'educació es veu necessàriament obligada a replantejar les seves metes i a revisar els seus continguts i mètodes..."*

No es planteja un canvi en l'organització escolar, tot i ser un element d'incoherència quan es pretén treballar amb l'alumnat la participació real i efectiva, per exemple. Reivindicar un nou currículum en la seva consideració més laxa de conjunt de tota l'experiència que té l'alumnat sota la tutela de l'escola, és avui dia, voler un impossible. La nostra tendència és aquesta, però creiem que calen passos possibles i previs.

⁸⁹ GIMENO SACRISTAN, J. *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*, a BLANCO, R (coord) *Globalización y educación*, Revista de educación, núm extraor. 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Entre aquests previs estan els de tendir en primer lloc el d'anar configurant "el corrent educatiu per la ciutadania global", des de la base, des de les "bones pràctiques" que moltes i molts docents ja apliquen en les seves aules. Calen espais de trobada, d'intercanvi, d'informació i formació, on els esforços individuals es vagin convertint en esforços col·lectius que taquin, que contaminin amb major incidència al conjunt del professorat.

Es amb aquesta idea que es planteja aquest capítol. A partir de l'anàlisi realitzat en els capítols anteriors, ara intentarem apuntar aquelles Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats que ens presenta la realitat, per tal d'identificar quins passos serien els més idonis per avançar en la direcció proposada.

5.1 Debilitats

5.1.1 . La dependència de les ONG

La gènesi "oenegeril" de la majoria de les "educacions per a ...", i quasi úniques impulsores de la inclusió d'aquestes temàtiques en el currículum, o si més no, en les programacions i activitats de l'aula, és una de les debilitats més grans.

Si fem una petita anàlisi de les estructures organitzatives, relacions, maneres de fer i, sobretot, del finançament de les ONGD, podrem arribar a entendre aquesta debilitat.

Escullo les ONGD com exemple extensiu a les altres ONG a l'hora de reconèixer aquestes com una debilitat, en primer lloc perquè són les creadores i impulsores de l'ED, que en la seva cinquena generació ha arribat a poder ser considerada "Educació per a la Ciutadania Global", tal i com he intentat argumentar en el capítol tercer. I en segon lloc, perquè són les ONG que, en el nostre estat espanyol, estan més organitzades en diferents Federacions i Coordinadores Autonòmiques i en una Coordinadora estatal, la CONGDE⁹⁰. Així mateix també disposen d'una estructura i coordinació dins l'àmbit europeu i internacional.

Confusió conceptual

Una primera aproximació a les diferents pràctiques de les diferents ONGD ens fa veure que es produeix una confusió de conceptes. Així, per a moltes d'aquestes organitzacions, és el mateix ED, Investigació per la Desenvolupament, Sensibilització i Pressió Política, quan haurien de considerar-se estratègies, tot i ser complementàries, ben diferenciades.

L'ED és un procés formatiu, pautat, seqüenciat, és una manera d'entendre l'educació que respon a la pregunta per a què educar, marcant l'objectiu d'aconseguir, o afavorir a la consecució, que els nostres infants i joves esdevinguin ciutadans globals actius. Es per tant una tasca de mitja i llarga durada. Està doncs intrínsecament lligada a l'educació formal i a la no formal.

En canvi la sensibilització intenta alertar a la població en general sobre situacions d'injustícia, de manera puntual. Pot considerar-se un primer pas educatiu, però no necessàriament una tasca educativa formal o no formal. El seu àmbit és el de l'educació informal, dirigit al públic en general, des dels infants als ja jubilats.

Lligada amb l'anterior ens trobem les actuacions que persegueixen la pressió política, demandant a la "societat" en general unes determinades accions que ajudin a pressionar als polítics en favor d'una determinada postura.

⁹⁰ www.congde.org

Es evident que moltes accions de sensibilització o de pressió política poden i han de ser recollides per l'ED per tal d'oferir a l'alumnat possibles vies de solució als problemes que se'ls planteja en els processos d'anàlisi i reflexió. Però no s'han de confondre les diferents estratègies.

De la mateixa manera, les tasques d'investigació envers els problemes de desenvolupament, de les injustícies, dels casos concrets, són imprescindibles, i necessaris per a dotar de continguts seriosos a l'ED, però de nou, no és el mateix.

El següent quadre⁹¹ ens pot servir per trobar-hi les diferències:

	EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT	SENSIBILITZACIÓ	INVESTIGACIÓ	PRESSIÓ POLÍTICA
Duració	Mitjà i llarg termini	Curt termini	Llarg termini	Curt i mitjà termini
Particularitats	Anàlisi en profunditat. Estudi i debats.	Alerta sobre situacions d'injustícia Sud-Nord, sobre les causes de la pobresa i les estructures que la perpetuen.	Anàlisi en profunditat des d'una dimensió Sud-Nord de les qüestions relacionades amb el desenvolupament.	Analitzen i defineixen els punts de l'Agenda del desenvolupament.
Objectius generals	Qüestiona el model de desenvolupament i promou accions per al canvi a nivell global i local.	Difusió d'accions de cooperació. Recollida de fons. (Diversos graus ..., "pornografia de la pobresa")	Analitza, fundamenta les diferents propostes i models per a promoure el desenvolupament humà sostenible.	Influeixen en les decisions polítiques que s'adopten en el Nord i que afecten als pobles del Sud.
Públic	Grup objectiu ben definit.	Grup objectiu indefinit. Va dirigit al gran públic.	ONGD,... Institucions, Moviments socials.	Grup objectiu ben definit: les persones que prenen les decisions polítiques.
Mètodes	Metodologies concretes adaptades als grups objectiu.	S'utilitzen mitjans de comunicació de masses: televisió, tanques publicitàries,....	Metodologies d'investigació acció.	Aliances entre ONGD del Sud i del Nord.
Missatge	Missatge complex. Els coneixements van lligats a valors i actituds.	El missatge és breu, com una consigna.	Anàlisi del context històric i de les estructures que generen pobresa.	Missatge complex, lligat a propostes polítiques concretes.
Fase educativa	Conscienciació, comprensió dels problemes i orientat a l'acció.	Es el primer pas per a la conscienciació. Trencar el cercle viciós d'ignorància, indiferència, ignorància.		Orientat a la incidència política.
Estratègia principal	Analitza les causes de la pobresa, des d'una perspectiva històrica-estructural.	Qüestiona les injustícies però no profunditza en les causes.	Estudia i analitza diferents propostes als problemes.	Proposa alternatives.

Tot i que existeix aquesta confusió de conceptes, de considerar tot (algunes fins i tot el marketing) com ED, la qüestió s'agreuja quan mirem dins l'organització de les pròpies

⁹¹ Font: CIP, adaptant un quadre de HEGO, Les ONG i la Unió Europea. Coordinació de les ONGD, 1999

ONGD. De l'estudi fet per la Coordinadora d'ONGD de l'estat espanyol⁹² es desprèn que només el 54% de les ONGD tenen un responsable d'ED, tot i que totes realitzen actuacions considerades d'ED. Faltaria saber, quants d'aquests responsables tenen coneixements contrastats d'educació formal o no formal. Em consta que no tots, doncs alguns d'ells provenen del món de la comunicació, la publicitat o l'administració d'empreses, i és des del seu departament des d'on es gestiona l'ED.

Aquesta confusió conceptual en el sí de moltes ONGD respon a molts factors, entre els que cal destacar en primer lloc el fet que són organitzacions amb conceptes i pràctiques de primera, segona i com a molt de tercera generació. Per tant el seu objectiu és el de donar a conèixer els "seus projectes" i obtenir-n'hi suport material de la societat. Així l'ED esdevé "una estratègia" més en la difusió, en el marketing, i per tant perd el sentit de "corrent pedagògic", de manera de fer dins l'aula.

L'ED no és una prioritat

Quan es pregunta, dins el mateix estudi, a les ONGD quin és el seu "públic diana", a qui van dirigides les activitats d'ED que realitzen, les respostes són al públic en general, a les persones de l'entorn de la l'ONGD i als joves i adolescents en primer lloc. Paradoxalment la infància, els estudiants i professorat es troben entre els últims "targets" que es tenen en compte.

Això s'entén millor si mirem quin tipus d'activitats són els que més fan les ONGD: Conferències, Campanyes, Publicacions i Exposicions, mentre que Programes educatius queden relegats al final de la llista.

Diu l'estudi: *"L'ED no és avui per avui una prioritat en les ONGD espanyoles. Aquest fet es detecta clarament al llarg de tot l'estudi, sent aquests alguns dels indicadors:*

- *Manca d'especialistes en ED*
- *Manca d'una metodologia definida*
- *Manca d'indicadors d'avaluació*
- *La responsabilitat dels projectes d'ED sovint recauen en altres àrees*
- *No s'observa camps clars d'especialització"*

Si atenem al volum de recursos interns que les ONGD destinen a l'ED podem observar que és on dediquen menys recursos humans i materials. Només dediquen un 8% (de mitjana entre totes elles) dels seus recursos a l'ED (ficant al mateix sac l'ED, la sensibilització, la investigació, el "lobbying" i el "found raising"⁹³)

Un altre indicador que mostra que l'ED no és una prioritat, la tenim en el nombre mitjà d'activitats d'ED que realitzen les ONGD. No són més de tres a l'any per la meitat d'ONGD. Diu l'informe:

"Aquest fet serveix per a fer un diagnòstic de la importància que se li concedeix a l'ED en les organitzacions de cooperació al desenvolupament espanyoles: el treball que es realitza en el país suposa una mínima part de l'activitat, i donada la dispersió en el temps i en quant al tipus de les accions que es realitzen, aquestes no s'emmarquen en un projecte o programa".

En l'apartat de conclusions i recomanacions de l'estudi, en els seus punts tretze i catorze es diu textualment:

⁹² PINO,E i altres, *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*, temas de cooperación n.12, Madrid, 2000

⁹³ Concepte que té a veure amb la captació de socis o donants, així com a la seva fidelització. Sovint, aquesta partida és la que més recursos absorbeix (publicitat, mailings, etc ...)

“Es detecta una falta de planificació i visió de futur. Malgrat que la majoria de les organitzacions reconeixen que els programes educatius són les activitats amb millors resultats en ED (i per això la majoria les escullen com exemple i com activitat amb millors resultats aconseguits) són curiosament les activitats que menys s’organitzen; i pel contrari les conferències, activitat qualificada com de pitjors resultats, és la més freqüent en totes les organitzacions seleccionades. Aquest fet es deu en gran mesura a la manca de mitjans, recursos, equip, el que porta a organitzar aquelles activitats més puntuals, que requereixen menys planificació, i que són més fàcils de fer. L’especialització de les persones dedicades a l’ED resoluria en gran mesura aquesta carència al permetre una activitat planificada i coherent amb els objectius que cada organització es marqui.

En general abunden els projectes d’ED petits en el conjunt de les ONGD. S’organitzen més activitats passives (conferències, xerrades, publicacions, etc.) que activitats participatives, sent aquestes últimes les que en major mesura compleixen l’objectiu de l’ED: mobilitzar cap a un canvi d’actituds i la implicació activa de la societat. Novament es detecta la contradicció entre la teoria i la pràctica”.

La lògica del mercat

El fet que l’ED no sigui una prioritat per a moltes ONGD, o que li donin un sentit “publicitari”, possiblement es deu al finançament.

La majoria d’ONGD, no totes, viuen, es mantenen (en el millor sentit de la paraula) pels diners públics, doncs les aportacions privades són més aviat escasses. Però quan aquestes aportacions privades són importants, tampoc es destinen a l’ED, doncs *“la gent que dona diners ho fa per la cooperació o l’ajuda humanitària, no per gastar-ho aquí, en sensibilització”*. I és cert, doncs no recordo cap “Campanya” de recollida de diners que es demani per a aquesta finalitat.

Així doncs, per dir-ho esquemàticament, si hi ha subvenció pública, hi ha projecte d’ED, si no n’hi ha, doncs un altre any serà. D’aquesta manera ens trobem en èpoques de molta proliferació de propostes pedagògiques i d’altres de sequera. Al mateix temps de vegades sorgeixen propostes que segueixen el calendari de les Administracions Públiques que atorguen les subvencions, i que és diferent del calendari escolar.

Les vies de finançament públic descentralitzat per a la cooperació (Comunitats Autònomes, Diputacions i Ajuntaments) tenen gran importància dins l’estat espanyol, sent aquesta una característica de la política de Cooperació a Espanya. No hi ha dubte que això facilita el finançament a aquelles organitzacions petites o mitjanes que actuen en una àrea geogràfica molt delimitada, ajudant per tant a la creació de teixit social, de societat civil. Però per una altra banda provoca dispersió en les accions i repeticions d’ofertes.

Sense voler entrar en aquest anàlisi, faig esment d’aquesta característica per constatar la enorme dificultat que suposa saber la quantitat de diners públics que es destinen a finançar activitats, accions, programes o projectes d’ED a l’estat. Com a exemples recullo només els de la Generalitat Valenciana i els de la Generalitat de Catalunya.

Per aquest any 2004, la convocatòria de finançament a la cooperació per part de la Generalitat Valenciana⁹⁴ atorga un total de 10.001.518,16 €, desglossats en 8.400.000 a cooperació, 901.518,16 € a investigació i formació i 700.000 € a ED i sensibilització. Es a dir, un 7% del total a ED i sensibilització.

⁹⁴ <http://www.gva.es/jsp/portalgv.jsp?br=1&re=1&co=es&chflash=true&force=si>

La Generalitat de Catalunya⁹⁵ també per aquest any 2004, atorga 7.000.000 €, desglossats en 6.200.000 € per cooperació i 800.000 € per ED i sensibilització. A més obra una altra convocatòria de 2.400.000 € per altres activitats de formació i capacitació, i de complementarietat de projectes ja iniciats. Es a dir, un 8'5% del total és per ED i sensibilització⁹⁶.

Aquests pocs recursos que les Administracions públiques dediquen a l'ED (formal, no formal i informal) "marca" la planificació de moltes ONGD, i "obliga" a aquestes a mantenir un ritme de funcionament, una inèrcia, en la que manca la reflexió i la formació pedagògica. La primera preocupació de l'ONGD és la de redactar un projecte "tècnicament ben fet", que sigui el suficientment atractiu per les Administracions públiques, que seran els qui atorgaran o no la subvenció. I majoritàriament els redactors de projectes i els atorgadors dels mateixos no són especialistes en ED.

I tot això sense entrar en les consideracions, alhora de subvencionar o no un projecte, d'afinitats polítiques partidistes, de compromisos, pactes, lluites polítiques, etc... Només cal donar una ullada a quines ONGD els corresponen els projectes subvencionats quan hi ha un govern d'un color determinat, i comparar les llistes quan el govern canvia. Això, tant a nivell local, provincial, autonòmic o estatal.

Així doncs, les ONGD es troben sota la lògica de la pròpia supervivència, de competència per "quotes de mercat", i mantenen una acció dins les escoles de caràcter puntual, a base de projectes. Quan el projecte finalitza, ja que abasten un període de temps limitat, l'acció finalitza, no té continuïtat, no és sostenible per sí mateixa. Per altra banda, l'acció es concreta, per aquesta lògica, en activitats més de donar a conèixer el "seu projecte de cooperació", de publicitat i sensibilització que d'educació.

5.1.2. La manca de formació

Si bé la formació general inicial del professorat no és pels mateixos docents satisfactòria⁹⁷ (només el 37'5% de primària i el 35'6% de secundària la considera així; un 40'3% dels que porten més de 10 anys de professió i 26'5% dels més novells) pitjor és la situació pel que fa a les problemàtiques a les que ens estem referint.

Educar per una ciutadania global no només requereix d'uns coneixements de la realitat local i mundial per part del professorat, sinó que també implica dominar aquelles habilitats essencials en la "provenció"⁹⁸ dels conflictes, en la participació activa, etc..., i per tant requereix alhora, de tenir a l'abast totes aquelles metodologies, estratègies, recursos, coherents i facilitadors per a l'obtenció d'aquestes habilitats per part de l'alumnat.

La formació inicial del professorat, en especial en les Escoles de Magisteri, en les Facultats de Pedagogia i Ciències de l'Educació i als Cursos d'Adaptació del Professorat de tot l'estat espanyol, no van per aquesta línia, tal i com es desprèn de l'Informe d'Amnistia Internacional⁹⁹.

⁹⁵ <http://www.gencat.net/diari/4154/04148073.htm> i <http://www.gencat.net/diari/4154/04148076.htm>

⁹⁶ Casualment les xifres coincideixen amb els recursos que les ONGD destinen a ED i sensibilització.

⁹⁷ MARCHESI, A i PEREZ, E.M^a, *La situación profesional de los docentes*, CIE/FUHEM – IDEA, 2004, <http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/documentos>

⁹⁸ Terme utilitzat per J.Burton com procés d'intervenció abans de la crisi d'un conflicte. Recollit a CASCÓN, Paco. *Educar en y para el conflicto*, Càtedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos <http://www.pangea.org/unescopau/>

⁹⁹ PONCE M^aT (coord) *Educación en derechos humanos, asignatura suspensa*, Amnistia Internacional, febrero 2003 <http://www.es.amnesty.org/temas/educa/materiales.shtm>

L'informe apunta que una gran majoria d'estudiants afirma no saber el suficient sobre DDHH i no es senten preparats, creient que hauria d'haver més formació en aquest sentit, fins i tot en assignatures concretes. La mateixa opinió manifesta la majoria del professorat universitari entrevistat en l'estudi. De les 40 Universitats en les quals s'han revisat els plans d'estudi, cap té ni una assignatura en aquesta línia, si bé en algunes Universitats hi ha matèries optatives relacionades amb el medi ambient, la pobresa, la interculturalitat, els valors, però sense implantació a tots els centres acadèmics¹⁰⁰.

A aquesta manca de formació inicial del professorat cal afegir-hi la escassa atenció que es presta a aquestes temàtiques en la formació permanent. A l'enquesta als CRP de Catalunya se'ls va preguntar pel nombre d'activitats formatives realitzades aquest curs escolar a la seva zona, quantes d'aquestes estaven relacionades amb la pau, sostenibilitat, drets humans, desenvolupament, gènere, multiculturalitat (no les estratègies pels nouvinguts),... és a dir, aquelles temàtiques que fan referència al món globalitzat i a les tensions que ens toca viure, i quantes s'havien realitzat en els últims anys. Aquests són els resultats:

Sobre una mitjana d'unes 34 activitats i cursos de formació permanent per delegació

Delegació territorial	Mitjana de cursos i activitats formatives	Mitjana de cursos relacionats amb les "nostres" temàtiques	Activitats i cursos realitzats en els últims cinc anys
Baix Llobregat	35	0'1	9 CRP diuen que alguna
Barcelona ciutat	30	0'3	5 CRP diuen que alguna 5 CRP diuen que cap
Barcelona comarques	37	0'4	9 CRP diuen que alguna 5 CRP diuen que cap 1 CRP diu que 10
Girona	28	0'75	1 CRP diu que alguna 6 CRP diuen que cap
Lleida	28	0'73	7 CRP diuen que alguna 3 CRP diuen que cap
Tarragona	41	1'3	3 CRP diuen que alguna 2 CRP diuen que cap 1 CRP diu que 5
Terres de l'Ebre	29	0'25	3 CRP diuen que alguna 1 CRP diu que cap
Vallès Occidental	46	1'6	5 CRP diuen que alguna 2 CRP diuen que cap

territorial, els que tenen relació amb la ciutadania global, amb la comprensió i compromís amb el món, són una mitjana de 0'68. Prou clara la dada, per entendre el buit en aquest aspecte dins la formació permanent a Catalunya.

Preguntant als CRP per l'absència d'aquests tipus d'activitats formatives, les respostes van ser variades, però en general apuntaven en la direcció del poc interès de l'Administració en potenciar-les. D'altres, més minoritaris, feien referència a la manca de demandes per part del professorat de la zona. Quasi bé tots, però, manifestaven la necessitat de realitzar-les. Un altre espai de formació permanent a Catalunya són les Escoles d'Estiu. Si fem una ullada als cursos que s'ofereixen ens trobarem amb dades similars a les de les zones al llarg del curs. Ens podem trobar fins i tot amb Escoles que tenen una oferta de Kinesiologia, grafologia, malabars, dansateràpia,... (sens dubte útils pel professorat) però cap curs per comprendre i comprometre's amb el món.

Si ens centrem en l'Escola per excel·lència, la 39a Escola d'Estiu de Rosa Sensat (que s'autoproclama com espai capdavanter de la renovació pedagògica) i mirem els cursos que

¹⁰⁰ L'aplicació de l'ED a les Universitats sembla seguir el mateix patró que a l'ensenyament no universitari, però lligat a assignatures optatives. La dispersió mostrada sembla respondre a les diferents iniciatives individuals del professorat.

ha ofert aquest estiu del 2004, podrem comptar un total aproximat d'uns 170 cursos diferents. D'ells, només vuit tenen més o menys relació amb les temàtiques de ciutadania global (la convivència del dia a dia: què fem, quan fem?; com treballar la interculturalitat a través de l'expressió plàstica; taller d'educació en valors; com treballar els valors a partir de les activitats quotidianes: llegir, escriure, comptar, jugar; aproximació a la societat i a la cultura islàmiques; diàleg entre cultures: coneguem-nos més; educar per la pau; aprendre a pensar. Projecte Filosofia 3-18). Es a dir, un 4'7% dels cursos. Convé ressaltar que en aquesta escola d'estiu s'han realitzat les I Jornades de les escoles compromeses amb el món.

Una altra dada curiosa de com la plasmació dels “moviments de renovació pedagògica” contemplen el com afrontar els desafiaments que la realitat del món actual ens planteja a l'escola, és observar en l'índex per matèries del cursos (evidentment no existeix cap apartat a aquest aspecte) com el curs “Educar per a la pau” el situen a l'apartat de Psicopedagogia.

Així doncs, ni des de l'Administració educativa, ni la Universitat, ni tan sols des dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP)¹⁰¹ sembla que es presti la suficient i necessària atenció a aquest embriornari corrent educatiu per una ciutadania global.

A nivell estatal¹⁰² no sembla ser gaire diferent que a Catalunya, tot i que hi ha signes que el tema desperta interès. Un exemple el trobem en el “Foro Educación y Cultura Crítica de Castilla y León” realitzat a principis de juliol d'aquest any¹⁰³ promogut i coordinat, entre d'altres pel MRP de Castella i Lleó¹⁰⁴

Donada aquesta manca de formació no és d'estranyar que en l'estudi¹⁰⁵ sobre el professorat realitzat en aquest any, les preocupacions pel medi ambient i els conflictes internacionals es situïn entre les últimes per part dels docents, amb un 17% i 15% respectivament. Aquesta realitat ens pot ajudar a entendre per què en un altre estudi de les mateixes institucions realitzat en el 2002¹⁰⁶ sobre els valors dels estudiants de secundària, es posi de manifest que aquests situen aquest problemes també en els últims llocs de les seves preocupacions socials.

Seria interessant una investigació que contrastés les preocupacions de l'alumnat segons el tipus de professorat o centre que prioritzi aquests problemes socials. Molt sovint es diu que l'escola no influeix en la configuració dels valors dels joves, però tot i reconeixent que no és el mateix saber qui influeix i qui creus que t'influeix, seria convenient veure què diuen els investigadors en aquest camp. Així si recuperem l'estudi als estudiants madrilenys, quan se'ls pregunta sobre qui els influeix més, el 85% considera que els pares, el 65% els amics, el 53% els germans, el 49% l'escola i el 27% els mitjans de comunicació. Tot i no ser l'escola qui els mateixos joves i adolescents consideren més influent, sí que reconeixen aquesta influència.

No voldria desaprofitar l'ocasió per a reivindicar una formació permanent dins la jornada laboral del professorat i que no sigui, com és ara, un sobreforç a la ja difícil tasca que hem de dur a terme. Per què les llicències retribuïdes no poden estendre's a “tot” el professorat? Quantes activitats de protocol o de publicitat institucional costarien fer un canvi

¹⁰¹ Si fem una passejada per les pàgines Webs de les diferents associacions que formen la Federació i mirem els grups de treball establerts, ens costarà trobar grups que treballin en aquesta línia. <http://mrp.pangea.org/>

¹⁰² <http://cmrp.pangea.org/index.htm#>

¹⁰³ <http://www.comunica-accion.org/foro-ecc/>

¹⁰⁴ <http://www.concejoeducativo.org/>

¹⁰⁵ MARCHESI, A i PEREZ, E.M^a, Op. cit.

¹⁰⁶ CIE/FUHEM – IDEA, Op.cit. 2002

en els pressupostos en aquesta direcció? I en la reducció de fabricació o compra d'armament? Com sempre, les raons econòmiques responen a decisions polítiques, tot i que ens les vulguin presentar com ens que tenen vida per sí mateixes, personificades.

5.1.3. La poca sistematització teòrica

Tot i existir una abundant bibliografia al voltant de les temàtiques de la ciutadania global, trobo a faltar una sistematització que es concreti i que tingui com objectiu clar i ben definit la consecució de la mateixa en l'educació formal i no formal.

En l'article del "Grup d'Estudis en Desenvolupament, Cooperació Internacional i Ètica Aplicada" del Departament de Projectes d'Enginyeria de la Universitat de València¹⁰⁷, on realitzen propostes per a un Pla d'ED a la Comunitat Valenciana, podem llegir en la seva setena proposta:

"Dintre de les línies de finançament s'haurien d'incorporar nous aspectes que fins ara estan absents com la investigació, l'avaluació, la sistematització de les accions realitzades i la seva divulgació i intercanvi. L'ED és un concepte dinàmic que va incorporant nous elements i temàtiques que des de l'àmbit del desenvolupament es consideren d'interès. Això significa que les seves propostes educatives han d'estar sustentades en treballs d'anàlisis i reflexió sobre el desenvolupament i la Cooperació Internacional. A més, ha de tenir en compte com organitzar el coneixement i quines metodologies són més adequades per a abordar aquesta dimensió en els diferents nivells educatius. És important que existeixi una línia de finançament que promogui la investigació en aquest camp.

D'altra banda, l'avaluació de les accions d'ED és un element essencial per a una millora de les pràctiques i per a garantir una millor utilització dels recursos financers per a aquestes fins. L'avaluació de l'impacte a curt i llarg termini de programes d'ED s'ha d'incloure dintre de les línies de finançament, amb la finalitat de que es puguin realitzar avaluacions internes i externes dels projectes. Fins el moment, pràcticament no existeixen avaluacions sobre l'impacte de les accions d'ED en l'àmbit formal i en el no formal, sent un element fonamental per a una millora qualitativa de les accions. Després de l'avaluació, és necessari procedir a la sistematització de les experiències realitzades per a la posterior divulgació i socialització dels aprenentatges. En aquest sentit, les accions que promoguin els intercanvis d'experiències i difusió d'activitats, resultats, obstacles trobats, etc, han de ser finançades per les institucions estatals i autonòmiques de Cooperació i Educació".

Calen doncs Tesis Doctorals, Projectes i línies d'investigació, Observatoris, Grups de Recerca, dins les diverses Universitats i Facultats que vagin dotant d'eines, interrelacions, continguts, etc, a les pràctiques dins les aules en la direcció cap el treball per a una ciutadania global. Però tot això requereix de finançament, sobretot públic.

Actualment ja hi ha uns quants grups de recerca i reflexió en el sí universitari, però que treballen per parcel·les. Ens podem trobar els qui fan recerca en la Pau, el desarmament i la resolució internacional de conflictes, els qui es centren en la interculturalitat, o el gènere, o la sostenibilitat, entre d'altres. Però es fa imprescindible una línia de treball més globalitzada, més interrelacionada i interdisciplinària.

Fora de l'àmbit universitari també seria necessari que els Centres, Fundacions i les entitats que es dediquen a la recerca posessin els seus ulls i voluntat en obrir línies d'investigació en aquest sentit.

¹⁰⁷ BONI, A i BASELGA, P, Op.cit.

5.1.4. Les “educacions per a...”

Considero que una altra debilitat és el manteniment de les separacions i parcel·lacions entre les diferents “Educacions per a...” (desenvolupament, pau, medi ambient, gènere, multiculturalitat, drets humans, ...)

Els centres educatius reben cada inici de curs un allau de propostes des de “educacions per a ...” diferents, amb la qual cosa es produeix una pèrdua d'esforços i efectivitat. La creixent confluència dels seus enfocaments i el moviment mundial d'un “altre món és possible” hauria de fomentar un treball unitari, que no es produeix.

Ben és cert, que a nivells d'ONG grans per la seva dimensió i implantació, d'àmbits d'actuació diferenciats (Amnistia Internacional, Greenpeace, Metges Sense Fronteres i Intermon Oxfam, per exemple), comencen a produir-se, en els últims anys, treballs en aquest sentit, a través de campanyes conjuntes. Aquestes pràctiques, amb les seves tensions institucionals, demostren l'existència de possibilitats reals d'enteniment a partir d'uns mínims comuns.

Un treball conjunt no significa que cada “educació per ...” ha d'abandonar el seu camp de treball. Això suposaria perdre diversitat, que sempre enriqueix. Del que estem parlant és d'unificar discursos en aquells punts de confluència, que sens dubte, enriquirien, des d'enfocaments diferents, les propostes que es presenten al professorat. Al mateix temps s'evitaria en bona part l'allau de propostes, que massa sovint són reiterades, quan no duplicades.

Estàriem davant del conte de Robin Richardson conegut com l'Educació de l'Elefant. Ens parla de com sis persones escolten com en una declaració de NNUU es constata que s'ha avançat poc en l'Educació de l'Elefant. Com que no saben què vol dir aquest concepte es posen a buscar la solució i cadascuna d'elles mira per la finestra que té davant. La primera veu com els elefants estan tancats en gàbies en un zoològic i decideix que és un altre terme per designar l'Educació en drets Humans. La segona persona estudia en els llibres d'història i al descobrir com els elefants eren utilitzats en algunes guerres decideix que és un altre terme per designar l'Educació per la Pau. La tercera persona veu un aeroport i al veure que hi havia uns avions que els deien Jumbos i que el seu ús de combustibles fòssils contribueix al canvi climàtic, va decidir que era un altre terme per anomenar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible. La quarta persona veu com l'elefant és respectat per la seva utilitat a la societat, i decideix que és un altre terme per anomenar l'Educació per a la Ciutadania. La cinquena persona descobreix com arreu del món es té una imatge amable dels elefants, i llavors va decidir que és un altre terme per designar el no racisme i l'Educació Multicultural. La sisena persona escolta molts acudits, bromes en les quals l'elefant era el protagonista, llavors decideix que és un altre terme per anomenar l'Educació Personal i Social. Llavors es retroben les sis persones i es posen a discutir i discutir, per veure qui tenia raó, qui estava en el correcte, fins que se'ls acostava una persona amb una visió global, no mediatitzada per cap finestra, que els diu que tots tenen raó, però que cap té totalment la raó.

Aquesta debilitat de parcel·lar la realitat està lligada a l'esmentada abans quan fèiem referència a les ONG, per la qual cosa, segons sigui la resposta de les mateixes, la debilitat pot transformar-se en amenaça.

5.1.5. El temps i “les ganes” del professorat

L'agent principal per anar tendint cap a un currículum per a una ciutadania global, sens dubte és el professorat, doncs és ell qui finalment donarà o no aquest enfocament d'educar

per a una ciutadania global en la seva programació d'aula. Aquesta llibertat d'elecció evidentment es produeix de manera més marcada entre aquell professorat de l'ensenyament públic que del privat o concertat, per raons obvies derivades del funcionament que respon a interessos empresarials.

Actualment molts indicadors tendeixen a senyalar la manca de temps, per a un sector força ampli del professorat, com el principal factor que limita el treballar en aquesta direcció. Es un professorat ideològicament molt proper a aquestes propostes però que per diverses raons, ja apuntades en el capítol quart d'aquest treball, necessita d'eines ja preparades.

Es un sector del professorat que utilitza majoritàriament el llibre de text i incloure-hi aquest enfocament de ciutadania global li representa una dedicació, que en molts casos, no pot realitzar. Centra el seu temps i la seva preocupació en anar fent de bomber, d'anar intentant donar resposta a les constants manifestacions pròpies d'etapes de crisis de multitud de conflictes que se li presenten dins l'aula o el centre escolar. I no acaba de sortir-se'n.

Molts d'aquests conflictes són fruit dels canvis socials, polítics i econòmics que hem intentat analitzar en el capítols anteriors. *"...aquests canvis generen nous escenaris educacionals i, cal afegir-hi, unes polítiques educatives que més aviat s'imposen, sense acceptar negociacions, i que han provocat que molts educadors i educadores s'hagin replegat a les seves tradicions, al seu ordre segur, establint barreres impermeables a la nova situació, o exigint tornar a l'hàbitat cultural on tant de gust es trobaven..."*¹⁰⁸

Per trencar amb això, cal buscar nous referents que permetin una nova organització del currículum (en la seva expressió laxa), una nova metodologia de treball, doncs el que està funcionant fins ara, d'una època passada determinada, ha quedat obsolet i es demostra dia a dia inoperant.

La ciutadania global com corrent educatiu pot ser el referent que es necessita per anar construint aquesta nova educació que doni resposta als nous reptes que se'ns plantegen.

5.1.6. El professorat "quixot"

La dispersió i aïllament del professorat conscient, i d'alguna manera "militant" a aquests enfocaments que es proposen, és una altra debilitat. Com hem recollit en el capítol quatre, quasi la meitat de les activitats realitzades dins les aules són per iniciativa individual, deslligades del resta del nivell, cicle, etapa, departament o centre.

Es un professorat, que en molt sovint, ha de "suportar" l'estigmatització de "moralista" o "polític", en el millor dels casos, per part de la resta del seu claustre. A l'esforç que implica donar una altra orientació al currículum oficial de les matèries que li pertocquen, aquest professorat ha de realitzar un treball afegit per intentar "convèncer" a les seves companyes i companys per tal que també treballin en aquesta direcció. Massa sovint això vol dir "preparar-los" la feina, donar-los "les fitxes" fetes.

Evidentment que si fem la lectura del got mig ple, aquesta realitat es podria considerar una Fortalesa, però no hi ha dubte que per aquest professorat "conscient", saber-se integrat en un corrent educatiu, amb els seus espais de trobada, amb estímuls des de l'Administració, amb suports, amb eines facilitadores, ..., ajudaria a donar un important impuls, sempre des de la base, al treball en aquesta línia i direcció.

¹⁰⁸ IMBERNON, F. *Introducció: el nou desafiament de l'educació. Cinc ciutadanes per a un futur millor*, a IMBERNON, F (coord) *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Biblioteca de Guix 130, Graó, Barcelona, 2002

Però no podem obviar que estem vivint temps d'involució dins molts centres escolars i que el treball d'agents aïllats, per molt fidels i persistents que siguin a aquestes idees, està portant ja al encapsulament dins "la meua aula", doncs les resistències als canvis endavant són més forts ja que les tendències són, com ens apunta Francesc Imbernon, anar endarrera.

No és estrany doncs, que moltes trobades o cursos de formació pel professorat, del pocs que hi ha, tinguin com a principal valor per a molts dels assistents, no tant la informació o formació que es doni, sinó el ser un espai on poder "vomitar" totes les pressions i angoixes de solitud, d'incomprensió,... que hom viu dins el seu centre. Un espai on hi ha comprensió, on es descobreix que altres viuen el mateix. En definitiva, un espai on es fa "teràpia".

5.1.7. La pressió del currículum oficial

A l'enquesta de "La situació professional dels docents"¹⁰⁹ un 73'4% del professorat preguntat pensa que *"els centres haurien de tenir autonomia per a decidir temes d'organització de l'ensenyament, del funcionament del centre i de formació i gestió del professorat"*. Només un 6'5% està en contra.

Aquesta dada posa de manifest que l'organització poc flexible dels centres escolars, més els de secundària que de primària i els privats que els públics, "pressiona" a una bona part del professorat en la seva tasca educativa. La comptimentació del coneixement, la rigidesa horària i espacial, els continguts conceptuals mínims prescriptius, l'organització jerarquitzada, ... és a dir, tots aquells elements que componen el currículum en la seva lectura laxa, no ofereixen un escenari òptim per poder "practicar" amb l'alumnat la participació, la incidència democràtica real, el coneixement holístic, la solidaritat,... tot allò que entenem és el veritable ensenyament-aprenentatge per aconseguir ciutadans globals crítics. I això dins una llei que ofereix una gran flexibilitat en la seva interpretació, la LOGSE.

Ja hem dit en una altra ocasió que les lleis per sí mateixes no canvien la pràctica diària a les aules, però sí és cert que poden fomentar o no tot un conjunt de condicions que facilitin l'assoliment de determinats objectius educatius. Aquest és el cas de la "paralitzada?"¹¹⁰ LOCE. Al butlletí número 16 de Senderi¹¹¹ podem trobar un article d'opinió "Valors i LOCE", signat per Joan Coma que encertadament diu: *"... des del punt de vista de la nova llei l'únic valor explícit i que val la pena treballar és el de l'esforç, entès com a forma de martiri o mortificació personal, no com a part necessària sempre en qualsevol activitat que hagi de donar algun fruit. I com s'estimula l'esforç? Doncs mitjançant la coerció, és a dir amb exàmens i l'amenaça de repetir curs si no s'aproven!*

Cap altre valor és present en la llei, malgrat les paraules que els citen en el preàmbul com a un element clau del sistema – a l'igual que la participació! -. La perversió de les paraules a què ens aboca el text de la llei es fa palesa de forma clara: es citen els valors com a importants però són suprimits dels continguts escolars, que resten reduïts a un llarguíssim llistat de fets i conceptes, desenvolupats fins a l'última coma i temporitzats per cursos –on queda l'autonomia del centre i dels docents? – en els diferents decrets curriculars.

Si hi sumem el menyspreu per conceptes com la transversalitat, entesa com la necessitat de treballar uns mateixos valors des de totes les àrees, la llei no només no té en compte la

¹⁰⁹ MARCHESI, A i PEREZ, E.M^a, Op. cit.

¹¹⁰ El decret de directors, per exemple, ja és d'aplicació. Això suposa que aquests són nomenats per l'Administració, però el pitjor és la pèrdua del poder decisor del Consell Escolar que passa a ser "consultiu" igual que el Claustre.

¹¹¹ www.senderi.org

necessitat de formar persones amb valors sòlids, sinó que, de fet, impedeix desenvolupar el més mínim treball en l'àmbit dels valors..."

Pel GIEC¹¹² les "noves lleis" fan referència explícita, de manera extensa a l'educació cívica (fa un recull en un annex força interessant per ser consultat) "... fins i tot sigui exagerada la presència d'aquest caràcter de l'educació en les declaracions de principis..." però que, "...de poc serveix omplir-se la boca parlant d'educació democràtica i solidària, si a l'hora de concretar els principis i els objectius, s'oblida aquest aspecte educatiu..."

Centrant-se en la discussió teòrica dels principis que les "noves lleis" ens proposen, remarquen (coincidint amb el GREM, que també amplia aquesta concepció al valor de l'esforç)¹¹³ que el tipus de ciutadania que aquests fomenten és de mentalitat individualista. "... La majoria dels textos parlen de respecte, tolerància, acceptació, no discriminació, etc. Són valors molt importants però es queden curts, tancats en la simple qüestió de no perjudicar els demés ... es mostra interès pels demés però no pel bé comú..."

En una línia més crítica el GREM diu "... En el cas de l'educació per a la ciutadania, de l'educació cívica-moral i de l'educació en valors, són necessàries determinades condicions, que al nostre entendre, no són propiciades pel marc legal actual..."

D'entre diverses argumentacions que donen, destaquen aquelles que fan referència a: la concentració de competències per part de l'Estat en detriment d'una major implicació de les administracions autonòmiques i locals i dels propis centres en l'exercici de la seva autonomia; la incoherència entre la intencionalitat de cohesió i inclusió social i el no reconeixement de l'escolaritat per a tots els nens i nenes de zero a tres anys; la incoherència entre el foment de la participació quotidiana i la reducció de competències dels mecanismes de govern i gestió dels centres escolars, en referència al decret de directors; pel que fa al pluralisme i respecte a la diferència diuen "... les lleis i accions de govern que identifiquen qualitat amb homogeneïtat, amb més control i uniformitat, i que confonen diversitat amb ambigüitat no són les millors companyies per avançar en aconseguir el model de ciutadania que proposem..."

Com que des del GREM entenen l'educació per a la ciutadania com una educació de caràcter holístic i sistèmic, des d'una perspectiva de globalitat, sota un enfocament integral i amb voluntat pedagògica d'atendre a la persona que aprèn en totes les seves dimensions, l'objectiu educatiu, per a ells, és entrenar en un conjunt de competències, coneixements, destreses i actituds. Però per aconseguir aquest objectiu es requereix un conjunt d'aprenentatges, orientacions i un espai i temps que els garantitzi, la qual cosa no fa el marc legal actual: "... La manca d'objectius relatius a alguns continguts d'aprenentatge i l'absència de criteris que assegurin el desenvolupament d'algunes competències bàsiques relacionades amb els dominis de l'aprendre a ser i de l'aprendre a conviure junts són defectes de l'actual marc legal. Sembla com si l'únic que valgués la pena és la instrucció i la incorporació eficient al món laboral o de l'estudi. L'organització dels espais d'aprenentatge en funció del rendiment per assignatures pot dificultar no només l'assoliment de competències generals sinó fins i tot d'aquelles competències específiques que òbviament

¹¹² COBO, J.M. (coord) *Ciudadania y educación*, Revista de educación, núm. extraordi. 2003, MECD. A l'últim capítol es plantegen sis preguntes sobre ciutadania i educació per a la ciutadania a Espanya, que són contestades pel GREM (Grup de Recerca d'Educació Moral) de la Universitat de Barcelona (coordinades per Miquel Martínez) i pel GIEC (Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía) de la Universitat de Navarra (coordinades per Concepción Naval). La quarta pregunta és si creuen que la legislació educativa vigent a Espanya (Llei de Qualitat, Llei de les Qualificacions i de la formació professional i Llei d'Universitats principalment) dóna peu, facilita o ignora els objectius i accions d'educació per a la ciutadania desitjables per ells mateixos. Pel GREM respon Miquel Martínez i pel GIEC Alfonso Osorio de Rebellón

¹¹³ Es la concepció que hem denunciat en el capítol 2 d'aquest treball.

no poden circumscriure-se ni estan vinculades a assignatures sinó a les diferents àrees del saber i del saber fer. En aquest sentit la desaparició del cicle i de l'àrea com espais de convivència i aprenentatge, pel curs i l'assignatura, no és precisament un avanç...”

Aquesta debilitat s'agreuja als finals d'etapa acumulativament. Entra l'angoixa i la urgència de tancar aquells forats que l'alumnat té, allò que hauria de saber i encara no sap, i que en la següent etapa exigiran que sàpiga ja. Llavors la debilitat podríem considerar-la una amenaça, sobretot al batxillerat (“no podem perdre el temps en rucades. Cal acabar el programa. Tenim la selectivitat”)

5.2 Amenaces

5.2.1. L'educació informal: Bombardeig ideològic

Com ja hem desenvolupat en els capítols anteriors i fonamentalment en el primer, el bombardeig incessant i continuat del discurs ideològic i moral justificatiu de l'actual etapa del capitalisme és la principal amenaça. No només perquè implica una gran complexitat i esforç contrarestar-lo sinó perquè exigeix per part nostre, del professorat, està permanentment alerta als nostres propis posicionaments, mantenint una constant curiositat, recerca d'informació i esperit crític, doncs també a nosaltres ens arriben i van dirigides les falsedats, les mitges veritats, les descontextualitzacions, els models a imitar, la creació de necessitats i desitjos, els estereotips, etc., de fet, la propaganda com molt bé ens descriu Noam Chomsky en l'entrevista que li fa David Barsamian¹¹⁴

Pel que fa al propòsit de caminar cap a una ciutadania global activa, necessàriament carregada d'un conjunt de valors o virtuts positius (justícia, solidaritat, pau, equitat, ...), convé identificar aquells discursos que de manera ininterrompuda ens indueixen cap a contravalors o vicis¹¹⁵, cap a camins contraris al que ens proposem. El fet que milions d'espanyols donessin suport (a través de les urnes) a la recent invasió de l'Irak, per exemple, no es deu només a una manca d'informació o a falses informacions. Hi ha quelcom més profund.

Tots vam quedar esgarrifats el famós dia de les torres bessones, però com diu Frei Betto “cada dia cauen 10 torres bessones repletes de nens famèlics sense que es produeixen protestes ni homenatges”. Quants ens esgarrifem d'això? Tots els estudis mostren com en lloc d'anar eradicant la pobresa, aquesta va augmentant arreu, però la societat espanyola, segons el CIS (Centre d'Investigacions Sociològiques) amb els seus baròmetres, majoritàriament està molt o bastant satisfeta del seu nivell i estil de vida.

L'individualisme metodològic, el darwinisme social, el consum-fama-felicitat, el fi de la història, el xoc de civilitzacions i la cultura de la por i la violència, serien aquells trets més característics del discurs que des dels mitjans de comunicació i d'informació, o millor dit, des de la indústria de l'oci i l'entreteniment, se'ns repeteix una i una altra vegada. Convé recordar aquí que el nostre alumnat passa més hores davant el televisor (caldría sumar-hi les videoconsoles, l'ordinador,...) que a l'escola.

¹¹⁴ Lenguaje colateral. <http://www.rebelion.org/chomsky/030902chom.htm>

¹¹⁵ COMTE-SPONVILLE, A. Op. Cit. “...Tota virtut és un cim entre dos vicis ... així, la valentia es troba entre la covardia i la temeritat; la dignitat, entre la complacència i l'egoisme, i la suavitat entre la còlera i l'apatia ...”

L'individualisme metodològic

L'individualisme metodològic és un dels puntals bàsics sobre el que es construeix el pensament econòmic imperant i a l'hora el justifica. Considera que tots i cadascun dels éssers humans estem adoptant contínuament decisions, és a dir, elegint entre les alternatives disponibles. L'elegir significa senzillament assignar un valor diferent a cadascuna de les alternatives possibles. Es parteix del supòsit que l'individu humà actua racionalment amb informació, és a dir, elegeix l'alternativa a la qual assigna més valor, mitjançant la consideració egoista de les satisfaccions i utilitats que pugui obtenir, buscant per tant la maximització del benefici i la utilitat individual. L'homo economicus és el model abstracte d'individu humà racional que s'utilitza en l'actual teoria i praxis econòmica.

Es parteix de la idea (oposada al determinisme social) que l'individu és el millor jutge del seu benestar, de les seves necessitats, com diu Hayek, "el jutge últim dels seus propòsits", ignorant i negant per tant les interaccions socials, l'herència cultural que s'ha anat adquirint en el procés de socialització i, fonamentalment, s'ignoren tots els dubtes que hom pot intuir pel que fa a l'obtenció de "tota" la informació¹¹⁶ necessària per aconseguir la més "òptima elecció".

L'adquisició de coneixement sobre el món no és simplement un acte individual, sinó un acte social. Al 1972, els psicòlegs cognitius Jack McLeod i Steven Chaffee van escriure¹¹⁷: *"... a tots ens agrada pensar en nosaltres mateixos com éssers racionals i autònoms. Les nostres idees semblen particularment nostres. Se'ns fa difícil entendre quanta poca de la nostra informació prové de l'experiència directa amb l'entorn físic i quanta ens arriba solament de forma indirecta, a través d'altres persones. ... Les nostres creences, actituds i valors previs conformen un marc de referència, una espècie de mapa cognitiu, per a interpretar la realitat, que precedeix i controla l'intercanvi d'informació i influència"*

Aquest mètode d'interpretar la societat i el seu funcionament econòmic s'aplica a tots i a cadascun dels diferents àmbits de la vida. I és transmès en quasi bé totes les pel·lícules, sèries de televisió, programes d'entreteniment, videojocs, anuncis publicitaris, argumentacions polítiques per defensar aquesta o aquella llei, etc.. fins i tot en la manera de presentar moltes notícies. Qui salva la noia, el Planeta o el gat? Quasi bé mai és producte d'una acció conjunta, cooperativa (tipus "la estratègia del caracol"). Quasi bé sempre tot depèn de la determinació d'un individu aïllat, a poder ser, "fet a sí mateix" únicament a base del seu propi esforç. No és això el que ens transmeten aquests concursos televisius que tenien tanta audiència com "Operación Triunfo" o "Gran Hermano"? Es el triomf individual en competència amb els altres individus.

Aquest raonament s'oposa a l'afirmació que un grup social (la classe obrera, la nació, l'Estat, l'associació de veïns, el professorat,...) té uns interessos o objectius determinats. Els interessos són dels individus, no del grup. Quan un individu es veu obligat a elegir entre els seus interessos individuals i els interessos del grup que pertany, en realitat el que està fent és elegir entre els seus interessos i els interessos individualitzats dels altres membres del seu grup, ja siguin aquests la majoria coincident, els més forts, els que tenen més capacitat de control de la informació disponible o els que tenen major capacitat de convèncer als demés. La societat no és més que un agregat d'individus.

Per tant, els esdeveniments i estat de les coses en la societat són producte del que fan els individus, i per tant l'explicació s'ha de realitzar en termes de l'acció individual, mai de l'acció

¹¹⁶ Precisament un dels pilars sobre el que es sustenta la teoria de la "competència perfecte"

¹¹⁷ En el capítol encara no publicat del Seminari d'Economia Crítica TAIFA de Barcelona, extret de HODGSON, G.M. *Economics and utopia: why the learning economy is not the end of history*, Routledge, New York, 1999 (capítol 3 The Absolutism of Market Individualism)

col·lectiva, del bé comú, doncs aquest ja arribarà gràcies a la “mà invisible” que guiarà els esforços i eleccions individuals a fer coses que van en l’interès de la societat en el seu conjunt. Els corrents de pensament econòmic més ortodoxa, més liberals, partidaris d’una absoluta llibertat de mercat i per tant oposades a la intervenció de l’Estat, estan fonamentades en un individualisme metodològic extrem.

Es un discurs molt elaborat i complex que fins i tot es revesteix d’una ètica de l’absolutització del jo individual, com la proposada per H.T. Engelhardt, autor de capçalera de més d’algun alt càrrec del govern d’Estats Units. En un estudi crític¹¹⁸ se’ns resumeix les seves propostes, que podríem incloure-les dins les teories socials positivistes de signe contractualista (J. Rawls) o consensualista (R.Rorty). Engelhardt proposa un principi del “Permís” (no hi ha res d’immoral que un camperol indú vengui per una quantitat de diners pactat, un dels seus òrgans si ho fa des de l’autonomia, el permís). D’altres defensen un “altruisme utilitarista” basat en un intent d’afirmar els valors comunitaris a partir del càlcul racional de l’interès propi.

El darwinisme social

Si acceptem el tipus de discurs que acabem de descriure, trobarem ràpides respostes davant les situacions de pobresa, atur, exclusió o marginació. Com que cada individu és responsable dels seus propis actes (el jutge últim dels seus propòsits) si es troba en alguna d’aquestes situacions desfavorides, és culpa seva. Potser no s’ha esforçat el suficient o s’ha equivocat en les seves “lliures” eleccions.

Es trasllada la teoria darwinista de la selecció natural de les espècies a partir de la millor adaptabilitat als canvis, al medi social. Es Llei Natural que aquell individu que no s’adapti acabi desapareixent, fins i tot físicament.

En el fons (i potser no tant) les propostes de la LOCE pel que fa a l’establiment d’itineraris a la ESO respon a aquest discurs, que no ho obviem té el suport d’un 55% del professorat de secundària del nostre estat, segons CCOO¹¹⁹.

Molts estereotips que té la societat espanyola, i per tant el nostre alumnat, sobre poblacions empobrides de països del Sud tenen a veure amb aquest discurs, que molt sovint va de la mà d’un altre també pervers: el neomalthusianisme. “No tenen ni per menjar ells i a sobre tenen més fills. Ells s’ho busquen”

No ens ha d’estranyar doncs totes aquelles actituds i comportaments, de creixent adscripció en els últims anys, de maltractament, rebuig i desvalorització dels béns i serveis públics, en favor del proteccionisme i sobrevaloració de tot el que sigui privat. El “meu” és més òptim que el “nostre”. De fet, arriben a dir-nos, que els problemes medi ambientals (contaminació, pèrdua de biodiversitat, desertització per sobreutilització, esgotament de recursos,...) es solucionarien si hi hagués una propietat clara i significativa d’ells. La millor manera de protegir la balenes, per exemple, seria comprar-les i ser-ne el seu propietari. Llavors podríem acollir-nos als tribunals de justícia. Són les propostes de “creació i distribució dels drets de propietat clarament definits” iniciades per Ludwig von Mises i desenvolupades per “l’escola de Chicago”, com a forma d’internalitzar les externalitats per tal de “tapar” un dels forats teòrics que té el “lliure mercat”.

Aquesta manera d’entendre la societat i el seu funcionament també té repercussions a l’interior de les aules. Pensem per exemple en un o una educand d’Institut. Un dia, el

¹¹⁸ CARRERA, J. Una ètica per a la bioètica. H.T. Engelhardt qüestiona les possibilitats de l’ètica civil, Institut Borja de Bioètica, 1999

¹¹⁹ EL PAIS, divendres 14 de maig de 2004

professor o professora de torn demana a la classe un treball col·lectiu en petit grup. El resultat és un desastre. “No saben treballar en grup” es diu llavors. Però, quantes vegades en tots els seus anys d’escolarització s’han entrenat i han gaudit d’aquesta forma de treball? A l’educació informal que reben des del seu naixement, cal afegir-hi el reforçament que han tingut dins l’escola. Només cal fer un repàs al tipus d’exercicis que els llibres proposen, i aquests, no ho oblidem, són el tercer nivell de concreció del 85% del professorat. Es a dir, la metodologia que generalment s’aplica dins les aules parteix també de la idea que és l’individu aïllat qui pot i ha de fer el seu aprenentatge.

El consum-fama-felicitat

Gilles Lipovetsky¹²⁰ ens diu que l’anàlisi del consum de luxe, d’allò superflu, no té sentit fer-lo des de un judici polític o moral. Llavors, ignorades totes les referències a la justícia, l’equitat, la solidaritat, elabora un discurs, suposadament antropològic, on ens descriu aquest tipus de consum (tampoc queda clar què és i què no és luxe) ressaltant les seves funcions eròtiques, emocionals, d’amor i, fins i tot, metafísiques, de transcendència.

Diu per exemple: “.. *Amb l’empenta del neoindividualisme, han aparegut noves formes de consum. A través de les compres de luxe, molt homes i dones d’avui no busquen tant enllumenar als demés, desplegar les seves riqueses com ho ha estudiat molt bé Weblen a finals del XIX. Busquen més aviat sentir emocions estètiques o sensibles. Es busquen moments de plaer, de voluptuositat, molt més que desfilat, mostrar-se als demés... Es gasten sumes ingents per a viure experiències difícils, travessar deserts, puja cims, anar a llocs extremadament perillosos, creuar la mar amb catamaran. Llavors, què es ven aquí? Es ven experiència emocional i ja no es venen objectes per mostrar, enllumenar i provar als demés que som gent rica... Convé saber que, avui dia, un europeu de cada dos compra al menys una marca de luxe a l’any.. Hem entrat en una lògica de plaer, d’hedonisme. Tot això es viscut com una lògica de festa privada. Es un regal que ens oferim a nosaltres mateixos o als nostres més propers. Aquí ja no és un signe de pretensió de classe. Hem passat d’un luxe de demostració de classe a un luxe de degustació dels plaers...*”

Aquest tipus de discursos parcials (ens parlen del comportament d’una part petita de la societat), descriptius a partir de la inducció (d’uns casos propers seus en deriven una generalització), positivistes, absents de crítica, són “el màxim”, el més “progressista” que podem esperar de la majoria de la intel·lectualitat més o menys influents de creació i foment d’opinió.

Negar com fa Lipovetsky el sentit ostentatori (sense cap tipus de responsabilitat social i ambiental) que té la major part del consum superflu, és intentar amagar allò que mou i dirigeix el comportament de bona part de la nostra societat, i sobretot a les noves generacions. Qualsevol adolescent i jove busca el reconeixement del grup d’iguals i sap que aquest es produirà pel que un mateix és. Però també sap l’adolescent, que bona part del que configura el que un és, està en el que consumeix, sobretot pel que fa a la imatge.

Això també ho saben les empreses. Un bon exemple per il·lustrar el que volem dir el trobaríem en la publicitat de telèfons mòbils. Fa molt pocs anys, quan quasi ningú tenia “mòbil”, una marca en concret va llençar-se a captar al públic juvenil. L’anunci televisiu mostrava com un grup de joves s’entretenien en un espai públic, jugant amb els mòbils. Llavors arribava un altre jove al grup i era rebutjat amb un “off” que deia més o menys “¿aún no tienes móvil?”. Conclusió. Doncs seràs rebutjat pel grup.

¹²⁰ Conferència realitzada per al Foro Deusto, titulada “*Du luxe sacré au luxe démocratique*” dins el cicle “*Arte y parte en la sociedad del espectáculo*” a Bilbao, el passat març de 2004 http://www.forum.deusto.es/archivos/pdf/Confe_l16C03.pdf

Ser famós (en la majoria dels casos el màxim es concreta en sortir per TV i el mínim en imitar al que surt) vol dir pels nostres educands, rebre el reconeixement dels demés. No ens ha d'estranyar doncs, com reflecteixen recents enquestes, que el model a imitar per quasi la meitat de les nenes i adolescents del nostre estat sigui el producte "mercadotècnic" anomenat "Chenoa".

Quanta més gent em reconegui, m'admiri, més feliç seré. Però per rebre aquesta admiració he de consumir, doncs la imatge costa diners. Una recent enquesta feta a la ciutat de Barcelona¹²¹ es recull que el joves entre 15 i 29 anys de la ciutat, a banda de les despeses bàsiques, gasten els seus diners en roba i calçat, bars i discoteques. Es a dir, en imatge i a on poder lluir-la.

El fi de la història

Tot i ser una tesi (elaborada per "thing tanks" i presentada per Francis Fukuyama en ple "glamour" del capitalisme global dels anys 90 amb la desaparició de l'anomenat "socialisme real") suficientment contestada, segueix impregnant el transfons de la majoria dels discursos que ens arriben a través dels mitjans de comunicació i de la indústria de l'entreteniment i oci.

Ja hem arribat al màxim possible, a la forma final del govern humà, al punt final de l'evolució ideològica de la humanitat amb la democràcia parlamentària de representació indirecta, la democràcia liberal, se'ns diu. Per tant, la participació política en el funcionament òptim de la societat es limita a tenir l'opció, fins i tot l'obligació, de votar cada quatre anys (en el cas nostre). No hi ha cap altra alternativa possible ni desitjable. Hem arribat a "la fi de les ideologies"

Per una altra banda, el capitalisme com a sistema d'organitzar la vida econòmica i social de la societat és també l'únic, possible i desitjable. Ja només queda anar perfeccionant aquest "únic món possible" que s'anirà desenvolupant sense fi, sense contradiccions i antagonismes importants fins el final dels temps.

Per tant, els ciutadans no hem de perdre el temps buscant alternatives. No n'hi ha. No hi ha res a fer. Es el discurs que immobilitza i no ha estat per casualitat que el "nou" moviment emergent hagi pres com a consigna que "un altre món és possible".

El xoc de civilitzacions i l'etnocentrisme

Sammuel P. Huntington polític, membre del consell de Seguretat Nacional de la Casa Blanca, va publicar el 1996 el seu famós "Xoc de civilitzacions i la reconfiguració de l'ordre mundial".

El seu discurs ve a dir que després de la caiguda del bloc comunista, s'esperava que l'altre bloc, el nostre, el capitalista occidental s'imposés plenament a tot el món. Però hi ha resistències pel ressorgiment o reafirmacions de "velles" civilitzacions, que comporten un allunyament de tot allò que prové d'Occident. Es produeix un retorn als orígens culturals autòctons que fonamentalment són religiosos. Aquestes civilitzacions que s'enfronten a la nostra són: l'Islam, la xinesa, la japonesa, la hindú, l'ortodoxa, la budista i també de manera més imprecisa, la africana i la llatinoamericana¹²². I s'enfronten a "nosaltres" perquè es creuen moralment superiors. Huntington alerta que el poder i els controls de la civilització

¹²¹ AJUNTAMENT DE BARCELONA. *Enquesta de la Joventut de Barcelona*. Realitzada entre desembre 2002 i febrer 2003

¹²² En els últims mesos, el mateix autor alerta als seus "compatriotes" del perill de l'augment de l'ús del castellà dins EEUU.

occidental pot desplaçar-se cap a elles, per via de la demografia, l'economia o la militància. Inevitablement es produeix un xoc de civilitzacions que dominarà la política mundial en el futur proper.

Considero que la perversió d'aquest discurs es filtra en tanta intensitat i quantitat en la majoria de missatges i imatges amb els que som bombardejats, que requereix urgentment d'una atenció principal pels qui creiem més en el diàleg que en la confrontació.

L'actual invasió de l'Irak s'ha fet per dur la democràcia (recordem a Fukuyama) al poble iraqüí, però uns extremistes religiosos es resisteixen. Per tant són terroristes.

Estic convençut que aquesta visió esquemàtica és la que té una bona part de la societat espanyola. Es cert que quasi bé tothom sap que la invasió s'ha fet pel control del petroli, però un cop feta aquesta invasió, per què els iraqüians no aprofiten tot el bé que podem dur-los amb la ONU al davant? Em consta que les famoses multitudinàries manifestacions contra la guerra eren fruit de la por a rebre represàlies (com va passar el trist 11-M) però fonamentalment a una estratègia electoral, de desgast del govern, per part de molts dels partits polítics de l'estat espanyol. La poca assistència a les últimes convocatòries d'accions contra la invasió així ho demostra.

Aquest discurs del xoc de civilitzacions i de superioritat de la nostra civilització, a part de justificar la "Guerra Permanent" (com a forma de portar la "pax nord-americana" arreu), potencia, estimula i afavoreix el posicionament xenòfob, racista o la intolerància cap el divers, i més si aquest és de països musulmans. Es un discurs que té els seus punts forts per "convèncer" a la ciutadania en la pretensió de que la civilització occidental és la defensora dels Drets Humans Universals i l'alliberament de la dona.

Tant el llibre de Fukuyama com el de Huntington compleixen el que Serge Halimi ens recorda¹²³: "... Gilles Deleuze ja els havia advertit sobre la tècnica i els perills del "marketing filosòfic" desenvolupat per Bernard-Henri Lévy i els seus amics: "Es necessari que es parli d'un llibre i que s'aconsegueixi arribar més lluny del que el propi llibre ha de dir. En el límit, es necessari que la multitud d'articles dels diaris, entrevistes, col·loquis, emissions de radio o de televisió, reemplacin al llibre, fins el punt que no podria existir(...) Els intel·lectuals i els escriptors, fins i tot els artistes, estan per tant invitats a convertir-se en periodistes si volen actuar conforme a les normes..."

La cultura de la por i la violència

Una manera de tenir l'aprovació per part de "l'opinió pública" del desplegament d'aquesta "Guerra Permanent" que defensa "la nostra civilització, el nostre model de vida i benestar", és fomentar la por, crear l'enemic i fer veure que la violència és l'únic camí: "la guerra justa".

Això és el que ens transmetien aquells diputats que somrients i satisfets aplaudien en peu la decisió de que tropes espanyoles participessin en la invasió d'Irak. Però aquesta cultura és també la que ens es transmesa constantment a través del cinema, els informatius, els programes d'entreteniment, els realityshows, videojocs¹²⁴, etc..

La denúncia del foment d'aquesta cultura i el que realment s'amaga al seu darrera és explicat suficientment entenedor en dos dels documentals que Michael Moore ha realitzat: "Bowling for Columbine" i "Fahrenheit 9/11".

¹²³ HAMILI, Serge. *Libertad de prensa, censuras del dinero*, article de Le Monde Diplomatique (edició espanyola) n.70, agost 2001

¹²⁴ AMNISTIA INTERNACIONAL. Videojuegos. ¿Sabes a qué juegan tus hijos? Diciembre 2002 <http://www.ai-cat.org/educadors/es/videojuegos/02-03-informe.html>

5.2.2. El llenguatge

“... D'entrada no estaria malament nomenar al Innombrable. Dir, per exemple, capitalisme al capitalisme - i no la “realitat”, el “sistema” o, més castissament, “el que hi ha”- seria un exercici saludable que ens permetria comprendre el terreny en el qual ens movem o som moguts sense creure que respirem l'aire d'una abstracció. Així, al costat de les sofisticades imatges de la nostra tecnologia, recuperariem velles paraules, com cobdícia. No hi ha dubte que si ens atrevim a parlar de cobdícia aviat ens atrevirem amb altres velles paraules que ara romanen en les golfes de la consciència. I, al nomenar les coses pel seu nom, tindrem fortes intuïcions pel que fa a la naturalesa del fantasma epocal. Sabrem com qualificar l'adoració del diners, la fàcil venda de l'ànima, la idolatria obscenament remunerada de “herois del nostre temps” que estan molt lluny de cap exemplaritat, la devaluació mercenària de la política, la infàmia moral d'aquest tènac hedonisme que impedeix honrar la memòria dels morts, la falsedat manifesta d'una societat que assumeix sense resistència la brillant mentida de la publicitat, sabrem, arribat el cas, desemascarar al sòrdid ídol que s'amaga sota l'apel·lació divina de qui maten o espolien “en el nom de Déu”.

No és fàcil trencar l'encanteri, com tampoc és posar noms a les coses quan s'ha perdut el costum - i l'ànim i la força - de nomenar. Sembla que el sortilegi no vulgui ser trencat des de cap dels bans. Els que se senten protegits pel paraigua de l'Innombrable no tenen, per descomptat, cap temptació de trencar una llei que mai va ser escrita però que ells proclamen com universal. Els altres han acabat creient tant aquesta universalitat que, tot i que desitgessin trencar-la, ja no s'acorden que mai va ser promulgada realment una llei d'aquest tipus.

No obstant això, en ocasions - en contades i reveladores ocasions- algú, com en els relats de Kafka, per distracció o presumpció, dóna un pas al capdavant i descobreix cruament el secret. Això va passar no fa molt quan, al prendre possessió del seu càrrec, el nou director d'una important cadena privada de televisió va declarar: “La missió de la televisió és posar els espectadors a la disposició dels anunciantes”.

Era difícil trobar una fórmula més concisa i més clara per a desvetllar l'autèntica naturalesa del fantasma de la nostra època: la complicitat dels necis i els canalles. Els necis gairebé mai saben que ho són i els canalles gairebé mai reconeixen ser-lo, però els uns i els altres, alimentant-se mútuament, han acabat creient que en el món només hi ha lloc per a ells”¹²⁵

Cal recuperar el nom de les coses com diu Argullol, i atrevir-se a fer-ho, sobretot per part d'aquells, que gràcies a la seva capacitat intel·lectual d'anàlisi i síntesi, poden ajudar-nos a entendre millor el món. Però dissortadament, si ben és cert que tots tenim un preu, la major part dels “intel·lectuals” actuals, si més no els de fàcil accés, semblen protegir-se sota el paraigua de l'Innombrable. Potser aquesta és precisament la raó del seu fàcil accés.

No obstant sempre es poden trobar si es busquen fonts alternatives d'informació, però aquest esforç no acostuma a fer-lo massa gent. Es llavors quan les consignes donades pels “things tanks” són multiplicades per tots els mitjans fins el cansament, revestint els discursos amb paraules a les quals se lis canvia el seu significat originari. D'aquesta manera es transmet el que es volia transmetre i alhora es desarma els discursos crítics. Així els discursos repetidors prenen un caire “progressista” i modern.

Això és el que fan tots aquells que volen ser o viure de ser “líders d'opinió”, des de periodistes, filòsofs, sociòlegs, escriptors, guionistes de cinema o televisió,...etc. Saben perfectament què poden dir i què no poden dir si volen ser contractats, editats, publicats,..., és a dir finançats. No passa el mateix en el món de la investigació científica? Hom sap que si la seva tesi surt dels anells protectors del paradigma establert, ningú li facilitarà cap espai per publicar. I si no publiques, no ets ningú, no existeixes.

¹²⁵ ARGULLOL, R. *Los necios y los canallas*, article de EL PAIS de 21 d'octubre de 2003

Aquesta perversió del llenguatge pot, i de fet ja ho fa, distorsionar els discursos que promouen el caminar cap a una ciutadania global activa. Aquest mateix concepte he hagut de clarificar-lo en els capítols anteriors precisament per aquesta raó.

5.2.3. Les ONG

Com ja dèiem en les debilitats, aquestes poden convertir-se en amenaces si les ONG es resisteixen a perdre espais de finançament, captació i publicitat.

Només la decisió ferma de les ONG pot impulsar el treball en una línia d'arribar a establir en un futur un currículum per a una ciutadania global. Però si aquest currículum arribés a ser una realitat, és lògic pensar que ja no tindria raó de ser el seguir fent arribar a les escoles propostes didàctiques pròpies, doncs aquestes ja estarien recollides al mateix currículum. Altre cosa seria la seva legitimitat a fer-se propaganda, publicitat, però no ja des de la confusió i el revestiment d'educació, com ja s'ha explicat.

Treballar en favor d'aquest corrent educatiu pot ser viscut per les ONG com una pèrdua de finançament públic, que encara que petit, és finançament. Si es segueix mantenint la confusió entre educació i sensibilització, entre apostar per un treball a llarg termini en lloc del curt actual (fomentat també per les condicions que les Administracions imposen en la concessió de finançament), la debilitat de la dependència de les ONG es convertirà en una possible amenaça.

Aquesta dificultat de la lluita pels espais de mercat, pot ser agreujada en un altre aspecte també important. Aconseguir aliances a través d'uns mínims ideològics i metodològics.

Com ja dèiem abans, quasi bé tothom utilitza les mateixes paraules, però no tots donem el mateix significat a les mateixes. Aquests diferents significats obeeixen a interpretacions ideològiques diverses, per tant, a diferents visions de com funcionen les relacions de, en i entre les societats, el paper que hi haurien de jugar i com afavorir-ho. En definitiva quina interpretació es dona a la democràcia i la participació, el desenvolupament, la justícia social, la pau i el conflicte i la interdependència.

Clarificar tot això requereix d'una inversió en recursos de temps, persones i diners per part de les ONG, que surt de la dinàmica del dia a dia que tenen fixada. Dissortadament, ara per ara, està en les seves mans que s'impulsi o no el corrent educatiu per una ciutadania global.

5.3. Fortaleses

5.3.1. El professorat quixot

Si bé l'aïllament i dispersió és una debilitat, la fidelitat, la constància i en molts casos la militància d'aquest professorat és potser la principal fortalesa a l'hora d'anar configurant el corrent educatiu.

Tot corrent educatiu s'ha configurat a partir de la pràctica, i en el nostre cas, aquesta ja existeix. I, em consta, de força qualitat. Hi ha tantes experiències d'aula no socialitzades !

I és precisament aquesta una de les tasques principals que el corrent educatiu per a una ciutadania global hauria de dur a terme, recollir les bones pràctiques. Massa sovint queden amagades perquè el professorat que les engega, o bé no té temps d'escriure-les, no té canals de difusió, o bé, que és el més usual i trist, pensa que no té valor el que fa, té un sentiment de desvalorització de la seva tasca, pensant erròniament que no deu interessar a ningú..

5.3.2. Les experiències acumulades

Al marge de les experiències del professorat quixot, hi ha una gran quantitat de pràctiques tangents al que estem proposant. Diem tangents perquè són pràctiques que no tenen el seu objectiu últim en el sentit de la ciutadania global, però hi estant estretament relacionades. Serien aquelles pràctiques que van des de "l'Educació Moral" amb les seves tècniques de discussió i clarificació de valors, per exemple, passant per "l'Educació en i pel conflicte", amb el seu treball de desenvolupar actituds, competències i habilitats socials, fins aquelles que utilitzen metodologies actives, participatives i no autoritàries, imprescindibles per a la necessària coherència amb el que proposem.

Una última fortalesa és l'experiència acumulada de moltes ONG en l'elaboració de propostes didàctiques, així com la diversitat en els enfocaments.

Només cal que pensem en la quantitat de propostes d'educació mediambiental, per la pau, per la prevenció, provenció i resolució de conflictes, pel desenvolupament, els drets humans, la igualtat de gènere, etc..., hi ha al mercat des de ja fa molts anys.

Aquest "capital" ens ha de fer ser optimistes davant els reptes que se'ns presenten.

5.3.3. Les Declaracions polítiques

Si busquem entre les declaracions del polítics, que seran els qui determinaran o no una línia de finançament i per tant d'actuacions de les ONGD i altres actors en favor de la potenciació de la ED, veurem que aquesta no és una prioritat pels nostres polítics.

Buscant en els diaris de sessions de la "Comissió de Cooperació Internacional per al Desenvolupament" del Congrés de Diputats dels últims quatre anys, las referències a la necessitat i estímul de l'ED, només ens trobarem amb tres ocasions que s'ha plantejat. I això que pràcticament cada mes hi ha hagut, com a mínim, alguna sessió.

El 24-04-02, el Secretari d'Estat per a la Cooperació i per Iberoamèrica, en aquells moments Cortés Marín, i en una sessió que es debatia el PACI 2002 (Programa Anual de Cooperació Internacional), va dir: "... *Volem que hagi una major generositat, un major compromís de la*

societat espanyola. Una de les recomanacions constants de la Unió Europea, de l'OCDE i de tots els organismes internacionals ha estat l'Educació per al Desenvolupament, animar a la població que col·labori amb el desenvolupament. Entre altres coses, s'ha fet una campanya en mitjans de comunicació animant a la contribució i posant en relleu el molt que ja es fa, perquè crec que és bon que els espanyols sàpiguen que Espanya és una de les nacions més generoses de la terra ...” Malgrat el sentit distorsionat i extremadament curt que dóna a entendre del què és ED, com a mínim ens parla de generositat i compromís.

Una altra referència es va produir el 04-03-03, quan el portaveu del grup popular, Izquierdo Juárez, en el debat del PACI 2003, deia: “... *Per a això considerem primordial aprofundir en el coneixement de la realitat immigratòria mitjançant l'Educació per al Desenvolupament i la sensibilització social...*”

Finalment, l'última referència és de la nova Secretària d'Estat de Cooperació, Leire Pajín, ja dins del nou govern, i amb un altre esperançador tarannà. En la compareixença davant la Comissió per explicar les línies i polítiques generals del seu departament, el passat 16-06-04 va dir:

“... Un altre objectiu, doncs, d'aquesta secretaria d'Estat serà donar suport a la societat civil organitzada en la seva labor d'educació i sensibilització ciutadana sobre els veritables problemes del desenvolupament, tan lligats a les desigualtats dintre i entre els països, particularment en les seves campanyes sobre el comerç just i el consum responsable...”

En acabar la seva intervenció també va fer referència al finançament, reconeixent que era un buit que calia omplir i rectificar. Cal veure com es concreten aquestes intencions. Diu:

“...He volgut acabar la meva intervenció precisament parlant de sensibilització, perquè crec que és també una obligació moral i política no només donar suport des del Govern les iniciatives que les organitzacions no governamentals fan en matèria de sensibilització, sinó també, des del Govern, fer una veritable política de sensibilització i d'Educació per al Desenvolupament. És una línia política que hem d'engegar amb els recursos necessaris per a això, per que això ens ajudarà també que la societat espanyola compregui millor el que les organitzacions no governamentals, el Govern i els grups parlamentaris fem per a implicar també més a la ciutadania en aquesta matèria ... creiem que deu haver una millora de la transparència i de la sensibilització de forma substancial. En cap dels PACI es recullen actuacions que tinguin a veure amb la sensibilització ni marc pressupostari algun. Si bé la societat espanyola en el seu conjunt ha respost de forma positiva, la veritat és que això no ha vingut acompanyat d'una actuació de sensibilització mínimament efectiva per part del Govern. Per tant, creiem que aquests marcs pressupostaris haurien de desenvolupar-se ...”

L'últim Pla Director 2001-2004 de la Cooperació espanyola aprovada pel consell de ministres el novembre del 2000¹²⁶ ens recorda que la Llei de Cooperació defineix “l'educació sobre el desenvolupament” (adjuntant-ho a la sensibilització i la investigació) com “*el conjunt d'accions que desenvolupen les administracions públiques, directament o en col·laboració amb les ONGD, i altres actors de l'AOD, per a promoure activitats que afavoreixin una millor percepció de la societat cap els problemes que afecten als països en desenvolupament i que estimulin la solidaritat i cooperació actives amb els mateixos*”

També diu que “*aquestes activitats comprenen l'educació per al desenvolupament, els destinataris de la qual són els sectors socials involucrats en els processos educatius ...*”

¹²⁶ <http://www.aeci.es/4-Legislacion/ftp/Bases/PlanDirector.pdf>
<http://www.aeci.es/4-Legislacion/ftp/Bases/PlanDirector.pdf>

Per tant, hi ha (encara que només sigui el nom i en un sentit de segona generació) un reconeixement explícit de l'ED, que com ja hem explicat, en la seva cinquena generació correspondria a la nostra proposta de ciutadania global.

El nou tarannà mostrat per Leire Pajín obra noves expectatives, sobretot quan s'ha de concretar el nou "Pla Director" pels propers anys. No hi ha dubte que aquest és un moment important per intentar influir en la proposta de la "Ciutadania Global"

Una altra declaració política força important és la Resolució 13573/01 del Consell Europeu de la UE, del 8 de novembre de 2001 sobre l'ED¹²⁷. Per la seva importància l'adjunto textualment sencera:

Educació per al Desenvolupament i Sensibilització de l'opinió pública europea en favor de la cooperació per al desenvolupament

Resolució del Consell

1. *Acollint favorablement el document de reflexió de la Presidència sobre el tema de l'educació per al desenvolupament.*
2. *Considerant la interdependència global de la nostra societat, la sensibilització mitjançant l'educació per al desenvolupament i la informació contribueix a reforçar el sentiment de solidaritat internacional i a crear un entorn favorable a l'establiment d'una societat intercultural a Europa. També contribueix a modificar la manera de vida en favor d'un model de desenvolupament durador per a tots. Permet, finalment, augmentar el suport dels ciutadans a nous esforços de finançament públic de la cooperació per al desenvolupament.*
3. *Recordant els criteris bàsics de les accions de sensibilització en les qüestions de desenvolupament, que inclouen l'educació per al desenvolupament, esmentats en el Reglament sobre el cofinançament amb les ONG (Reglament n°1658/98 del Consell).*
4. *Recordant el punt 44 de la Declaració conjunta del Consell i de la Comissió sobre la política de desenvolupament de la UE (Consell Desenvolupament de 10 de novembre de 2000)¹²⁸.*
5. *Reconeixent el paper fonamental dels Estats membres en l'educació per al desenvolupament, alguns dels quals dediquen ja esforços considerables referent a això, i el paper ocupat per la Comissió.*

El Consell

6. *Desitja afavorir un suport major a l'educació per al desenvolupament, i a la política de comunicació vinculada a la mateixa, per part de la Comissió i dels Estats membres, gràcies a l'establiment de vincles més estrets entre els diferents sectors que poden ajudar al foment de l'educació per al desenvolupament en diferents àmbits, com, per exemple les ONG, escoles, universitats, formació d'adults, formació dels formadors, mitjans de comunicació audiovisuals, premsa, món associatiu i moviments juvenils.*

¹²⁷ <http://register.consilium.eu.int/pdf/es/01/st13/13573es1.pdf>

¹²⁸ "A fi de sensibilitzar a l'opinió pública tocant als reptes i als objectius de la solidaritat europea enfront dels països en vies de desenvolupament, deurà donar-se la major publicitat possible a la present declaració. El Consell i la Comissió s'encarregaran d'això, posant especial èmfasi en els aspectes de l'educació per al desenvolupament" http://www.aeci.es/4-Legislacion/normas_ue2.htm

7. *Anima a la Comissió Europea i als Estats membres que segueixin donant suport iniciatives d'ONG que treballen en matèria d'educació per al desenvolupament, així com les que procedeixen de les coordinacions nacionals d'ONG que s'ocupen del desenvolupament.*
8. *Subratlla la importància del factor "comerç equitatiu", que constitueix un mètode eficaç d'educació per al desenvolupament. Considera que seria útil estudiar, en concertació amb els sectors interessats, les possibilitats de fomentar més la idea del comerç equitatiu.*
9. *Vol fomentar l'intercanvi d'informació i experiències en matèria d'educació per al desenvolupament entre els governs i els agents de la societat civil, així com dels governs entre si i dels agents de la societat civil entre si.*
10. *Encoratja les iniciatives de les ONG i les institucions europees i nacionals destinades a sensibilitzar a la població dels països candidats a l'adhesió a la UE referent a la importància de donar suport la solidaritat internacional en la lluita contra la pobresa en el món, així com fomentar, en general, l'educació per al desenvolupament.*
11. *Convida a la Comissió a identificar la seva acció d'informació i de comunicació per a sensibilitzar millor a l'opinió pública dels Estats membres, així com dels Estats candidats a l'adhesió, pel que fa a la política europea de cooperació per al desenvolupament.*
12. *Es congratula, d'una banda, del treball d'educació per al desenvolupament realitzat pel consell d'Europa a través del seu Centre Nord-Sud, que permet arribar a la totalitat dels països membres del Consell d'Europa, entre els quals es troben així mateix els països candidats a l'adhesió a la UE i, per altra banda, de les activitats en matèria d'educació per al desenvolupament realitzades per l'OCDE.*
13. *Desitja que es realitzi una avaluació*
 - a. *d'una banda, en matèria d'educació per al desenvolupament i de sensibilització de l'opinió pública europea a les qüestions de desenvolupament en relació amb l'aplicació de la línia pressupostària sobre cofinançament ONG (línia B7-6000), i*
 - b. *per altra banda, en relació amb els mitjans d'informació sobre cooperació amb els països en vies de desenvolupament aplicats per la Comissió, pel que es refereix a la sensibilització de l'opinió pública.*

Aquesta avaluació hauria de permetre que millorés en el futur l'eficàcia d'aquestes polítiques d'informació i sensibilització.
14. *Insisteix en la importància de realitzar periòdicament sondejos d'opinió entre els ciutadans de la UE i dels països candidats, a fi d'avaluar la seva comprensió i recolzament en matèria de cooperació per al desenvolupament. Aquest sondeig servirà per a canalitzar l'educació per al desenvolupament cap a aquells grups de població que més la necessitin, el que podria implicar que es revisessin les metodologies i s'establissin noves sinèrgies.*

Si bé aquesta Resolució s'apropa a les nostres propostes, molt més passa amb el document de reflexió de la Presidència¹²⁹ al que fa referència el primer punt d'aquesta Resolució. En aquest document es justifica la necessitat de fomentar i potenciar l'ED:

"... Ha de propiciar-se la comprensió per part de l'opinió pública de les oportunitats, les responsabilitats i les amenaces que posa de manifest la mundialització ... Des d'aquesta perspectiva, cal oferir a tots els ciutadans d'Europa la possibilitat d'aprenentatge a escala mundial i de participació il·lustrada en la definició de les polítiques oficials sobre qüestions que afecten a la cooperació per al desenvolupament i a la col·laboració internacional, mitjançant el recurs a pràctiques d'educació per al desenvolupament, i cal igualment que les perspectives de l'educació per al desenvolupament es plasmin en una àmplia gamma de

¹²⁹ <http://register.consilium.eu.int/pdf/es/01/st11/11714es1.pdf>

disposicions, obligacions i activitats estatutàries ... Dintre d'un món cada vegada més globalitzat, redunda en interès de tots que els Estats membres de la Unió Europea fomentin obertament la formulació i l'execució de processos d'educació per al desenvolupament. Amb això s'aconsegueix que les persones i la societat civil interpretin, protegeixin i compreguin les influències del desenvolupament polític, econòmic i sociocultural que defineixen i incideixen en la totalitat dels principals problemes mundials, les necessitats bàsiques de la població del planeta i l'entorn natural del que tots depenem...”.

... A l'iniciar-se el segle XXI, el concepte de "mundialització" expressa la direcció del futur desenvolupament del planeta. El fet que l'evolució dels esdeveniments beneficïi exclusivament a una part de la població del món o a la humanitat en el seu conjunt dependrà de les respostes de totes les persones del planeta i de les disposicions reguladores que els governs i altres estructures es proposin introduir ... Les persones tenen una relació amb els esdeveniments que es produeixen en altres llocs del món i es veuen afectades per ells, a més de sentir la seva influència en grau cada vegada major. Per a poder viure i participar efectivament en la societat mundial, les persones necessiten aptituds i coneixements que els permetin entendre i interpretar el que ocorre al seu voltant, la raó per la qual els fets produïts en una part del món poden produir efectes en una altra, i viceversa...”

Més endavant el document defineix l'ED:

“... l'educació per al desenvolupament és l'aprenentatge permanent que:

- examina els vincles existents entre les persones que viuen en els països "desenvolupats" del nord i les que viuen en els països "en desenvolupament" del sud, permetent que compreguin els llaços entre les seves pròpies vides i les dels altres habitants del món.*
- millora la comprensió de les forces econòmiques, socials, polítiques i mediambientals que modelen les nostres vides.*
- desenvolupa les aptituds, actituds i valors que permeten que les persones col·laborin en l'acció destinada a propiciar canvis i assumeixin el control de les seves pròpies vides.*
- contribueix a la consecució d'un món més just i més sostenible, en el qual el repartiment del poder i dels recursos sigui més equitatiu...”*

Al mateix temps estableix el lligam entre les diferents “educacions per ...” apostant per una “educació global” que porti cap a una “ciutadania global o mundial”:

“ ... El programa d'actuació en matèria d'educació per al desenvolupament incorpora molts dels valors de la "educació global", que abasta aspectes clau de les següents esferes: educació en matèria de drets humans, educació per a la sostenibilitat, educació mediambiental, educació per a la pau, educació sobre igualtat entre els sexes, educació intercultural, educació antiracista i educació per a la ciutadania mundial ... L'objectiu de l'educació per al desenvolupament a llarg termini és la creació d'una circumscripció única mundial de cooperació per al desenvolupament i col·laboració internacional. L'educació per al desenvolupament pretén educar a les persones perquè responguin amb la confiança en si mateixes, els coneixements, l'empatia i les capacitats necessàries amb la intenció de la reducció de la pobresa i el foment de la ciutadania mundial... L'educació per a la ciutadania mundial en la Unió Europea i en els països candidats a l'adhesió revesteix especial transcendència en l'actualitat, donades les greus desigualtats, la creixent tendència al racisme i la persistència de la denegació dels drets humans bàsics i de la participació democràtica a tot arreu del món ...”

També cal ressaltar la distinció entre el que és i el que no és Educació per al desenvolupament o per la ciutadania global:

“... la inversió en educació per al desenvolupament no és el mateix que la inversió en el "màrqueting" de polítiques relacionades amb la cooperació per al desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva, cal assenyalar que solament alguns governs disposen de dades fiables sobre l'educació per al desenvolupament, i distingeixen clarament, per exemple, entre informació, comunicació i educació. Per tal motiu, les xifres d'educació per al desenvolupament no sempre es refereixen a idèntics continguts, i igual que els efectes que propicien, són difícils d'amidar i de comparar... ”

Com hem pogut comprovar, les propostes de tendir cap a un currículum per a una ciutadania global no estan tan allunyades de les declaracions polítiques dels nostres governants, tot i que ja sabem que les paraules no acostumen a anar lligades als fets. Com sempre tot depèn de la força que la ciutadania, l'anomenada societat civil, tingui per fer complir aquestes declaracions institucionals.

5.3.4. L'Informe Delors¹³⁰

Enfront d'un panorama de creixement econòmic insostenible, un medi ambient amenaçat, conflictes locals, internacionals i interculturals, i una bretxa econòmica creixent entre rics i pobres, la Comissió Delors (Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI per encàrrec de la UNESCO) va destacar que "aprendre a viure junts" i "aprendre a ser" són actualment dos dels pilars fonamentals de l'educació, juntament amb el "aprendre a conèixer" i "aprendre a fer".

Tot i que l'Educació per a la Ciutadania Global incorporaria un cinquè pilar, "aprendre pel canvi", és a dir, a tractar els conflictes, les injustícies i les desigualtats, es fonamenta en bona part de les reflexions i propostes que queden reflectits en aquest Informe.

En el moment actual tenir com a un referent aquest document pot ser un element facilitador de la necessària trobada entre els diferents actors que haurien d'impulsar la nostra proposta.

En el seu "Compendi"¹³¹ es comença dient:

“... Enfront dels nombrosos desafiaments de l'avenir, l'educació constitueix un instrument indispensable perquè la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat i justícia social ... la Comissió desitja per tant afirmar la seva convicció respecte a la funció essencial de l'educació en el desenvolupament continu de la persona i les societats, no com un remei miraculós –l' "Obre't Sèsam" d'un món que ha arribat a la realització de tots aquests ideals– sinó com una via, certament entre unes altres però més que unes altres, al servei d'un desenvolupament humà més harmoniós, més genuí, per a fer retrocedir la pobresa, l'exclusió, les incomprendiments, les opressions, les guerres, etcètera ... ”

Posteriorment ens parla que els canvis en els estils de vida que viu el món actual generen tensions, canvis culturals, canvis en l'estructura familiar, etc., i que hem d'aprendre a superar-los. Això *“... suposa transcendir la visió purament instrumental de l'educació considerada com la via necessària per a obtenir resultats (diners, carreres, etc.) i suposa*

¹³⁰ Op. cit.

¹³¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

canviar per a considerar la funció que té l'educació en la seva globalitat. La realització de la persona, que tota sencera ha d'aprendre a ser..."

5.4. Oportunitats

5.4.1. A Catalunya. La Llei de Foment de la Pau

Ja hem explicat en el primer capítol com aquesta Llei contempla un concepte de Pau que s'apropa molt al que venim considerant com "Ciutadania Global", si més no a l'hora d'especificar les causes, els factors que atempten contra la pau.

En el seu capítol cinquè es parla de les "Actuacions en l'àmbit de l'ensenyament i l'educació per la pau". Diu:

L'Administració de la Generalitat i els ens locals, d'acord amb les competències respectives en l'àmbit de l'ensenyament i l'educació per la pau, han de promoure:

- a) *La difusió dels materials, les propostes i els documents que tinguin una rellevància especial en el camp de l'educació, la investigació i la divulgació de la cultura de la pau.*
- b) *L'elaboració i l'aplicació de programes globals d'educació per la pau adreçats a tota la població escolar.*
- c) *L'aplicació dels criteris basats en la cultura de la pau i del respecte mutu entre els pobles en l'elaboració i la revisió dels llibres de text i de la resta de material didàctic dels centres educatius, sota la supervisió del departament competent en matèria d'ensenyament.*
- d) *La instrucció dels infants des de ben petits sobre els valors, les actituds, els comportaments i els estils de vida, que els permetin resoldre qualsevol conflicte per mitjans pacífics i amb un esperit de respecte per la dignitat humana.*
- e) *La formació de persones que vulguin traslladar-se a països empobrits, en qualitat de col·laboradores, o bé que vulguin fer tasques de prevenció de conflictes, de construcció de la pau i de mediació i resolució.*

Més endavant en la Primera Disposició addicional, que fa referència a les previsions pressupostàries diu:

L'Administració de la Generalitat i els ens locals han de consignar en els pressupostos respectius les dotacions necessàries per a l'execució de les mesures d'actuació que estableix aquesta Llei.

No hi ha dubte que aquesta Llei pot donar el suficient joc a una societat civil organitzada. Qui si no pot forçar el seu desplegament, desenvolupament, aplicació? Si esperem que la iniciativa sorgeixi des de la mateixa Administració, podem assegurar els mínims per tal que no se'ns presenti de la forma més "light" possible?

5.4.2. La LOCE paralitzada

Alguns dels participants en la elaboració de la LOGSE, han manifestat reiteradament que potser la seva errada va ser fer una llei sense el concurs del professorat. En el moment actual, en el que s'està portant a terme la recollida de suggeriments per part del Ministeri,

per tal de centrar el debat sobre la reforma de la LOCE parcialment paralitzada, cal esperar que aquest cop sí comptin amb el professorat.

Per tant, aquest és un bon moment per aconseguir algun tipus d'incidència segons la força de la qual es disposi. S'ha de pensar que els biòlegs demanaran més hores de currículum, igual que els geògrafs o els filòsofs, per exemple, i l'Església seguirà pressionant per mantenir la Religió com assignatura avaluable. En definitiva tothom farà el seu lobby.

La reivindicació de la Resolució del Consell de la EU, pel que fa als compromisos adquirits pel Govern de l'Estat espanyol, i l'Informe Delors, pel que fa als fonaments prospectius de major reconeixement internacional, poden ser dos dels arguments (no els únics, clar està) de més pes que poden i s'han d'utilitzar. Sobretot per poder dotar de continguts les intencions manifestades per l'Administració de reforçar dins l'escola l'educació en els valors democràtics i ciutadania, i així evitar aquell model de "ciutadania activa" que ja hem explicat en el capítol segon.

5.4.3. El mercat editorial

En una anterior llicència retribuïda¹³² es va realitzar una anàlisi d'una mostra de llibres de text dels crèdits comuns i variables tipificats de ciències socials que s'usen actualment a l'ESO, per tenir " ... una idea de la presència de la temàtica de la globalització en la formació obligatòria mínima que rep tota la població escolar catalana ... també si s'insinuen vinculacions de les problemàtiques locals amb el context mundial com un indicatiu de la presència de la perspectiva de la globalització ... "

L'anàlisi es fa sota la premissa, la qual compartim plenament, que "...l'important no és tant que existeixi la globalització com un "tema" més que cal afegir als altres, sinó que l'alumnat s'acostumi, quan sigui possible i d'acord amb el seu nivell formatiu i maduratiu, a contemplar els fenòmens locals en perspectiva global, és a dir, a analitzar allò que passa tenint en compte que allò que passa no tan sols és el reflex d'un context més proper, sinó que és el reflex d'un context global i pot tenir efectes sobre àmbits espacials i temporals molt allunyats ..."

En l'estudi es reconeix que els programes oficials ofereixen un marge important de discrecionalitat pel que fa al tractament de les diverses qüestions de ciències socials en perspectiva de globalitat " ... Tot i així, seria bo que, en ulteriors versions de les programacions oficials, aquest punt de vista fos assumit més explícitament ...". Però també reconeix que el grau en què s'aconsegueixi aquesta inserció en la globalitat dependrà en cada cas de l'orientació concreta que el professorat doni als diversos crèdits o del material didàctic que utilitzi: "...el professorat podrà corregir les limitacions dels materials amb què treballa a base de propostes complementàries ..."

Però ja hem apuntat que el temps de dedicació que aquesta "correcció" demanda és una de les Debilitats importants. El seguiment que es fa del llibre de text pel que fa al tercer nivell de concreció que el professorat desenvolupa dins la "seva" aula, ja hem apuntat que és extremadament majoritari.

¹³² VICENS FOLGUEIRA, JOAN ALBERT. *Mundialització i televisió en els ensenyaments secundaris*. Llicència curs 98/99

En l'anàlisi es van trobar molts llibres on apareix “... el que podríem anomenar una explicació tautològica de la desigualtat; en aquests s'insinua que hi ha desigualtat perquè hi ha maneres diferents de viure, diversos climes, diversos nivells de desenvolupament, etc ... no trobem que es faciliti a l'alumne la possibilitat de vincular les seves actituds i activitats quotidianes amb els fenòmens globals. D'aquesta manera, no se l'ajuda a assumir les seves responsabilitats i a exercir un protagonisme personal en les lluites transformadores de la societat....” .

Quasi bé tots els materials analitzats fan referència als problemes del món com a tema, amb presència dels elements més habituals en qualsevol discurs sobre globalització econòmica: les transnacionals, la divisió internacional del treball, el comerç desigual, els desequilibris Nord-Sud. però “... la simple referència als "problemes del món" no assegura necessàriament que aquests problemes siguin abordats amb "perspectiva global ...” I més quan “... no apareix, clarament el tema de la crisi dels estats moderns i la redefinició de la seva funció en el context global...”

En un altre estudi¹³³ sobre el tractament de gènere en els llibres de text del primer cicle d'ESO de ciències socials, llengua i literatura, ciències naturals, matemàtiques i educació física, editats en 1996 i 1997 per les sis editorials amb major implantació en les aules espanyoles (Santillana, SM, Anaya, Edelvives, McGraw i Edebé), es reconeix que la situació ha canviat en els últims anys i que la discriminació evident ha deixat pas a una altra de més subtil. L'autora assenyala que amb l'enorme desfasament entre les aparicions d'homes i dones (d'un total de 6.790 personatges, 5.092 són homes, i 1.598, dones), es fomenten els estereotips sexistes en plena època de formació dels joves, es deixa a les nenes sense estímuls ni referents del seu sexe i es provoca que els nens no trobin raons per a donar més importància a les dones.

Segons l'estudi, els homes són científics mentre que les dones són mares. Els textos actuals doncs, segueixen oferint una imatge distorsionada de l'equilibri de sexes en la societat i la caracterització de cadascun d'ells. Després d'analitzar la distribució de sexes en 56 manuals es conclou que tres de cada quatre personatges que apareixen en ells són homes. En el cas de persones reconegudes per la seva aportació a la història, la xifra ascendeix al 95%. Els homes desenvolupen 344 professions distintes, i les dones, 94, i ells solen tenir treballs relacionats amb el poder i la creació artística o cultural, mentre que elles fan de mare, artista, deessa o sacerdotessa.

La mateixa autora coordina un altre estudi¹³⁴ durant el curs 2001-02 amb membres de l'Associació “Renovación Educativa Malagueña” (REMA)¹³⁵ analitzant tots els llibres de text de Matemàtiques i Coneixement del Medi, de totes les editorials amb edició a Andalusia. Els llibres de text, diuen, segueixen reflectint una imatge estereotipada de la dona, amb poca presència tant en textos com il·lustracions, així com la inexistència dels nous rols socials. Els llibres analitzats contenen connotacions intolerants i sexistes.

L'estudi s'ha centrat en quatre aspectes: les il·lustracions, el contingut, el llenguatge i les activitats. Els personatges femenins, a més d'estar en minoria en les il·lustracions, es representen en situacions estereotipades i en actitud de dependència pel que fa als homes. Els llibres obliden per complet el paper de la dona i els assoliments que han aconseguit al llarg de la història, no apareix representada cap dona política ni amb poder, investigadores, inventores, escriptores. En els llibres de Coneixement del Medi analitzats, només es

¹³³ BLANCO, N. *Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto*, en SANTOS, M.A. (coord) *El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar*, Graó, Barcelona, 2000

¹³⁴ <http://www.campusred.net/campusdiario/20030808/repor.htm>

¹³⁵ <http://www.alhaurin.com/rema/>

destaca a tretze dones, gairebé totes verges o reines. El treball domèstic i l'organització familiar són una labor no reconeguda i mai apareixen homes i dones realitzant el treball domèstic de manera conjunta.

Pel que fa al llenguatge, hi ha una utilització sistemàtica del masculí com genèric, referit tant a homes com dones i en la il·lustració que acompanya al text apareixen ambdós sexes. En canvi, quan s'utilitza el gènere femení, les imatges són únicament de dones. Alguns adjectius relacionats amb els personatges marquen i reforcen prejudicis sexistes, termes com "fort" o "valent" sempre s'associen amb noms masculins, mentre que "petita" o "dolça" a noms femenins.

Aquests dos exemples són el suficientment explícits per reconèixer que els actuals llibres de text no són precisament l'eina més idònia per dur un treball en la línia que proposem, si volem que el corrent educatiu per a una ciutadania global sigui el més extens possible.

El mercat del llibre de text és la part més important de les editorials. En l'Informe sobre "Comerç interior del llibre a Espanya 2002"¹³⁶ de la Federació de Gremis d'Editors d'Espanya es recull que a la facturació de l'any 2002, el llibre de text no universitari era el primer sector en volum, el 23'3%, i amb major creixement en relació a l'anterior any, 14'2%. El text universitari va ser el 8'3% del total amb un creixement del 8%, mentre la Literatura, per exemple, va representar el 22'7% amb un creixement del 3'8%.

Així doncs, les editorials necessiten aquest sector. I la lluita pel mateix és molt forta. Convé recordar que tres editorials es reparteixen més del 60% del mercat.

Mantenir l'actual situació de fer propostes complementàries per part de les ONG ja hem vist que no afavoreix l'increment significatiu de les pràctiques per a una ciutadania global. Entre d'altres raons ja apuntades, cal tenir present aquelles que fan referència al format, la presentació, i fonamentalment la metodologia.

Comercials de més d'una editorial ens han manifestat que el format poc atractiu que tenen la majoria de les propostes complementàries és d'entrada un fre. Les ONG mai podran competir amb les editorials. No és el mateix un format de dos o tres colors, amb fotografies en blanc i negre que un altre amb tots els colors. Per una altra banda, les metodologies de treball col·lectiu, amb tendència a ser actives i amb una intenció inductiva, també són frens per a la seva utilització.

Les editorials saben perfectament el que volen els seus clients, el professorat. S'hi juguen els diners. Disposen d'amplis i nombrosos estudis de mercat. Per això, quan encarreguen a algú l'autoria d'un dels seus llibres de text, procuren que aquesta persona tingui clar que les activitats que proposi han de ser per fer-hi un treball individual, no han d'implicar moviment i soroll dins la classe, i el tema a tractar ha de ser presentat de forma deductiva, del plantejament general a l'especificitat.

Una configuració explícita d'un corrent com el que proposem atrauria, sens dubte, l'atenció de les editorials. Una franja de mercat entre el 10% i el 15% és el suficientment golós per fer que alguna d'aquestes apostés per obrir una nova línia editorial en la direcció que proposem. Totes les editorials tenen un transfons ideològic, però el seu principal objectiu és vendre i guanyar diners. No ho hem d'oblidar.

¹³⁶ <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>

6. SUGGERIMENTS

La primera consideració que s'ha fer per anar tendint cap a un currículum per a una Ciutadania Global és obvia: cal una concertació, una articulació, organització i foment del corrent educatiu "latent" per a una Ciutadania Global.

Latent, perquè existeix un nombre significatiu però minoritari de professorat que ve treballant en aquesta direcció des d'àmbits inicial i suposadament diferents (pau, drets humans, gènere, sostenibilitat, multiculturalitat, desenvolupament, ...) i des de totes les diferents etapes de l'educació formal (des de l'educació 0-3 fins la Universitat) i la informal, sobretot en l'educació del lleure. Però aquest professorat es troba dispers, i massa sovint aïllat. Individualment busca tenir un referent, que acostuma a ser, en la majoria dels casos, una ONG.

Aquestes són ara per ara les úniques impulsores d'aquesta línia de treball, però viuen en una eterna contradicció entre el que voldrien fer i el que realment fan. Aquesta contradicció té les seves arrels en la confusió interna que moltes ONG tenen entre el que és educació, sensibilització, propaganda i, marketing, amb les seves intencions i temps diferenciats que tenen aquestes variades estratègies d'intervenció social.

Sense dubtes, aquesta confusió és estimulada i potenciada des de les diferents administracions, doncs el sistema de finançament, tot i ser escàs i dependent, s'estableix sota criteris que no diferencien clarament aquestes estratègies.

La dependència dels diners públics que tenen de la majoria de les ONG, força a aquestes a adaptar la seva tasca i les seves prioritats al que les administracions fixin. Això fa que les ONG entrin en una lògica de mercat, de competència, i centrin molts dels seus esforços en la recerca de finançament, socis i donants, descuidant per tant el món educatiu formal, que òbviament pocs recursos financers pot aportar, tot i que la majoria d'aquestes organitzacions reconeixen la seva crucial importància.

S'ha de trencar aquesta dinàmica perversa que ja fa masses anys que dura i que no afavoreix l'increment significatiu de professorat a aquest latent corrent educatiu. La proliferació de propostes de materials complementaris que arriben a les escoles té la lectura positiva de la riquesa que aporta la diversitat de les mateixes, però també té la lectura negativa pel que fa a la dispersió, duplicitats i confusió que genera, perden eficàcia i eficiència.

Possible Plataforma

Els temps que estem vivint imposen un esforç d'aquestes organitzacions en la creació d'una Plataforma autosuficient i sostenible. Una Plataforma que aglutini el professorat i les entitats que aspiren a un món més just, equitatiu, sostenible i solidari, que tenen el ferm propòsit de treballar per aconseguir-lo i, sobretot, que creuen que un altre món és possible.

Per tant una primera suggerència seria la de crear una Plataforma aglutinadora del màxim dels agents que componen la Comunitat Educativa: Professorat (de totes les etapes) i les seves diferents associacions, ONG, Sindicats, AMPA, Estudiants, Administració, Editorials, ... en la línia dels convocats en el Fòrum Social per l'Educació de Catalunya, però amb la concreció del seu propòsit: impulsar el corrent educatiu per a una ciutadania global.

Es evident que per crear aquesta Plataforma s'hauria de concretar què s'entén per Ciutadania Global, quines són les característiques del ciutadà ideal i quin paper ha de jugar

l'educació formal en la seva consecució. Però si s'entra exclusivament en un debat d'aquest tipus, més teòric, ideològic, polític, es corre el risc d'entrar en un terreny estèril, d'interessos polítics, estratègics de cadascun dels diferents participants, quedant tot plegat, de nou, en un debat institucional, creat i fet des de dalt, i amb escasses, quan no nul·les repercussions reals en la base, és a dir en el dia a dia del professorat.

Més desitjable seria buscar i determinar aquells punt-clau de confluència, aquells mínims que possibilitin acords. Al punt 3.2. d'aquest treball se n'apunten alguns que podrien servir per confeccionar aquells acords mínims necessaris, o bé també podria ser útil el document de reflexió de la Presidència del Consell d'Europa i l'Informe Delors, recollits en el punt 5.3.3.

La discussió teòrica és inevitable i necessària, doncs ja hem parlat del perill del llenguatge. Es fa imprescindible afinar el màxim possible el tipus de ciutadania que es vol impulsar i no confondre'l amb aquell que el redueix i només el relaciona amb el civisme. Però aquesta clarificació conceptual, en el fons ideològica, anirà sorgint durant el procés.

Perquè el que la realitat actual demanda és desenvolupar un procés des de la base i lligat estretament amb la pràctica. Un procés que s'ha de centrar en primer terme en el principal i decisiu agent educatiu: el professorat, que és qui finalment i en última instància decideix què, quan i com es fa dins l'aula. Només amb la idea clara d'obrir un procés d'acció i reflexió podrà consolidar-se el corrent educatiu proposat.

Impulsar aquest procés requereix de grans dosis de generositat per part de les entitats, sobretot de les ONG, doncs del que es tracta és de treballar, dedicant-hi recursos, no pel benefici immediat de la pròpia organització, sinó per quelcom que la transcendeix. I, ara per ara, són aquestes les úniques que poden i tenen el compromís de fer-ho.

Tres objectius desitjables

Aquesta Plataforma hauria de plantejar-se per iniciar aquest procés tres objectius:

Un primer objectiu hauria de consistir en aglutinar el professorat dispers però força fidel al foment de les idees de afavorir un món més just. I amb ells, les seves experiències, les seves bones pràctiques. Cal un front comú amb la suficient capacitat financera i estabilitat que assegurin uns espais, sostenibles en el temps, de trobada, d'intercanvi, de reflexió i fonamentalment de formació. Han de ser uns espais que siguin coneguts per la totalitat del professorat i que els puguin servir de referent.

Un segon objectiu hauria de consistir en estimular l'estudi i la fonamentació teòrica d'aquest actual latent corrent educatiu. Aquesta fonamentació no pot partir només de les reflexions del professorat. Cal la intervenció del món investigador i més en concret de la Universitat, tant pel que fa a donar els fonaments psicopedagògics, metodològics i organitzatius, com, i sobretot, a l'establiment d'una visió de la realitat a través del prisma que estaria format per les diferents "educacions per ...". Cal acabar ja amb les visions parcialitzades, amb les visions des d'una de les cares del prisma. "L'educació de l'elefant" s'imposa. Fins i tot el Consell de la EU ho reconeix.

I un tercer objectiu hauria de centrar-se en fer augmentar el nombre del professorat que aposti per desenvolupar la seva tasca diària en aquesta direcció. Ideològicament hi ha un bon sector que estaria disposat a fer-ho, però li manquen eines facilitadores, programacions ja preparades però que demanda que han de seguir i complir el currículum oficial. Aquesta és precisament la principal barrera amb la que es troben les propostes didàctiques que des de les entitats s'ofereixen a les escoles: la seva complementarietat, que requereix d'un sobre esforç per part del professorat en la seva inclusió dins el currículum.

Unitat d'acció

La primera temptació que hom tindria seria aquella de proposar la realització d'un material comú per fer arribar a les escoles. Crec que seria una errada fer-ho. Sens dubte que seria més còmode i evitaria l'actual dispersió, però no hem d'oblidar que seguiria sent un material complementari.

L'ús o no de les propostes que arriben als centres no depèn tant de qui les signa, sinó de la dificultat d'inclusió dins el currículum oficial. Una nova proposta didàctica complementària seria utilitzada bàsicament pel professorat fidel, el convençut, el quixot.

Si es vol arribar al gros del professorat se li han d'oferir eines facilitadores, i aquestes només poden ser els llibres de text. Oferir-los un tercer nivell de concreció ja elaborat, complidor del currículum oficial però amb enfocaments i tractaments diferents dels que ofereixen els textos actuals.

Hi ha tanta quantitat d'experiències, de propostes, de materials complementaris que tot i reconeixent l'enorme dificultat que suposa elaborar una línia editorial de llibres de text, de totes les matèries i nivells, veritablement transversals, no em sembla impossible. I menys si es planteja un tipus de text obert, a rebre constants rectificacions i aportacions per part de la pràctica del professorat. La pregunta està en saber si l'anomenada societat civil té capacitat per elaborar aquest tipus de llibres de text. Tot apunta a una resposta negativa.

Però qui sí té capacitat són les editorials. I no tinc cap dubte que també podrien tenir l'interès en fer-ho. No perquè estiguin d'acord en els nostres plantejaments, que potser també, sinó perquè saben perfectament que aquí tenen una cota de mercat substancials.

Llençar el repte a les editorials per obrir una línia de llibres de text que treballin en la direcció d'una Ciutadania Global podria ser molt bé una tasca d'acció d'una desitjada Plataforma. Una situació d'aquest tipus forçaria a l'enteniment, doncs aquesta Plataforma hauria de supervisar els continguts i el seu tractament, a través d'una espècie de Consell Assessor.

Uns llibres de text amb el reconeixement de la Plataforma no serien d'entrada els més utilitzats pel professorat, però no tinc cap dubte, que juntament amb els espais de referència abans apuntats, donarien un importantíssim impuls a l'actual latent corrent educatiu. Tot plegat ajudaria a complir els tres objectius inicials.

El que suggereixo, voldria remarcar-ho, ho plantejo com un inici, no com un final. El llibre de text ja sé que no ho és tot, però la realitat ens ensenya que hem de ser cautelosos, anar poc a poc. Reitero que el que plantejo és obrir un procés i considero que començar per incidir en el currículum en la seva versió restringida, és a dir, els continguts, la seva seqüenciació, la manera de treballar-los i les formes i criteris d'avaluació, és la forma més viable d'incidència en els temps que estem vivint.

Aconseguir això ja és molt difícil. Fins i tot, s'hauria de tenir molta cura i prudència a l'hora de plantejar la manera de treballar els continguts. Ja sabem que la coherència demanda metodologies actives, participatives i no autoritàries, però caldrà donar temps i oportunitats a aquell professorat majoritari que s'ha assentat o refugiat en les antigues pràctiques contràries que li aporten, o així ho creuen, seguretat.

Transformar el currículum en la seva consideració més laxa, avui ha de ser la nostra utopia. Es clar que es produeixen o es poden produir experiències transformadores que hi incideixen en la consideració laxa del currículum, però no són imitades, queden en la marginalitat. La realitat social no es pot obviar. No vivim en temps d'anar a màxims sinó a

mínims. No podem tancar els ulls i no volem reconèixer l'extenuant i angoixant influència de l'educació informal a través de la indústria de la comunicació i l'oci

Altres accions

El treball des de i per a la base cal acompanyar-lo amb un altre treball de lobby, de pressió i influència política davant les instàncies de les administracions que poden afavorir el nostre treball.

Cal recordar als nostres polítics que l'Estat espanyol va acceptar la Resolució del Consell de la EU i que han de complir els compromisos que se'n deriven de la mateixa.

En aquest sentit, per concretar-ho en el moment actual, hi haurien dues accions urgents a desenvolupar per aquesta Plataforma:

- Incidir en el nou Pla Director de la Llei de Cooperació per tal que, i recordant els compromisos de la Secretària d'Estat davant la comissió del Congrés, l'ED tingui un major reconeixement en tots sentits. Des del seu finançament fins la seva diferenciació d'altres estratègies d'acció. Potser aquesta tasca li correspon més a les ONGD i segur que ja és tard, doncs em consta que ja s'està elaborant o ja s'ha elaborat aquest Pla. Però considero l'ED el principal antecedent de la Ciutadania Global que es proposa, i per tant aquest Pla Director toca plenament els propòsits de la possible Plataforma. Desconec si des d'altres ministeris, d'altres àmbits, es contempla una situació similar.
- Incidir en el procés que debat que substituirà l'actual paralitzada (parcialment) LOCE. Aquest moment és el propici per intentar que els plantejaments d'una Ciutadania Global siguin incorporats a les directrius i prescripcions que des del ministeri es puguin donar.

Pel que fa a Catalunya, aquesta Plataforma hauria d'estudiar la Llei de Foment de la Pau, tant per veure-hi la seva rendibilitat i profit com per considerar la possibilitat d'incidir per a la seva extensió a la resta de l'estat.

7. BIBLIOGRAFÍA

ACTAS I Congreso de Educación para el Desarrollo, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1991

ACTAS II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la Educación Global, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1996

AJUNTAMENT DE BARCELONA. Enquesta de la Joventut de Barcelona, entre desembre 2002 i febrer 2003

AMNISTIA INTERNACIONAL. Videojuegos. ¿Sabes a qué juegan tus hijos? Diciembre 2002

ARANGUREN GONZALO, L.A. La participación ciudadana: posibilidades y retos. Conferència inaugural de les III Conversaciones Pedagógicas, organitzades pel Departament de Pedagogia de la Universitat de Deusto i la Fundació Santa Maria, l'abril de 2004.

ARANGUREN, L.A. Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación, PPC editorial, Madrid, 1998

ARGIBAY, M, CELORIO, G i CELORIO, J. Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación, Cuadernos de trabajo de HEGOA n. 19, 1997

ARGULLOL, R. Los necios y los canallas, article en EL PAIS de 21 d'octubre de 2003

ARRIGHI, G. El largo siglo XX, Akal, Madrid, 1999

BARTOLOMÉ, M (coord) L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2n cicle de l'ESO, Informe de recerca, GREDI, Universitat de Barcelona, desembre 2002

BENEDICTO, J i MORÁN, M^{al}. La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes, Estudios Injuve, 2002

BLANCO, N. Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto, en SANTOS, M.A. (coord) El harén pedagógico. perspectiva de género en la organización escolar, Graó, Barcelona, 2000

BLANCO, R (coord.) Globalización y educación, Revista de educación, núm. Extraor. 2001, MECD

BOLTANSKI, L i CHIAPELLO, E. El nuevo espíritu del capitalismo, Akal, Madrid, 2002

BONI, A i BASELGA, P, La educación para el desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación, article publicat en el Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana, Generalitat Valenciana, Valencia, 2003

CAÑADA, E. (coord) Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ONGD entre el professorat de Catalunya, FCONGD, novembre 2003

CARRERA, J. Una ètica per a la bioètica. H.T. Engelhardt qüestiona les possibilitats de l'ètica civil, Institut Borja de Bioètica, 1999

CASADO, David i LÓPEZ Guillem. Vellesa, dependència i atencions de llarga durada. Situació actual i perspectives de futur, Col·lecció Estudis Socials n.6, Fundació La Caixa, 2001

CASCÓN, Paco. Educación en y para el conflicto, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos

CHOCARRO, J. La educación para el desarrollo en las aulas de Navarra, EL SUR, diciembre 2002, Medicus Mundi Navarra

CIE/FUHEM - IDEA Los valores de los alumnos de la educación secundaria (12-20 años, octubre del 2002

COBO, J.M. (coord) Ciudadanía y educación, Revista de educación, núm. extraordi. 2003, MECD.

COMAS D, (director). Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos. Colección sociológica sobre jóvenes, INJUVE – FAD, Madrid, 2003

COMTE-SPONVILLE, A. Pequeño tratado de las grandes virtudes, Espasa, Madrid, 1998

CORTINA A., Qui, què, per què consumir, en Consumeixo = existeixo?, Quaderns CJ, n.123

CORTINA, A. Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, Alianza, Madris, 1997

CORTINA, A. La ética de la sociedad civil, Anaya, Madrid, 1994

CORTINA, A. Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global, Taurus, Madris, 2002

DIAZ-SALAZAR, R. (ed.) Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre, Icaria – Intermon Oxfam, col. Encuentro n.4, Barcelona, 2002

EL PAIS, divendres 14 de maig de 2004

ELZO, J. Aspectos de la cultura juvenil, en Sociedad y drogas. Una perspectiva de 15 años, FAD, Madrid, 2002

ELZO, J, El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica, Conferència d'octubre del 2000 dins el XVII Curs de Formació continuada de la Secció de Pediatria Extrahospitalària de Guipúzcoa

FERNÁNDEZ DURÁN, R. Capitalismo (financiero) global y guerra permanente. El dólar, Wall Street y la guerra contra Irak, Virus, Bilbao, 2003

GARCIA-MONTALVO, J i altres, Capital Humano. Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes 1996-2002, Bancaja e Invie, València, 2003

GEORGE, S. El bumerang de la Deuda. Deriva editorial, col-I. Intermon, Barcelona, 1993

GIMENO SACRISTAN, J. El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas, a BLANCO, R (coord) Globalización y educación, Revista de educación, núm extraor. 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

GIMENO SACRISTÁN, J. Volver a leer la educación desde la ciudadanía, en BONAFÉ, J. Ciudadanía, poder y educación, Graó, Biblioteca de Aula n, 188, Barcelona, 2003

GORDILLO, J.L. La estaca verde de León Tolstoi, en PRAT, E. (ed.) Pensamiento pacifista, Icaria – Antrazyt, Barcelona, 2004

GRASA, R. Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en SANAHUJA, J.A. (coord). Juventud, desarrollo y cooperación, Cruz Roja Española, Madrid, 1990

GÜEMBES ARTILES, R.M^a. Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna

HAMILI, Serge. Libertad de prensa, censuras del dinero, article de Le Monde Diplomatique (edició espanyola) n.70, agost 2001

HEGOA. Informe cero de la educación para el desarrollo en el Estado Español, 1996

HODGSON, G.M. Economics and utopia: why the learning economy is not the end of history, Routledge, New York, 1999 (capítol 3 The Absolutism of Market Individualism)

IMBERNON, F. Introducció: el nou desafiament de l'educació. Cinc ciutadanes per a un futur millor, a IMBERNON, F (coord) Cinc ciutadanes per a una nova educació, Biblioteca de Guix 130, Graó, Barcelona, 2002

INSTITUT CATALÀ DEL CONSUM, El consum responsable. Estudi de les actituds i el comportament dels adolescents catalans en relació al consum, Generalitat de Catalunya, març, 2004

LIPOVETSKY, G. El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos, Anagrama, Barcelona, 1994

MARCHESI, A i PEREZ, E.M^a, La situación profesional de los docentes, CIE/FUHEM – IDEA, 2004

MEGÍAS, E. (director) Els valors de la societat espanyola i la seva relació amb les drogues, Estudis Socials n. 2, Fundació La Caixa, 2000

MESA, M. La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Article de Papeles de cuestiones internacionales, n.70, CIP – FUHEM

MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paidós, Barcelona, 2001

MOXON, D. Conceptos, enfoques e historia de la Educación para el Desarrollo, Ponència del I Congrés d'ED, Hegoa, Vitòria-Gasteiz, 1991

NAREDO, J.M. Claves de la globalización financiera y de la presente crisis internacional, revista Documentación Social, n. 125 Las otras caras de la globalización, octubre-diciembre 2002, Cáritas

PEREZ-DIAZ, V i altres. La família espanyola davant l'educació dels seus fills, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials n.5, 2001

PETRELLA, R. La educación víctima de cinco trampas, Document de l'encontre POLYGONE 2002

PINO, E i altres, Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora, temas de cooperación n.12, Madrid, 2000

PONCE M^ªT (coord) Educación en derechos humanos, asignatura suspensa, Amnistia Internacional, febrero 2003

Secretaria d'informació i premsa. Federació d'Ensenyament de CCOO Catalunya. CCOO alerta sobre l'envelliment del professorat a Catalunya. Desembre 2003

Servei d'Estadística i Documentació. Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament 2002-2003.

SUBIRATS, J (ed). ¿Existe una sociedad civil en España?, Fundación Encuentro, Madrid, 1999

SURIAN, A. Les polítiques europees sobre Educació per al Desenvolupament, article en The Development Education Journal, Vol.7, n 2, 2001

TORRALBA, F. ¿Un altre món és possible? Educar després de l'Onze de Setembre, Edicions 62, col·l Llibres a l'abast 381, Barcelona, 2003

UNESCO ETXEA i CONGD de Euskadi. Cuaderno de trabajo de educación para el desarrollo, Unesco Etxea, Bilbao, enero 2004

VICENS FOLGUEIRA, J.A. Mundialització i televisió en els ensenyaments secundaris. Llicència d'estudis retribuïde, curs 98/99

VIDAL BENEYTO, J. Las cuentas secuestradas, article en EL PAIS 14-02-04

VIDAL BENEYTO, J (direc) Hacia una sociedad civil global, Taurus, 2003

VVAA. Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, 1996

Pagines Webs

<http://cmrp.pangea.org/index.htm#>
<http://mrp.pangea.org/>
<http://obrasocial.bancaja.es/capital/observatorio.htm>
<http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/main.html>
<http://register.consilium.eu.int/pdf/es/01/st11/11714es1.pdf>
<http://register.consilium.eu.int/pdf/es/01/st13/13573es1.pdf>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
<http://www.aeci.es/4-Legislacion/ftp/Bases/PlanDirector.pdf>
http://www.aeci.es/4-Legislacion/normas_ue2.htm
<http://www.ai-cat.org/educadors/es/videojuegos/02-03-informe.html>
<http://www.alhaurin.com/rema/>
<http://www.campusred.net/campusdiario/20030808/repor.htm>
<http://www.comunica-accion.org/foro-ecc/>

<http://www.concejoeducativo.org/>
<http://www.deeep.org/info/newsletter/en/news3/1.htm>
<http://www.es.amnesty.org/temas/educa/default.shtm>
<http://www.es.amnesty.org/temas/educa/materiales.shtm>
http://www.estudis.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pfes002cos_cat
http://www.estudis.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pfes005cos_cat
<http://www.fad.es/estudios/index.htm>
<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>
http://www.forum.deusto.es/archivos/pdf/Confe_I16C03.pdf
<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/arti3.htm>
<http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/documentos>
<http://www.gencat.net/diari/4154/04148073.htm>
<http://www.gencat.net/diari/4154/04148076.htm>
http://www.greenpeace.org/espana_es/campaigns/intro?campaign_id=196839
<http://www.gva.es/jsp/portalgv.jsp?br=1&re=1&co=es&chflash=true&force=si>
<http://www.nodo50.org/mujeresred/ecologia.htm>
<http://www.pangea.org/unescopau>
<http://www.rebellion.org/chomsky/030902chom.htm>
<http://www.svnp.es/Documen/Elzo.doc>
http://www.webpolygone.net/castellano/es/petrella_esp.doc
<http://www.audiovisualcat.net/recerca/lbe.pdf>
<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
<http://www.aulamedia.org/taula>
<http://www.congde.org>
<http://www.deeep.org/school/index.htm>
http://www.dpi.upv.es/udcde/Innovacion/ed_des_prioridad.pdf
<http://www.europeanvalues.nl>
<http://www.forumsocialmundial.org/br>
<http://www.fuhem.es/cip/arti70.html>
http://www.gredi.net/Publicaciones/Proyecto_2002___anexos.doc
<http://www.mtas.es/injuve>
<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=806>
<http://www.senderi.org>
<http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm>
<http://www.worldvaluessurvey.org>