



CENTRE UNESCO DE CATALUNYA
UNESCO.CAT

Organització de les Nacions
Unides per a l'Educació,
la Ciència i la Cultura

Repensar l'educació

Vers un bé comú mundial?



Repensar l'educació

Vers un bé comú mundial?

Títol original:

Rethinking Education: Towards a global common good?

Publicat el 2015 en les versions anglesa i francesa per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França.

ISBN 978-92-3-100088-1 – amb llicència CC BY SA

Publicat el juliol de 2015 pel Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill

© Centre UNESCO de Catalunya, 2015

ISBN: 978-84-944046-3-4

Aquesta publicació està disponible en lliure accés sota la llicència Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En emprar el contingut d'aquesta publicació, els usuaris accepten les condicions d'utilització de l'Arxiu de lliure accés de la UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).



Les denominacions utilitzades en aquest llibre, així com la presentació del material en aquesta publicació, no impliquen de cap manera l'expressió d'una determinada opinió de la UNESCO sobre l'estatut legal d'un determinat país, territori, ciutat o àrea, o de les seves autoritats, ni sobre la delimitació de les seves fronteres o demarcacions.

Els membres del Grup d'experts d'alt nivell són responsables de la tria i la presentació dels fets que conté aquest llibre i les opinions que s'hi expressen, no necessàriament compartides per la UNESCO i que per tant no la comprometen.

El present document no és una publicació oficial de la UNESCO ni ha de ser considerada com a tal: és la traducció catalana del document de la UNESCO *Rethinking Education* i es publica sota la responsabilitat del Centre UNESCO de Catalunya.

Creació gràfica: UNESCO

Crèdit fotografia de la coberta: © Shutterstock / Arhimedes

Realització editorial: Fundació Jaume Bofill i Àtona Víctor Igual, SL

Traducció: Esther Roig

Impressió: Service Point

Dipòsit legal: B 17935-2015

Imprès a Catalunya

Presentació

de l'edició en català

Cent anys després de la irrupció de l'Escola Nova, icònica el primer terç del segle xx al món occidental —Catalunya inclosa—, el debat educatiu global tracta de definir què vol dir avui educació de qualitat, quines són les necessàries competències per a la vida, i quins mecanismes permeten avaluar-les, mirant alhora de superar la forta inèrcia d'un model d'escola transmissora i academicista creada per a la societat industrial ja desapareguda.

Ho mostra la Declaració d'Incheon Educació 2030, adoptada enguany pel Fòrum Mundial d'Educació de la UNESCO, en afirmar que «L'educació de qualitat afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'al·fabetització (*literacy*) i numèriques (*numeracy*), així com de competències analítiques, de resolució de problemes, i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell». Però molts sistemes educatius encara se centren en la mera transmissió de coneixements disciplinars, i confonen millorar competències numèriques amb incrementar les classes de matemàtiques, o millorar competències lectores amb fer llegir els infants l'abans possible.

La UNESCO, Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, ha estat al capdavant del debat mundial per a repensar l'educació. Ho va estar el 1972 amb l'Informe Faure i la idea que l'educació s'ha de donar al llarg de tota la vida, i també el 1996 amb l'Informe Delors, *L'aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins*, que recordava que l'educació va molt més enllà de «saber»: si no aprenem també a fer, a ser, i a viure junts, l'aprenentatge és incomplet.

Ara, a *Repensar l'educació* la UNESCO revisa i actualitza l'influent Informe Delors, i ho fa urgint-nos a «replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge», des d'una «visió holística» que «superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics», i alertant-nos del risc de posar tot l'èmfasi «en els *resultats* dels processos educatius deixant de banda el procés d'aprenentatge».

Aquestes reflexions ens recorden que fa un segle el nostre país va treballar dur per ser capdavanter en educació, introduint les innovacions pedagògiques més avançades,

fins que la dictadura va estroncar la seva tasca. Ja aleshores, pedagogs i mestres com Rosa Sensat escrivien: «Les classes on els nois seuen de rengle de cara al mestre i davant d'una pissarra, en l'escola tipus intel·lectualista, no es conceben dins l'escola de la vida, on el noi s'ha de moure en llibertat per cercar els mitjans que li convenen en cada moment determinat en una lliure elecció de treball».¹

Les escoles, que avui a casa nostra i arreu reprenen aquella tradició i l'entronquen amb el discurs competencial i holístic de la UNESCO, tenen dos avantatges respecte de l'Escola Nova de fa cent anys. Un, que els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu. I l'altre —fonamental—, que l'aparició d'internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement, la manera com interactuem, i les pràctiques de la gestió pública i de les empreses.

Són aquestes dues diferències clau respecte al debat de fa un segle, juntament amb el repte d'un creixement econòmic que ha d'estar guiat per la gestió mediambiental responsable i per la cerca de pau, inclusió i justícia social, el que avui ens ha de dur a casa nostra a «replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge». Perquè l'educació és un repte global que es construeix a nivell local, i serà complint el deure de fer possible una educació de qualitat per a tothom que podrem contribuir a la renovació de l'aprenentatge al món.



Eduard Vallory i Subirà
President del Centre UNESCO de Catalunya

¹ Rosa Sensat, «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, Barcelona, novembre de 1933, pp. 406-415.

Pròleg

Quina educació necessitem per al segle XXI? Quin és el propòsit de l'educació en el context actual de transformació social? Com s'hauria d'organitzar l'aprenentatge? Aquestes són les preguntes que han inspirat les idees que es presenten en aquesta publicació.

En la línia de dues publicacions cabdals de la UNESCO, *Aprendre a ser: El món de l'educació avui i demà* (1972), l'Informe Faure; i *L'aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins* (1996), l'Informe Delors, estic convençuda que avui hem de pensar de nou en gran sobre educació.

Perquè aquests són temps turbulents. El món es rejoveneix, i les aspiracions en drets humans i dignitat s'eixamplen. Les societats estan més connectades que mai, però la intolerància i el conflicte continuen estesos. Sorgeixen nous centres de poder, però les desigualtats s'intensifiquen i el planeta està sota pressió. Les oportunitats per a un desenvolupament sostenible i inclusiu són enormes, però les dificultats són exorbitants i complexes.

El món canvia; l'educació també ha de canviar. Les societats viuen transformacions profundes arreu, i això exigeix noves formes d'educació per promoure les competències que necessiten les societats i les economies, avui i demà. Això representa anar més enllà de l'alfabetisme i l'aritmètica per centrar-nos en entorns d'aprenentatge i en nous enfocaments de l'aprenentatge per assolir més justícia, equitat social i solidaritat global. L'educació hauria de ser aprendre a viure en un planeta sota pressió. Hauria de ser alfabetisme cultural, sobre la base del respecte i la dignitat per a tothom, que contribuís a unir les dimensions social, econòmica i mediambiental del desenvolupament sostenible.

Aquesta és una visió humanista de l'educació com un bé comú essencial. Crec que aquesta perspectiva es renova amb la inspiració de la Constitució de la UNESCO, acordada fa setanta anys, alhora que reflecteix els nous temps i les noves exigències.

L'educació és clau per al marc integrat mundial dels objectius de desenvolupament sostenibles. L'educació és al centre dels nostres esforços, tant per adaptar-nos al can-

vi com per transformar el món en què vivim. Una educació bàsica de qualitat és el fonament necessari per aprendre al llarg de la vida en un món complex i ràpidament canviant.

Arreu hem vist grans progressos en l'expansió de les oportunitats d'aprenentatge per a tothom. Tanmateix, n'hem d'extreure lliçons per cartografiar un nou rumb a seguir. L'accés no és suficient; necessitem un nou enfocament de la qualitat de l'educació i la rellevància d'aprendre, d'allò que els nens, els joves i els adults aprenen realment. L'escolarització i l'educació formal són essencials, però hem d'ampliar l'angle, promoure l'aprenentatge al llarg de la vida. És vital aconseguir que les nenes vagin a l'escola primària, però també les hem d'ajudar al llarg de la secundària i més enllà. Hem de centrar-nos encara més en els mestres i educadors com a agents del canvi per a tothom.

No hi ha cap força de transformació més potent que l'educació: per promocionar els drets humans i la dignitat, per eradicar la pobresa i augmentar la sostenibilitat, per construir un futur millor per a tothom, fonamentat en la igualtat de drets i la justícia social, el respecte per la diversitat cultural i la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida, tots els quals són aspectes fonamentals de la nostra humanitat comuna.

És per això que hem de tornar a pensar en gran i imaginar de nou l'educació en un món canviant. Per fer-ho, ens cal debat i diàleg entre tots, i aquest és l'objectiu d'aquesta publicació: ser ambiciosa alhora que estimulants, parlar pels nous temps.



Irina Bokova
Directora general de la UNESCO

Agraïments

Em complau veure sortir aquesta publicació en aquest moment històric concret en què la comunitat internacional de l'educació i el desenvolupament avança vers el marc global d'Objectius de Desenvolupament Sostenible. Aquesta publicació és el resultat de les meves converses prèvies amb Irina Bokova, directora general de la UNESCO, durant el seu primer mandat. Bokova va donar un suport ferm a la idea de revisar l'Informe Delors per tal d'identificar orientacions futures d'educació global. Encertadament, pretenia demostrar que més enllà del seu paper tècnic fonamental en el moviment Educació per a Tothom, la UNESCO també té un paper de lideratge intel·lectual important en educació internacional.

És des d'aquesta perspectiva que la directora general de la UNESCO va crear un Grup d'Experts Sènior per replantejar l'educació en un món canviant. Es va encarregar al grup d'experts internacionals que preparés un document succint que identifiqués els problemes susceptibles d'afectar l'organització de l'aprenentatge i estimular el debat sobre una visió de l'educació. El Grup estava copresidit per Amina J. Mohammed, assessora especial del secretari general de les Nacions Unides sobre Planificació de Desenvolupament Post-2015 i secretària general adjunta, i pel professor W. John Morgan, president de la UNESCO a la Universitat de Nottingham, al Regne Unit. Altres membres del Grup d'Experts Sènior eren: Peter Ronald deSouza, professor del Centre per a l'Estudi de Societats en Desenvolupament, a Nova Delhi, Índia; Georges Haddad, professor de la Universitat Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França; Fadia Kiwan, directora emèrita de l'Institut des Sciences Politiques a la Universitat Saint-Joseph de Beirut, Líban; Fred van Leeuwen, secretari general d'Educació Internacional; Teiichi Sato, professor de la Universitat Internacional de Salut i Benestar del Japó, i Sylvia Schmelkes, presidenta de l'Institut Nacional per a l'Avaluació de l'Educació de Mèxic.

Des d'un bon començament, la directora general va donar tot el suport al Sector Educatiu de la UNESCO per emprendre aquest projecte. Coordinat per l'equip de Recerca i Previsió en Educació, el Grup es va trobar a París el febrer de 2013, el febrer de 2014 i el desembre de 2014 per desenvolupar les seves idees i debatre els successius esborranys del seu text. Voldria aprofitar aquesta oportunitat per donar les gràcies sincerament a tots els membres

del Grup d'Experts Sènior per la seva valuosa contribució a aquesta important comesa col·lectiva. El Sector Educatiu de la UNESCO està molt agraït pels seus esforços i compromís.

Aquesta publicació no hauria estat possible sense la contribució de nombroses persones, experts externs, a més de col·legues de la UNESCO. Els voldria recordar i agrair-los el suport: Abdeljalil Akkari (Universitat de Ginebra), Massimo Amadio (Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO), David Atchoarena (Divisió de Polítiques i Sistemes d'Aprenentatge al llarg de tota la vida de la UNESCO), Sylvain Aubry (Iniciativa Global pels Drets Econòmics, Socials i Culturals), Néjib Ayed (Organització Educativa, Cultural i Científica de la Lliga Àrab), Aaron Benavot (Informe de Supervisió Global d'Educació per a Tothom), Mark Bray (Universitat de Hong Kong), Arne Carlsen (Institut per a l'Aprenentatge al llarg de tota la vida de la UNESCO), Michel Carton (Xarxa de Polítiques i Cooperació Internacional en Educació i Formació), Borhene Chakroun (Secció de Joventut, Alfabetització i Desenvolupament de Competències de la UNESCO), Kai-ming Cheng (Universitat de Hong Kong), Maren Elfert (Universitat de British Columbia), Paulin J. Hountondji (Consell Nacional d'Educació de Benin), Klaus Hübner (Freie Universität Berlin), Ruth Kagia (Resultats per al Desenvolupament), Taeyoung Kang (Institut de Recerca POSCO, Seül), Maria Khan (Associació d'Àsia i Pacífic Sud per a l'Educació Bàsica i Adulta), Valérie Liechti (Agència Suïssa per al Desenvolupament i la Cooperació), Candy Lugas (Institut Internacional per a la Planificació Educativa de la UNESCO), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Secció de Política Educativa de la UNESCO), Renato Opertti (Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO), Svein Osttveit (Oficina Executiva, Sector Educatiu de la UNESCO), David Post (Informe de Supervisió d'Educació per a Tothom), Sheldon Shaefter (especialista en Governança i Educació a la Primera Infància), Dennis Sinyolo (Educació Internacional) i Rosa María Torres (Institut Fronesis, Quito).

Finalment, estic agraït a l'equip de Recerca i Previsió Educativa de la UNESCO per portar a terme aquest projecte. Iniciat per Georges Haddad, antic director de l'equip, el procés d'elaboració de l'esborrany va ser dirigit i coordinat per Sobhi Tawil, especialista sènior de Programa. Van tenir la col·laboració de Rita Locatelli i Luca Solesin, de la Càtedra UNESCO sobre Drets Humans i Ètica de Cooperació Internacional a la Universitat de Bèrgam, Itàlia, a més de Huong Le Thu, especialista de Programa a la UNESCO. Altres col·laboradors de recerca van ser: Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciucca, Guillermo Niño Valdehita, Víctor Nouis, Marion Poutrel, Hélène Verrue i Shan Yin.



Qian Tang, Ph.D.
Subdirector general d'Educació de la UNESCO

Índex

Presentació de l'edició en català	3
Pròleg	5
Agraïments	7
Llista de requadres	10
Resum	11
Introducció	15
1. El desenvolupament sostenible: una preocupació essencial	21
Reptes i tensions	22
Nous horitzons de coneixement	28
Estudiar alternatives	31
2. Reafirmar una visió humanista	37
Un enfocament humanista de l'educació	39
Assegurar una educació més inclusiva	44
La transformació de l'escenari educatiu	49
El paper dels educadors en la societat del coneixement	56
3. La formulació de polítiques de l'educació en un món complex	61
El desfasament cada vegada més gran entre l'educació i l'ocupació	62
Reconeixement i validació de l'aprenentatge en un món mòbil	65
Replantejar l'educació per a la ciutadania en un món divers i interconnectat	69
La governança mundial de l'educació i la formulació de polítiques nacionals	71
4. L'educació és un bé comú?	75
El principi de l'educació com a bé públic sota pressió	76
L'educació i el coneixement com a béns comuns mundials	82
Consideracions sobre el rumb futur	87

Llista de requadres

1. Gran desigualtat d'ingressos a l'Amèrica Llatina malgrat el gran creixement econòmic	25
2. L'enfrontament entre diferents sistemes de coneixement	32
3. <i>Sumak kawsay</i> . Una visió alternativa del desenvolupament	33
4. Promoure el desenvolupament sostenible mitjançant l'educació	34
5. Competències fonamentals, transferibles, tècniques i professionals	42
6. Sovint s'ignoren els infants amb discapacitats	45
7. Escoltar la veu de les nenes privades d'educació	46
8. Senegal. L'experiència de la «Case des Tout-Petits»	48
9. Les universitats interculturals de Mèxic	49
10. L'experiment «Forat a la paret»	51
11. Alfabetització mòbil per a les nenes del Pakistan	53
12. Vers formes posttradicionals d'educació superior	55
13. Els mestres molt qualificats i respectats de Finlàndia	57
14. Reforçar les oportunitats d'ocupació per a joves	64
15. L'emigració invertida de Bangalore i Hyderabad	66
16. Les classes de reforç perjudiquen les possibilitats d'educació dels pobres a Egipte	79
17. Respectar, complir i protegir el dret a l'educació	80
18. Creació, control, adquisició, validació i ús del coneixement	84

Resum

Els canvis al món actual es caracteritzen per nous graus de complexitat i contradicció. Aquests canvis generen tensions per tal com s'espera que l'educació prepari els individus i les comunitats donant-los la capacitat d'adaptar-se i reaccionar. Aquesta publicació contribueix a replantejar l'educació i l'aprenentatge en aquest context. Es fonamenta en una de les tasques principals de la UNESCO com un observatori mundial de transformació social amb l'objectiu d'estimular el debat sobre les polítiques públiques.

És una crida al diàleg entre totes les parts interessades. S'inspira en una visió humanista de l'educació i el desenvolupament, basada en el respecte per la vida i la dignitat humanes, la igualtat de drets, la justícia social, la diversitat cultural, la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida en un futur sostenible. Aquests són els principis fonamentals de la nostra humanitat comuna. Aquest llibre amplia el punt de vista proporcionat per les dues publicacions essencials de la UNESCO: l'Informe Faure, *Aprendre a ser: El món de l'educació avui i demà* (1972), i l'Informe Delors, *L'aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins* (1996).

El desenvolupament sostenible: una preocupació essencial

L'aspiració al desenvolupament sostenible ens exigeix que resolguem problemes i tensions comuns i reconeguem els nous horitzons. El creixement econòmic i la creació de riquesa han reduït els índexs de pobresa globals, però la vulnerabilitat, la desigualtat, l'exclusió i la violència han augmentat a totes les societats i entre totes les societats d'arreu. Els models no sostenibles de producció econòmica i consum contribueixen a l'escalfament global, a la degradació mediambiental i a un augment significatiu dels desastres naturals. A més, malgrat que s'hagin reforçat els marcs internacionals en drets humans al llarg de les últimes dècades, la implantació i la protecció d'aquestes normes continuen sent problemàtiques. Per exemple, malgrat l'empoderament progressiu de les dones gràcies a un millor accés a l'educació, continuen patint discriminació en la vida pública i l'ocupació. La violència contra les dones i els infants, sobretot les nenes, continua minant els seus drets. Novament, si bé el desenvolupament tecnològic contribueix a una millor interconnexió i ofereix noves vies per a l'intercanvi, la

cooperació i la solidaritat, també veiem que augmenta la intolerància cultural i religiosa, així com la mobilització i el conflicte polític basats en la identitat.

L'educació ha de trobar maneres de respondre a aquests reptes tenint en compte les múltiples visions del món i sistemes de coneixement alternatius, a més de les noves fronteres en ciència i tecnologia, com els avenços en neurociències i el desenvolupament en tecnologia digital. No havia estat mai tan urgent replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge.

Reafirmar una visió humanista

Només amb l'educació no es poden resoldre tots els reptes de desenvolupament, però una visió humanista i holística de l'educació sí que hauria de contribuir a trobar un nou model de desenvolupament. En un model així, el creixement econòmic ha d'estar guiat per la gestió mediambiental i per la cerca de pau, inclusió i justícia social. Els principis ètics i morals d'una visió humanista del desenvolupament s'oposen activament a la violència, la intolerància, la discriminació i l'exclusió. Pel que fa a l'educació i l'aprenentatge, representa anar més enllà d'un utilitarisme i un economicisme encotillat i integrar les dimensions múltiples de l'existència humana. Aquesta visió posa èmfasi en la inclusió de persones que sovint són objecte de discriminació: dones i nenes, indígenes, persones amb discapacitats, immigrants, gent gran i persones que viuen en països afectats pel conflicte. Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida i ocupi tota la vida: una visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat. Aquesta visió humanista té repercussions en la definició del contingut i les pedagogies d'aprenentatge, així com en el paper dels mestres i altres educadors. Encara és més rellevant si tenim en compte el ràpid desenvolupament de les noves tecnologies, concretament, les digitals.

La formulació de polítiques locals i globals en un món complex

El grau cada vegada més elevat de complexitat social i econòmica planteja una sèrie de reptes per a la formulació de polítiques educatives al món globalitzat d'avui. La intensificació de la globalització econòmica està produint models de creixement amb baixa ocupació, la qual cosa augmenta la desocupació dels joves i l'ocupació precària. Mentre la tendència apunta a una creixent desconexió entre l'educació i el món ràpidament canviant del treball, també representa una oportunitat de reconsiderar el vincle entre educació i desenvolupament social. A més, la mobilitat creixent d'estudiants i treballadors a través de les fronteres nacionals i els nous models de coneixement i transferència de competències requereixen noves formes de reconèixer, validar i avaluar l'aprenentatge. Pel que fa a la ciutadania, el repte per als sistemes d'educació nacional és conformar identitats i promoure la consciència i un sentit de la responsabilitat vers els altres en un món cada vegada més interconnectat i interdependent.

L'expansió de l'accés a l'educació arreu del món en les últimes dècades està exercint més pressió sobre el finançament públic. A més a més, els darrers anys ha augmentat l'exigència per tenir veu en els assumptes públics i per involucrar agents no estatals en educació, tant nacionalment com mundial. Aquesta diversificació de col·laboracions està difuminant les fronteres entre públic i privat, alhora que planteja problemes a la governança democràtica de l'educació. Ras i curt, hi ha una necessitat creixent de reconciliar les contribucions i les exigències dels tres reguladors del comportament social: societat, estat i mercat.

Recontextualitzar l'educació i el coneixement com a béns comuns mundials

Davant d'aquesta realitat que canvia ràpidament, hem de repensar els principis normatius que guien la governança educativa: concretament, el dret a l'educació i la idea de l'educació com un bé públic. Així, sovint ens referim a l'educació com un dret humà i com un bé públic en el discurs internacional sobre educació. Tanmateix, mentre que aquests principis troben poca oposició quan es tracta de l'educació bàsica, no hi ha acord general, en gran part del debat, sobre com cal aplicar-los a l'educació i la formació postbàsica. Fins a quin punt el dret a l'educació i el principi de bé públic s'apliquen també a l'educació no formal i informal, que està menys institucionalitzada, si és que ho està? En conseqüència, en tot debat sobre el propòsit de l'educació és essencial pensar en el coneixement, entès com la informació, la comprensió, les competències, els valors i les actituds adquirides amb l'aprenentatge.

Els autors proposen que es considerin *béns comuns* tant el coneixement com l'educació. Això comporta que la creació de coneixement, com la manera d'adquirir-lo, validar-lo i utilitzar-lo, són comuns a totes les persones com a part d'una *empresa social col·lectiva*. La idea de bé comú ens permet anar més enllà de la influència d'una teoria socioeconòmica individualista inherent a la noció de bé públic. Posa l'èmfasi en un procés participatiu per definir que és un bé comú, que té en compte una diversitat de contextos, conceptes de benestar i ecosistemes del coneixement. El coneixement és una part inherent de l'herència comuna de la humanitat. Atesa, doncs, la necessitat de desenvolupament sostenible en un món cada vegada més interdependent, l'educació i el coneixement haurien de ser considerats *béns comuns mundials*. Inspirat pel valor de la solidaritat fonamentat en la nostra humanitat comuna, el principi del coneixement i l'educació com a béns comuns mundials té repercussions en els papers i les responsabilitats dels diversos interessats. Això és així per a les organitzacions internacionals, com la UNESCO, que té un observatori mundial i una funció normativa que la qualifica per promoure i guiar el debat polític públic.

Les consideracions per al futur

Tot intentant reconciliar el propòsit i l'organització de l'aprenentatge com una empresa social col·lectiva, les preguntes següents poden servir com a primers passos per al debat. Si bé els quatre pilars de l'aprenentatge —saber, fer, ser i viure junts— encara

són rellevants, estan amenaçats per la globalització i pel ressorgiment de la política identitària. Com es poden reforçar i renovar? Com pot respondre l'educació a les dificultats d'assolir la sostenibilitat econòmica, social i mediambiental? Com es pot reconciliar una pluralitat de visions del món mitjançant un enfocament humanista de l'educació? Com es pot fer realitat aquest enfocament humanista mitjançant polítiques i pràctiques educatives? Quines són les repercussions de la globalització per a les polítiques nacionals i la presa de decisions en educació? Com s'hauria de finançar l'educació? Quines són les repercussions específiques per a l'educació, la formació, el desenvolupament i el suport dels mestres? Quines són les repercussions per a l'educació de la distinció entre els conceptes de bé privat, bé públic i bé comú?

Les diverses parts interessades, amb les seves múltiples perspectives, s'haurien d'ajuntar per compartir troballes i articular principis normatius per a l'orientació de la política. La UNESCO, com a agència intel·lectual i laboratori d'idees, pot oferir la plataforma per a aquest debat i diàleg, i millorar la nostra comprensió dels nous enfocaments de la política i la provisió d'educació, amb l'objectiu de sostenir la humanitat i el seu benestar comú.

Introducció



Introducció

«L'educació engendra seguretat. La seguretat engendra esperança. L'esperança engendra pau.»»

Confuci, filòsof xinès (551-479 aC)

Una crida al diàleg

Això és una contribució per tornar a imaginar l'educació en un món canviant i es fonamenta en una de les tasques principals de la UNESCO com a observatori mundial de transformació social. El seu propòsit és estimular el debat sobre polítiques públiques centrat específicament en l'educació en un món canviant. És una *crida al diàleg* inspirada per una visió humanista de l'educació i el desenvolupament basada en principis de respecte *per la vida i la dignitat humanes, la igualtat de drets i la justícia social, el respecte per la diversitat cultural i la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida*, tots els quals són aspectes fonamentals de la nostra *humanitat comuna*. Es vol que sigui tan ambiciosa com inspiradora, que parli als nous temps i a tothom d'arreu que tingui interès per l'educació. Està escrit seguint l'esperit de les dues publicacions clau de la UNESCO: *Aprendre a ser: El món de l'educació avui i demà*, l'Informe Faure, del 1972, i *L'aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins*, l'Informe Delors, del 1996.

Mirar enrere per veure-hi endavant¹

Quan tornem a imaginar l'educació i l'aprenentatge per al futur, hem de basar-nos en el llegat de les anàlisis passades. L'Informe Faure, del 1972, per exemple, va establir les dues idees interrelacionades de *societat que aprèn* i *educació al llarg de la vida* en una època en què els sistemes educatius tradicionals eren criticats. L'informe deia que, a mesura que el progrés tecnològic i el canvi social s'acceleraven, ningú no podia

¹ Adaptat de W. J. Morgan i I. White (2013), «Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda», *Zeitschrift Werterbildung*, núm. 4, p. 40-43.

esperar que l'educació inicial d'una persona li servís per a tota la vida. L'escola, tot i continuar sent el mitjà essencial per transmetre el coneixement organitzat, es complementaria amb altres aspectes de la vida social: les institucions socials, l'entorn de treball, l'oci i els mitjans de comunicació. L'informe defensava el dret i la necessitat de cada individu a aprendre per al seu desenvolupament personal, social, econòmic, polític i cultural. Confirmava l'educació al llarg de la vida com la pedra angular de les polítiques educatives, als països tant desenvolupats com en vies de desenvolupament.²

L'Informe Delors, del 1996, proposava una visió integrada de l'educació basada en dos conceptes clau, aprendre al llarg de la vida i els quatre pilars de l'aprenentatge: saber, fer, viure junts i ser. No era en si mateix un projecte per a una reforma educativa, sinó més aviat una base per a la reflexió i el debat sobre quines decisions s'havien de prendre a l'hora de formular polítiques. L'informe argumentava que les decisions sobre educació estaven determinades per les decisions sobre la mena de societat on volíem viure. Més enllà de la funcionalitat immediata de l'educació, considerava la formació de la persona com una part essencial del propòsit educatiu.³ L'Informe Delors estava en estreta sintonia amb els principis morals i intel·lectuals que són la base de la UNESCO i, en conseqüència, les seves anàlisis i recomanacions eren més humanistes i menys instrumentals i orientades al mercat que altres estudis de reforma educativa de l'època.⁴

No hi ha dubte que els informes Faure i Delors han inspirat la política educativa arreu del món,⁵ però ara hem de reconèixer que el context global ha sofert una transformació significativa en el seu panorama intel·lectual i material des dels anys setanta i, de nou, des dels anys noranta. Aquesta segona dècada del segle XXI representa una nova conjuntura històrica que porta reptes diferents i noves oportunitats per a l'aprenentatge i el desenvolupament humà. Estem entrant en una nova fase històrica caracteritzada per la interconnexió i la interdependència de les societats i per nous graus de complexitat, incertesa i tensions.

Un context global emergent per a l'aprenentatge

La situació actual arreu està caracteritzada per una sèrie de paradoxes. Mentre que la intensificació de la globalització econòmica ha reduït la pobresa mundial, també ha produït models de creixement de baixa ocupació, un augment de la desocupació i l'ocupació precària dels joves. La globalització també està eixamplant les desigualtats entre i dins dels països. Els sistemes educatius contribueixen a aquestes desigualtats ignorant les necessitats educatives dels estudiants desfavorits i de molts que viuen

² C. Medel-Añonuevo, T. I. Oshako i W. Mauch (2001), *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, Hamburg, Institut per a l'Educació de la UNESCO.

³ C.N. Power (1997), «Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal», *Prospects*, vol. xxvii, núm. 2, p. 118.

⁴ *Ibid.*

⁵ Per a més informació sobre això, per exemple, S. Tawil i M. Cougoureux (2013), *Revisiting learning: The treasure within — Assessing the influence of the 1996 Delors Report*, París, UNESCO Education Research and Foresight, col·l. «ERF Occasional Papers», núm. 4; M. Effert (2015), «UNESCO, the Faure Report, the Delors Report and the political utopia of lifelong learning», *European Journal of Education*, núm. 50/1, p. 88-100.

a països pobres, ahora que concentren les oportunitats educatives en els rics, i així fan molt exclusiva la formació i l'educació de qualitat. Els models actuals de creixement econòmic, sumats al creixement demogràfic i a la urbanització, estan esgotant els recursos naturals no renovables i contaminant l'entorn, la qual cosa causa danys ecològics irreversibles i un canvi climàtic. A més, juntament amb el reconeixement creixent de la diversitat cultural —sigui inherent històricament als estats-nació, sigui resultat de més emigració i mobilitat—, també notem un espectacular augment del xovinisme cultural i religió i una mobilització política i una violència basades en la identitat. Estan augmentant el terrorisme, la violència relacionada amb les drogues, les guerres i els conflictes interns i, fins i tot, la violència intrafamiliar i la relacionada amb l'escola. Aquestes pautes de violència plantegen preguntes sobre la capacitat de l'educació per conformar valors i actituds per viure junts. A més, com a resultat d'aquests conflictes i crisis, gairebé trenta milions d'infants estan privats del dret a l'educació bàsica i es creen generacions de futurs adults no educats que massa sovint són ignorats en les polítiques de desenvolupament. Aquests temes són reptes fonamentals per a la comprensió humana dels altres i per a la cohesió social arreu del món.

Alhora, veiem més demanda de *veu* en els assumptes públics en un context canviant de governança local i mundial. L'espectacular progrés en la connectivitat a través d'Internet, la tecnologia mòbil i altres mitjans digitals, juntament amb la democratització de l'accés a l'educació pública i el desenvolupament de formes diferents d'educació privada, està transformant els models de compromís social, cívic i polític. A més, la mobilitat més gran de treballadors i estudiants entre països, entre llocs de treball i entre espais d'aprenentatge intensifica la necessitat de reconsiderar com es reconeixen, validen i avaluen l'aprenentatge i les competències.

Els canvis que es produeixen tenen repercussions en l'educació i suposen l'emergència d'un nou context mundial per a l'aprenentatge. No tots aquests canvis demanen una reacció en la política educativa, però, en tot cas, estan forjant noves condicions. No sols requereixen noves pràctiques, sinó també noves perspectives amb les quals entendre l'essència de l'aprenentatge i el paper del coneixement i l'educació en el desenvolupament humà. Aquest nou context de transformació social exigeix que revisem el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge.

Què s'entén per coneixement, aprenentatge i educació?

El *coneixement* és essencial en qualsevol debat sobre l'aprenentatge i s'ha d'entendre com la manera en què els individus i les societats apliquen el significat a l'experiència. En conseqüència, es pot entendre àmpliament com la informació, la comprensió, les habilitats, els valors i les actituds adquirits mitjançant l'aprenentatge. Com a tal, el coneixement està vinculat inextricablement als contextos cultural, social, mediambiental i institucional en què es crea i es reproduceix.⁶

⁶ Fundació Europea de la Ciència (2011), *Responses to environmental and societal challenges for our unstable Earth (RESCUE) ESF forward look — ESCOST frontier of science joint initiative*, Estrasburg, Fundació Europea de la Ciència, i Brussel·les, Cooperació Europea en Ciència i Tecnologia.

L'*aprenentatge* s'entén aquí com el procés per adquirir aquest coneixement. És alhora un *procés* i el *resultat* d'aquest procés; un mitjà, alhora que un fi; una pràctica individual, alhora que una empresa col·lectiva. Aprendre és una realitat amb múltiples facetes definida pel context. Quin coneixement s'adquireix i per què, on, quan i com s'utilitza són preguntes fonamentals per al desenvolupament tant dels individus com de les societats.

L'*educació* s'entén com un aprenentatge deliberat, intencional, orientat i organitzat. Les oportunitats educatives formals i no formals representen un cert grau d'institucionalització. Tanmateix, una gran part de l'aprenentatge està molt menys institucionalitzada, si és que ho està, fins i tot quan és intencionat i deliberat. Aquesta educació informal, menys organitzada i estructurada que la formal o no formal, pot incloure activitats d'aprenentatge que es fan al lloc de treball —per exemple, pràctiques—, a la comunitat local i a la vida diària, de forma autodidacta, o en el si de la família o de la societat.⁷

Quin coneixement s'adquireix i per què, on, quan i com s'utilitza són preguntes fonamentals per al desenvolupament tant dels individus com de les societats.

Finalment, és important fer ressaltar que molt del que aprenem a la vida no és ni deliberat ni intencionat. Aquest aprenentatge informal és inherent a totes les experiències de socialització. Tanmateix, el debat que segueix està restringit a l'aprenentatge que és intencionat i organitzat.

Organització de la publicació

Inspirant-se en la preocupació essencial pel desenvolupament sostenible humà i social, la primera secció perfila algunes tendències, tensions i contradiccions en el procés actual de transformació social mundial, així com els nous horitzons de coneixements que ofereix. Alhora, la secció fa ressaltar la necessitat d'explorar visions alternatives del benestar humà, inclòs el reconeixement de la diversitat de visions del món i sistemes de coneixement, a més de la necessitat de sostenir-los.

La segona secció reafirma un enfocament humanista i dóna importància a la necessitat d'una visió integrada de l'educació basada en fonaments ètics i morals renovats. Demana un procés educatiu que sigui inclusiu i no es limiti a reproduir les desigualtats. En el panorama mundial canviant de l'educació, el paper dels mestres i altres educadors és vital per desenvolupar el pensament crític i el judici independent, en comptes d'un conformisme irreflexiu.

La següent examina temes vinculats a la formulació de polítiques educatives en un món complex. Aquestes inclouen les dificultats per reconèixer i respondre al desfament entre educació formal i ocupació; per reconèixer i validar l'aprenentatge en un món cada vegada amb més mobilitat entre fronteres, llocs de treball i espais d'apre-

⁷ Ibid.

mentatge, i per replantejar l'educació per a la ciutadania en un món cada vegada més globalitzat tot equilibrant el respecte per la pluralitat amb els valors universals i l'interès per la nostra humanitat comuna. Finalment, considerem les complexitats de la formulació de polítiques nacionals d'educació en el context de possibles formes de governança local.

La quarta secció explora la necessitat de recontextualitzar els principis fundacionals per a la governança de l'educació, sobretot el dret a l'educació i el principi de l'educació com un bé públic. Proposa que la política educativa posi més atenció en el coneixement i en les maneres com es crea, s'hi accedeix, s'adquireix, es valida i s'utilitza. També proposa que el fet de considerar l'educació i el coneixement com a *béns comuns mundials* pot ser una manera útil de reconciliar el propòsit i l'organització de l'aprenentatge com una empresa social col·lectiva en un món canviant. La secció de clausura resumeix les idees clau i planteja preguntes per a un futur debat.



1. El desenvolupament sostenible: una preocupació essencial

1. El desenvolupament sostenible: una preocupació essencial

«Hauríem de pensar que som una de les fulles d'un arbre i l'arbre és tota la humanitat.

No podem viure sense els altres, sense l'arbre.»

Pau Casals, violoncel·lista i director català

A l'hora de revisar el propòsit de l'educació, la nostra visió està guiada per un interès essencial pel desenvolupament humà i social sostenible. La sostenibilitat s'entén com l'acció responsable dels individus i les societats vers un millor futur per a tothom, localment i global, en què la justícia social i la gestió mediambiental guien el desenvolupament socioeconòmic. Els canvis en el món interconnectat i interdependent actual comporten nous graus de complexitat, tensions i paradoxes, a més de nous horitzons de coneixement que cal considerar. Aquestes pautes de canvi requereixen esforços per explorar visions alternatives del progrés i del benestar humà.

■ Reptes i tensions

L'Informe Delors va identificar una sèrie de tensions generades pel canvi tecnològic, econòmic i social. Inclouen les tensions entre el global i el local, l'universal i el particular, la tradició i la modernitat; l'espiritual i el material; les consideracions a llarg termini i a curt termini; la necessitat de competició i l'ideal d'igualtat d'oportunitats, i l'expansió del coneixement i la nostra capacitat per assimilar-lo. Aquestes set tensions són perspectives útils a partir de les quals podem veure la dinàmica actual de transforma-

ció social. Algunes adquireixen un nou significat, i sorgeixen noves tensions. Entre aquestes, hi ha models de creixement econòmic que es caracteritzen per augmentar la vulnerabilitat, la desigualtat, la tensió ecològica i la intolerància i la violència. Finalment, encara que s'hagin fet progressos en drets humans, sovint l'aplicació de les normes continua sent problemàtica.

La tensió ecològica i els models insostenibles de producció i consum econòmic

Fa temps que el fet d'assegurar el creixement s'entén com l'objectiu del desenvolupament, d'acord amb la premissa que el creixement econòmic genera efectes positius que, al seu torn, garanteixen més benestar per a tothom. Tanmateix, els models insostenibles de producció i consum indiquen contradiccions fonamentals en un model dominant de desenvolupament centrat en el creixement econòmic. A conseqüència del creixement desbocat i la sobreexplotació de les àrees naturals, el canvi climàtic està produint un augment dels desastres naturals i ha posat més en perill sobretot els països pobres. Per això, la sostenibilitat ha sorgit com un tema essencial del desenvolupament enfront del canvi climàtic, la degradació dels recursos naturals vitals, com l'aigua, i la pèrdua de diversitat.

A l'última part del segle xx (1960-2000), es va duplicar l'ús de l'aigua, el consum i la producció d'aliments va augmentar 2,5 vegades i el consum de fusta es va triplicar. La causa de l'increment ha estat el creixement demogràfic. Durant la segona meitat del segle xx, la població mundial gairebé es va triplicar, ja que va passar d'aproximadament 2.500 milions el 1950 a més de 7.000 milions el 2013, i s'espera que s'enfilii fins a més de 8.000 milions el 2025.⁸ Es calcula que, el 2030, les necessitats d'aliments pujaran almenys un 35 %; les d'aigua, un 40 %, i les d'energia, un 50 %.⁹

A més, per primera vegada, més de la meitat de la població mundial viu en entorns urbans. El 2050, hi viuran dos terços, o més de 6.000 milions de persones.¹⁰ Aleshores, es calcula que el 80 % de la població urbana estarà concentrada en ciutats i pobles grans de l'hemisferi sud.¹¹ El creixement de la població urbana mundial, afegit a l'expansió dels estils de vida de la classe mitjana i dels models de consum i producció, està tenint un impacte advers en el medi ambient i en el canvi climàtic, i augmenta el

Els canvis en el món interconnectat i interdependent actual comporten nous graus de complexitat, tensions i paradoxes, a més de nous horitzons de coneixement que cal considerar.

⁸ DAES (2013), *World population prospects: The 2012 revision*, Nova York, Nacions Unides. La major part d'aquest creixement s'ha produït i es continuarà produint a l'hemisferi sud. El percentatge de població mundial total a l'hemisferi sud va créixer del 66 % el 1950 al 82 % el 2010. S'espera que aquesta quantitat augmentarà encara més: al 86 % el 2050 i al 88 % el 2100.

⁹ National Intelligence Council (2010), *Global trends 2030: Alternative worlds*, Washington, National Intelligence Council.

¹⁰ DAES (2012), *World urbanization prospects: The 2011 revision*, Nova York, Nacions Unides.

¹¹ ONU-HABITAT (2013), *UN-HABITAT Global Activities Report 2013: Our presence and partnerships*, Nairobi, UN-HABITAT.

risc de desastres naturals arreu.¹² Aquests daltabaixos plantegen un perill fonamental per a les vides, les subsistències i la salut pública. La urbanització no planificada o mal planificada és cada vegada més vulnerable als desastres naturals i a les condicions climàtiques extremes. Aquest índex de creixement urbà sense precedents està marcant les tendències socials, polítiques, culturals i mediambientals del món. En conseqüència, la urbanització sostenible ha esdevingut un dels reptes més apressants a què s'enfronta la comunitat global en el segle XXI.¹³

Aquests models de creixement demogràfic i urbanització també tenen repercussions importants en els acords institucionals i en les associacions requerides per assegurar la provisió d'oportunitats educatives rellevants i flexibles des d'una perspectiva d'aprenentatge al llarg de la vida. Es calcula que la proporció de gent gran en el conjunt de la població es duplicarà el 2050,¹⁴ juntament amb la demanda diversificada d'educació i formació per a adults. El fet de garantir que l'augment estimat de població en edat de treballar a l'Àfrica es tradueixi en un dividend demogràfic¹⁵ exigirà la provisió d'educació rellevant i d'oportunitats de formació al llarg de la vida.

Més riquesa però augment de la vulnerabilitat i creixement de les desigualtats

Els índexs globals de pobresa van baixar a la meitat entre el 1990 i el 2010. Aquest declivi de la pobresa és, en gran mesura, resultat dels sòlids índexs de creixement econòmic observats en economies emergents i també a molts països de l'Àfrica, i això malgrat la crisi financera i econòmica mundial del 2008. S'espera que les classes mitjanes al món desenvolupat es continuïn expandint substancialment al llarg dels pròxims quinze o vint anys, i que part del creixement més ràpid tingui lloc a la Xina i a l'Índia.¹⁶ Tanmateix, persisteixen disparitats significatives arreu i els índexs de pobresa varien considerablement entre les diverses regions del món.¹⁷

Els models de fort creixement del producte interior brut no sempre generen els nivells d'ocupació requerits, ni la mena de feines desitjades. Les oportunitats d'ocupació no s'expandeixen prou per mantenir el ritme del creixement de la força laboral. El 2013, més de 200 milions de persones estaven a l'atur, i la desocupació global encara augmentarà més. Les regions que han experimentat el gruix de l'augment de l'atur mundial, com l'Àsia oriental, l'Àsia meridional i l'Àfrica subsahariana, també han

¹² SPREAD Sustainable Lifestyle 2050 (2011), *Sustainable lifestyle: Today's facts and tomorrow's trends*, Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

¹³ Programa de les Nacions Unides per als Assentaments Humans, ONU-Habitat: http://www.un-ngls.org/sp?pphpage=artcle_fr_s&id_article=819 (consulta: febrer 2015).

¹⁴ DAES (2013), *World population prospects: The 2012 revision*, Nova York, Nacions Unides.

¹⁵ P. Drummond, V. Thakoor i S. Yu (2014), *Africa rising harnessing the demographic dividend*: IMF Working Paper 14/43, Washington, Fons Monetari Internacional.

¹⁶ National Intelligence Council (2012), *Global trends 2020: Alternative worlds*, Washington, National Intelligence Council.

¹⁷ Mentre que l'índex de pobresa a l'Àsia oriental i el Pacífic es va calcular en un 12,5% el 2010, era de més del 30% a l'Àsia meridional i de prop del 50% a l'Àfrica subsahariana. FMI i Banc Mundial (2013), *Global Monitoring Report 2013: Rural-urban dynamics and the Millennium Development Goals*, Washington, Banc Internacional per a la Reconstrucció i el Desenvolupament i Banc Mundial.

experimentat un declivi en la qualitat de les feines. Actualment, l'ocupació precària representa gairebé la meitat de l'ocupació total i ha contribuït al nombre de treballadors que viuen per sota o molt a prop del llindar de la pobresa. Les persones amb feines precàries és molt més probable que no tinguin accés o tinguin un accés més limitat a seguretat social o ingressos estables que els jornalers i els treballadors as-salariats.¹⁸

La falta de protecció social bàsica en la majoria dels països està exacerbant aquesta mena de problemes i contribuint a augmentar la desigualtat, tant a la majoria dels països de l'hemisferi nord com del sud.¹⁹ El passat quart de segle ha vist com es concentra més riquesa en mans de menys persones.²⁰ En conseqüència, la riquesa del món està dividida: gairebé la meitat, per a l'1 % més ric; l'altra meitat, per al 99 % restant.²¹ Aquesta desigualtat d'ingressos que s'eixampla ràpidament està contribuint a l'exclusió social i a minar la cohesió social. En totes les societats, les desigualtats extremes són l'origen de tensions socials i un catalitzador en potència d'inestabilitat política i conflicte violent.

Requadre 1. Gran desigualtat d'ingressos a l'Amèrica Llatina malgrat el gran creixement econòmic

L'Amèrica Llatina i el Carib són les regions amb uns nivells més alts de desigualtat d'ingressos, i això malgrat el gran creixement econòmic i la millora dels indicadors socials detectada la dècada passada. L'informe observava: «La disminució de la retribució salarial s'ha atribuït a l'impacte de l'estalvi de mà d'obra causat pel canvi tecnològic i a un afebliment general de les regulacions del mercat de treball i les institucions. És probable que aquestes disminucions afectin desproporcionadament els individus que es troben al mig i a la cua de la distribució dels ingressos, per tal com depenen bàsicament dels ingressos del treball». A més, l'informe apuntava que «la molt desigual distribució de la terra ha creat tensions socials i polítiques i és una font d'ineficàcia econòmica, perquè els petits propietaris sovint no tenen accés al crèdit ni a altres recursos per augmentar la productivitat, alhora que pot ser que els grans propietaris no tinguin prou incentius per fer-ho».

Font: DAES (2013), *Inequality matters: Report of the world social situations 2013*, Nova York, Nacions Unides.

La interconnectivitat creix, però augmenten la intolerància i la violència

El desenvolupament de noves tecnologies digitals ha resultat en un creixement exponencial en el volum d'informació i coneixement disponible, i l'ha fet més fàcilment

¹⁸ Organització Internacional del Treball (2014), *Global employment trends 2014*, Ginebra, Organització Internacional del Treball.

¹⁹ DAES (2013), *Inequality matters: Report on the world social situation 2013*, Nova York, Nacions Unides.

²⁰ Vegeu Fòrum Econòmic Mundial (2014), *Outlook on the Global Agenda 2015*, Nova York, Global Agenda Councils, p. 8-10.

²¹ Oxfam (2014), «Working for the few: Political capture and economic inequality», *Oxfam Briefing Paper*, núm. 178, Oxford, Oxfam.

accessible per a més persones d'arreu. Com a tals, les tecnologies de la informació i la comunicació poden tenir un paper essencial a l'hora de compartir el coneixement i l'experiència al servei del desenvolupament sostenible i amb un esperit de solidaritat. I, tanmateix, per a molts observadors, el món està presenciant nivells creixents d'intolerància ètnica, cultural i religiosa, sovint utilitzant les mateixes tecnologies de la comunicació per a la mobilització ideològica i política per promoure punts de vista exclusivistes. Aquesta mobilització sovint porta més violència criminal i política i conflictes armats.

La violència contra les dones i les nenes tendeix a augmentar en temps de crisi i inestabilitat, tant durant com després de períodes de trasbals i desplaçament provocats per conflictes armats. En aquestes situacions, la violència contra les dones està a l'ordre del dia i pot ser sistemàtica per part de grups armats que utilitzen la violació, la prostitució forçada o el tràfic sexual com a tàctica de guerra.²² És més probable que les dones siguin desplaçades interiorment i que això comporti manca de salut i educació,²³ cosa que també té un efecte directe sobre el tractament i l'estat de les famílies i els nens.

La violència —inclosa la violència criminal lligada a la producció i el tràfic de drogues (problemes extrems en certes parts del món, com l'Amèrica Central)—, la inestabilitat política i el conflicte armat continuen amenaçant la vida i impeding el desenvolupament social i econòmic.²⁴

S'estima que aproximadament 500 milions de persones viuen en països en risc d'inestabilitat i conflicte.²⁵ L'impacte econòmic de contenir i afrontar les conseqüències de la violència mundial s'ha estimat en prop de 10 bilions de dòlars, més de l'11 % del producte interior brut, o dues vegades el producte interior brut dels països africans el 2013.²⁶ A més, el percentatge de pressupostos públics invertit en seguretat i exèrcit desvia recursos significatius del desenvolupament. La despesa militar mundial ha con-

²² ONU Dones (2013), *A transformative stand-alone goal on achieving gender equality: Women's rights and women's empowerment*, Nova York, ONU Dones.

²³ Banc Mundial (2011), *World Development Report 2011: Conflict, security and development*, Washington, Banc Mundial.

²⁴ Els mercats de la droga es troben principalment al món desenvolupat, però hi ha països al món en desenvolupament que estan involucrats en la producció, la transformació i el tràfic. El mercat és gran i creix i, en conseqüència, també creix la indústria de la droga. La violència acompanya la indústria de la droga perquè grups rivals es barallen pels territoris. La indústria de la droga és intensiva en qüestió de mà d'obra i necessita personal no format per efectuar moltes de les seves activitats. En molts països, són majoritàriament nens els qui s'encarreguen del comerç. Això vol dir que abandonen els estudis i posen la seva vida continuament en perill a canvi de sous atractius. La producció de droga comporta l'ocupació de grans territoris i la dominació de la població resident. El tràfic de drogues, a més, porta a altres activitats delictives —extorsió, tràfic de persones, esclavatge sexual, segrestos, etc.— que, en general, posen en perill la seguretat personal a molts indrets. Països de l'Amèrica Central com Mèxic, Colòmbia i alguns països de l'Àsia occidental són víctimes d'aquest flagell. Encara no s'ha trobat la solució a aquest problema.

²⁵ Índex de Pau Global i Institut per a l'Economia i la Pau (2014), *Global peace index 2014*, Nova York, Institut per a l'Economia i la Pau.

²⁶ *Ibid.*

tinuat creixent des del 2000, i el 2012 va assolir els 1,7 bilions de dòlars al món,²⁷ de manera que una sèrie de països dediquen un percentatge més gran del seu producte interior brut a despesa militar que a educació.

Tot això té repercussions importants en la formulació i la implantació de polítiques educatives sensibles al conflicte. Cal que siguin inclusives, tant en la formulació com en la implantació, si no es vol que l'educació consisteixi simplement a reproduir desigualtats i tensions socials que poden ser catalitzadors de violència i inestabilitat política. L'educació en drets humans té un paper important a l'hora de fer créixer la conscienciació sobre els temes que donen peu a conflictes i els mitjans per resoldre'ls. Aquesta educació és important per promoure el principi clau de no-discriminació i la protecció de la vida i la dignitat humana en moments de violència i crisi. Això requereix la garantia d'entorns d'aprenentatge segurs, no violents i inclusivament per a tothom.

Drets humans: progrés i reptes

Els drets humans universals són una aspiració col·lectiva d'un ideal comú amb el qual es respecta la dignitat dels éssers humans independentment d'altres diferències i distincions, i se'ls proveeix de totes les oportunitats per al seu desenvolupament complet.²⁸ Tanmateix, el desfasament observat entre l'adopció de marcs normatius internacionals i la implantació d'aquestes normes representa una tensió creixent entre la dinàmica de poder i el respecte als drets codificats com a llei. L'aspiració d'establir l'estat de dret i la justícia, tant internacionalment com nacional, és frustrada en molts casos per l'hegemonia de poderosos grups d'interès. El repte és com podem assegurar els drets humans universals mitjançant l'estat de dret, a més de mitjançant normes socials, culturals i ètiques.

El gènere ha estat des de fa molt temps un element clau de discriminació. Els drets de les dones s'han reforçat al llarg de les últimes dècades, sobretot gràcies als esforços per expandir l'aplicació de la Convenció per l'Eliminació de totes les formes de Discriminació Contra la Dona (CEDAW) del 1979 i la implantació del Marc d'Acció a la Conferència Internacional de Beijing (1995). En tot cas, per molt que s'hagin fet progressos considerables per garantir més igualtat de gènere en l'accés a la salut i l'educació, s'han fet menys progressos a l'hora de donar veu i millorar la participació de les dones en la vida social, econòmica i política.²⁹ La majoria dels qui viuen en pobresa extrema són dones.³⁰ També constitueixen la majoria dels analfabets joves i adults

²⁷ Les xifres estan en preus constants (2011) EUA i tipus de canvi SPR Database. www.sprrrg.org/research/armaments/mriex (consulta: febrer 2015).

²⁸ La universalitat dels drets humans es va establir per primera vegada a la Declaració Universal del 1948 i, més tard, a la Carta de Drets Humans composta per convencions successives adoptades per les Nacions Unides i ratificades pels governs.

²⁹ ONU (2013), *A new global partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development*, Nova York, Nacions Unides. Informe del Grup d'Alt Nivell de Persones Emèrites sobre l'Agenda del Desenvolupament Post-2015.

³⁰ Ibid.

d'arreu.³¹ A més, les dones ocupen menys del 20 % dels escons parlamentaris del món.³² La fràgil situació d'inici de les dones en el mercat laboral, sobretot en el sector informal, està esdevenint encara més precària davant la brutal competència pels llocs de treball causada per la reducció d'oportunitats d'ocupació i l'impacte de les successives crisis econòmiques i financeres. Actualment, la meitat de les dones en edat laboral tenen ocupacions vulnerables, sense seguretat laboral ni protecció contra impactes econòmics.³³ Això s'afegeix a les pautes ja existents de discriminació de les dones en sous i perspectives de carrera professional.

■ Nous horitzons de coneixement

El món cibernètic

Un dels aspectes que defineixen el desenvolupament avui dia és el sorgiment i l'expansió del món cibernètic, estimulat per l'espectacular creixement de la connectivitat a Internet i la penetració del mòbil.³⁴ Vivim en un món connectat. Es calcula que, actualment, un 40 % de la població mundial utilitza Internet, i aquesta xifra creix a un ritme notable.³⁵ Si bé hi ha variacions significatives en connectivitat a Internet entre països i regions, el nombre de llars amb aquestes connexions a l'hemisferi sud ha superat les de l'hemisferi nord. De fet, més del 70 % dels contractes de telefonia mòbil al món són ara a l'hemisferi sud.³⁶ S'espera que 5.000 milions de persones passin de no tenir cap connexió a una connectivitat total al llarg dels pròxims vint anys.³⁷ Tanmateix, hi ha encara desfasaments significatius, per exemple, entre àrees urbanes i rurals. La velocitat de banda limitada i la falta de connectivitat obstaculitzen l'accés al coneixement, la participació en la societat i el desenvolupament econòmic.

Internet ha transformat la manera en què les persones tenen accés a la informació i el coneixement, la manera com interactuen i la direcció de la gestió pública i les empreses. La connectivitat digital promet guanys en salut, educació, comunicació, oci i benestar.³⁸ Els avenços en intel·ligència artificial, les impressores 3D, la recreació hologràfica, la transcripció instantània, el reconeixement de veu i el programari de reconeixement de gestos són només alguns exemples del que s'està posant a prova. Les tecnologies digitals estan donant forma a l'activitat humana, de la vida diària

³¹ UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, Paris, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

³² ONU Dones (2011), *Progress of the world's women: UN pursuit of justice*, Nova York, ONU Dones.

³³ Organització Internacional del Treball (2012), *Global employment trends for women*, Ginebra, Organització Internacional del Treball.

³⁴ Unió Internacional de Telecomunicacions (2013), *Trends in telecommunication reform: Transnational aspects of regulation in a networked society*, Ginebra, Unió Internacional de Telecomunicacions.

³⁵ Unió Internacional de Telecomunicacions (2013), *The world in 2014: Fact and figures*, Ginebra, Unió Internacional de Telecomunicacions.

³⁶ Unió Internacional de Telecomunicacions (2014), *Trends in telecommunication reform: Special edition fourth-generation regulation*, Ginebra, Unió Internacional de Telecomunicacions.

³⁷ E. Schmidt i J. Cohen (2013), *The new digital age: Reshaping the future of people, nations and business*, Nova York, Knopf.

³⁸ Ibid.

a les relacions internacionals, de la feina a l'oci, redefinint múltiples aspectes de la nostra vida privada i pública.

Aquestes tecnologies han expandit les oportunitats de llibertat d'expressió i de mobilització social, cívica i política, però també plantegen importants inquietuds. La disponibilitat de la informació personal al món cibernètic, per exemple, planteja qüestions significatives d'intimitat i seguretat. Nous espais de comunicació i socialització transformen el que constitueix la idea de social i exigeixen salvaguardes legals aplicables i d'altres per prevenir que se'n faci un ús excessiu, un abús o un mal ús.³⁹ Exemples d'aquest mal ús d'Internet, de la tecnologia mòbil i de les xarxes socials van de l'assetjament cibernètic a l'activitat delictiva, fins i tot el terrorisme. En aquest nou món cibernètic, els educadors han de preparar millor les noves generacions de «nadius digitals»⁴⁰ per gestionar les dimensions ètiques i socials no sols de les tecnologies digitals existents, sinó també de les que encara s'han d'inventar.

Avenços en neurociències

Els desenvolupaments recents en neurociències atrauen cada vegada més l'interès de la comunitat educativa, que intenta entendre millor les interaccions entre processos biològics i aprenentatge humà. Si bé encara pot ser prematur que aquests desenvolupaments defineixin la política en educació, el seu potencial per millorar l'ensenyament i les pràctiques d'aprenentatge és molt prometedor. Per exemple, els últims descobriments sobre com es desenvolupa el cervell i com funciona en diferents etapes de la vida ens estan ajudant a entendre com i quan aprenem.

Alguns dels descobriments més significatius estan relacionats amb els «períodes susceptibles» a activitats d'aprenentatge,⁴¹ que indiquen que l'adquisició del llenguatge és al seu punt màxim a una edat precoç. Això subratlla la importància d'una educació infantil primerenca i el potencial per aprendre diverses llengües els primers anys de vida. Altres troballes apunten a la «plasticitat» del cervell i la seva capacitat per canviar d'acord amb les exigències de l'entorn al llarg de la vida.⁴² Això dona suport a la idea de l'aprenentatge al llarg de la vida i la provisió d'oportunitats apropiades d'aprenentatge per a tothom sense tenir en compte l'edat.

A més, s'ha de reconèixer l'impacte dels factors mediambientals, com la nutrició, el son, l'esport i l'entreteniment, per a un funcionament òptim del cervell. És igualment important que reconeguem la necessitat d'un enfocament holístic que reconegui l'estreta interdependència entre benestar físic i intel·lectual, així com la interconnexió entre cervell emocional i cognitiu, cervell analític i creatiu. Les noves direccions de la recerca en neurociències aportaran més coneixements a la nostra visió de la relació entre natura i educació i ens ajudaran a afinar les nostres iniciatives educatives.

³⁹ A. D. Hart i S. Hart Frejd (2013), *The digital invasion: How technology is shaping you and your relationships*, Ada, Baker Books.

⁴⁰ M. Prensky (2001), «Digital natives, digital immigrants», *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, s. p.

⁴¹ OCDE (2007), *Understanding the brain: The birth of a learning science*, París, EDUCERI-OCDE.

⁴² *Ibid.*

El canvi climàtic i les fonts d'energia alternatives

El canvi climàtic és un dels reptes més decisius d'aquest segle, tant pel que fa a les reaccions necessàries per corregir-lo com als mitjans necessaris per afrontar els seus impactes adversos. Els esforços per mitigar-lo demanen un compromís concertat per contenir les emissions i prevenir posteriors conseqüències dràstiques per al planeta; l'adaptació comporta reduir vulnerabilitats i construir resiliència als seus impactes. L'educació té un paper clau per conscienciar i promoure un canvi de comportament tant en la mitigació del canvi climàtic com en la nostra adaptació.⁴³

L'educació és un factor clau per promoure i facilitar la transició col·lectiva vers la utilització de fonts renovables alternatives lliures de carboni, que poden mitigar l'impacte advers del canvi climàtic. Per fer el canvi de fonts d'energia amb carboni a d'altres sense carboni hem de canviar les creences i percepcions i promoure formes de pensar que facilitin la transició. La infraestructura energètica en si mateixa no produirà els canvis necessaris.

Alhora, l'educació representa un component clau de capacitat adaptativa, si tenim en compte que el coneixement, les competències i els comportaments necessaris per adaptar les vides i les subsistències a les realitats ecològica, social i econòmica d'un entorn canviant s'han de transmetre de la generació actual a la següent. La Declaració Ministerial d'Educació de Lima del 2014 anima «els governs a desenvolupar estratègies d'educació que incorporin el tema del canvi climàtic als currículums i incloguin conscienciació sobre el canvi climàtic al disseny i la implantació d'estratègies i polítiques de desenvolupament i canvi climàtic d'acord amb les seves prioritats i competències nacionals».

Creativitat, innovació cultural i joventut

Els darrers anys han emergit noves formes d'expressió cultural i artística. Són el resultat de l'aculturació impulsada pel creixement de la connectivitat i l'intercanvi cultural arreu del món. El procés està empès majoritàriament pels joves. Veiem com s'expressa una nova estètica pública, rica en la seva pluralitat inherent, i veiem una nova voluntat d'innovar en cada un dels àmbits que els joves ocupen, de la moda al menjar, de la música a les relacions personals. Els més de 1.000 milions de joves d'entre quinze i vint-i-quatre anys que hi ha actualment al món són la generació més informada, activa, connectada i mòbil que s'ha vist.⁴⁴ Es calcula que, avui, més del 40 % dels joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys d'arreu són a les mateixes xarxes socials, com Facebook i Twitter. Passen molt temps a les xarxes socials explorant i compartint els resultats

⁴³ W. Lutz, R. Muttarak i E. Striessnig (2014), «Universal education is key to enhanced climate adaptation», *Science*, vol. 346, núm. 6213, 28 novembre 2014. L'educació és clau per a l'adaptació al clima: <http://www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html> (consulta: febrer 2015).

⁴⁴ «Youth-support», de Chornor Bah, president, debats del Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFIL) Panel. «Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education. Where are we! Where do we want to go!», Global Citizenship Education Enabling Conditions & Perspectives, 16 maig 2014: http://www.unesco.org/new/fr/leadmm/MULTIMEDIVHO/pdf/Chornor-Bah_16May2014.pdf (consulta: febrer 2015).

d'aquesta exploració. Això genera un entorn de gran consciència i comprensió d'altres cultures i un compromís vers temes estètics d'arreu, cosa que porta a un reconeixement de la importància dels sistemes de coneixement dels altres. La diversitat cultural ha esdevingut més rellevant com a font d'invenció i innovació; avui és una font valuosa per al desenvolupament humà sostenible.⁴⁵

■ Estudiar alternatives

Reconèixer la diversitat de visions de la vida en un món plural

És crucial estudiar enfocaments alternatius del progrés i el benestar humà quan afrontem la complexitat dels models actuals de desenvolupament. És important destacar la diversitat de la societat, tant a l'hemisferi nord com al sud. La diversitat cultural és la font de creativitat i riquesa més gran del món. Comporta maneres diferents de veure el món. Ofereix diferents enfocaments per resoldre problemes que ens afecten a tots i per valorar aspectes fonamentals de la vida: l'ecosistema natural, la comunitat, l'individu, la religió i l'espiritualitat. Hem de reconèixer la diversitat de realitats viscudes mentre reafirmem un nucli comú de valors universals. Per tal com la diversitat dificulta aconseguir una definició i un enfocament internacionals, les perspectives que van més enllà dels indicadors tradicionals de salut, educació i ingressos són molt benvingudes. Malauradament, les dimensions subjektives i contextuals inherents a aquestes concepcions diverses del benestar humà continuen fent parcials i inadequats molts enfocaments polítics actuals.⁴⁶

Hem de reconèixer la diversitat de realitats viscudes mentre reafirmem un nucli comú de valors universals.

⁴⁵ UNESCO (2000), *UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, París, UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> (consulta: febrer 2015).

⁴⁶ Si bé no hi ha cap concepció consensuada del que comporta la noció de benestar en l'àmbit internacional, està reconegut que el fet de recórrer als indicadors socioeconòmics tradicionals no és suficient ni de bon tros. Recentment, el Programa de Desenvolupament de les Nacions Unides (UNDP) ha anat més enllà de l'Índex de Desenvolupament Humà (HDI), que integra indicadors relatius als ingressos, la salut i l'estatus educatiu. La inquietud per la creixent desigualtat i els temes de gènere ha fet que hi hagués més elaboracions de l'índex de desenvolupament humà ajustat per la desigualtat (IHDI), l'índex de desenvolupament de gènere (GDI) i l'índex de desigualtat de gènere. Els intents d'anar més enllà d'indicadors inspirats per una concepció molt estreta del progrés humà incloïen una sèrie d'iniciatives que exploraven mesures alternatives d'inclusió i sostenibilitat d'abast global. L'índex de riquesa inclusiu proposat per la Universitat de les Nacions Unides és un dels exemples que s'han proposat. D'altres són la Iniciativa per a una Vida Millor (OCDE), l'EDP, el producte interior net ajustat Ambientalment (UN SEEA93), l'EPI (Environmental Performance Index, Yale University), l'ESI (Environmental Sustainability Index, Yale University), el GPI (Genuine Progress Indicators, Redefining Progress), Indicadors de Creixement Verd (OCDE), Genuine Savings (Pearce, Atkinson i Hamilton), l'ICH (índex de capital humà, Fòrum Econòmic Mundial), l'ISEW (Index of Sustainable Economic Welfare, Cobb i Daly), l'NNW (Net National Welfare, Govern japonès) i l'SDI (Sustainable Development Indicators, UE i Govern britànic).

Requadre 2. L'enfrontament entre diferents sistemes de coneixement

La cultura europea no sols ens ha arribat amb tots els seus coneixements, sinó també amb la seva velocitat. Per molt que la nostra assimilació d'aquesta cultura sigui imperfecta i les aberracions consegüents siguin nombroses, continua elevant la nostra vida intel·lectual de la inèrcia dels hàbits formals vers una consciència creixent per la mateixa contradicció que planteja a les nostres tradicions mentals. El que no em sembla bé és l'acord artificial pel qual aquesta educació forastera tendeix a ocultar tot l'espai de la nostra ment nacional, i així mata o obstaculitza la gran oportunitat per a la creació d'un nou poder de pensament amb una nova combinació de veritats. És això el que em fa defensar que tots els elements de la cultura pròpia s'han de reforçar; no resistir-se a la cultura occidental, sinó acceptar-la i assimilar-la de debò, i utilitzar-la per nodrir-nos i no com si fos una càrrega: assolir el domini d'aquesta cultura i no viure'n al marge com mers transcriptors de textos o devoradors de llibres.

Font: R. Tagore (1996), «The centre of Indian culture», a S. Kumar Das (ed.), *The English writings of Rabindranath Tagore*, vol. 2: *Plays, stories, essays*, Nova Delhi, Sahitya Akademi Tagore, p. 486.

Integrar sistemes alternatius de coneixement

Cal reconèixer els sistemes de coneixement alternatius i tenir-los en compte, en lloc de relegar-los a una posició inferior.

Cal explorar les alternatives al model dominant de coneixement. Cal reconèixer els sistemes de coneixement alternatius i tenir-los en compte, en lloc de relegar-los a una posició inferior. Les societats d'arreu poden aprendre molt les unes de les altres, si estan més obertes al descobriment i la comprensió d'altres formes de pensar. Es pot aprendre molt, per exemple, de les societats rurals, sobretot les indígenes, sobre la relació de la societat humana amb l'entorn natural. En moltes cultures indígenes, la Terra es considera la Mare. Ni la Terra ni cap dels seus productes es pot fer malbé sense una raó vàlida, sovint relacionada amb la supervivència. En moltes cultures,

l'ésser humà es considera un membre de la natura, igual en drets i no superior a altres éssers vius. Moltes societats rurals tenen concepcions circulars del temps, no lineals: estan vinculades a la producció agrícola, la progressió de les estacions i les festivitats i els rituals que augmenten el benestar espiritual de les comunitats. De la mateixa manera, l'enfocament de la presa de decisions col·lectiva varia. Algunes societats han recorregut a la democràcia i a votar per prendre decisions col·lectives, fins i tot els grups reduïts; altres societats busquen el consens, que significa debat, discussió i convenciment. Hi ha una infinitat de maneres de pensar diferents per a l'enriquiment de tots, si estem disposats a abandonar les nostres certeses i a obrir la ment a les possibilitats d'explicacions diferents de la realitat.

És essencial recordar —com han fet els pensadors Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore i d'altres— que quan privilegiem una forma de coneixement, de fet, privilegiem un sistema de poder. El futur de l'educació i el desenvolupament en el món

d'avui dia requereix promocionar un diàleg entre diferents maneres de pensar, amb l'objectiu d'integrar sistemes de coneixement originats en realitats diverses i establir el nostre llegat comú. S'han d'escoltar les veus de l'hemisferi sud en els debats internacionals sobre educació. Per exemple, a les comunitats andines de l'Amèrica Llatina, el desenvolupament s'expressa a través de la noció *sumak kawsay*, el mot quítxua que significa 'bon viure'. Arrelat en cultures i maneres de pensar indígenes, s'ha proposat *sumak kawsay* com una concepció alternativa del desenvolupament, i s'ha incorporat a les constitucions de l'Equador i Bolívia. També s'ha de tenir en compte el concepte gestió col·lectiva de Mahatma Gandhi, pel qual tenim la riquesa de la Terra no com a «propietaris», sinó com a «gestors» de tots els éssers vius i generacions futures.⁴⁷

Requadre 3. *Sumak kawsay*. Una visió alternativa del desenvolupament

El concepte *sumak kawsay* està arrelat en la manera de pensar dels pobles quítxua dels Andes, a l'Equador, i es pot traduir lliurement per 'bon viure'. Té connotacions d'un desenvolupament col·lectiu harmoniós que concep l'individu dins el context de les comunitats socials i culturals i el seu entorn natural. Arrelat en el sistema de creences dels quítxua, el concepte incorpora crítiques occidentals de models de desenvolupament dominants per oferir un paradigma alternatiu basat en l'harmonia entre éssers humans, així com entre els éssers humans i els seus entorns naturals.

El concepte ha inspirat la recent revisió de la Constitució de l'Equador, que es refereix a «una nova forma de coexistència pública, en diversitat i en harmonia amb la natura, per assolir el bon viure, el *sumak kawsay*». La Constitució es basa en el reconeixement del «dret de la població a viure en un entorn equilibrat, sa i ecològic que garanteixi la sostenibilitat i el bon viure (*sumak kawsay*)». La Constitució especifica, a més, que el següent hauria de ser responsabilitat de l'Estat: «Promoure la generació i la producció de coneixement, promocionar la recerca científica i tecnològica i donar més importància a la saviesa ancestral per contribuir a l'assoliment del bon viure (*sumak kawsay*)».⁴⁸

Imaginar de nou l'educació en un món divers

En conseqüència, el propòsit de l'educació ha de ser revisat d'acord amb una visió renovada del desenvolupament humà i social sostenible que sigui tan equitatiu com viable. Aquesta visió de la sostenibilitat ha de tenir en compte les dimensions socials, mediambientals i econòmiques del desenvolupament humà, així com les diferents maneres en què aquestes es relacionen amb l'educació. Una educació apoderadora és la que construeix els recursos humans que necessitem per ser productius, per continuar aprenent, per resoldre problemes, per ser creatius i per viure amb la natura en

⁴⁷ M. K. Gandhi (1960), *Trusteeship*, recopilat per R. Kelekar, Ahmadabad, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

⁴⁸ Vegeu els articles 14 i 387 de la Constitució de l'Equador: «Art. 14. Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*»; «Art. 387. Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*».

pau i harmonia. Quan les nacions garanteixen aquesta mena d'educació a tothom i al llarg de tota la vida, es posa en marxa una revolució silenciosa: l'educació esdevé el motor del desenvolupament sostenible i la clau per a un món millor.⁴⁹ L'educació pot i ha de contribuir a una nova visió del desenvolupament global sostenible.

Requadre 4. Promoure el desenvolupament sostenible mitjançant l'educació

«L'educació, incloses l'educació formal, la conscienciació pública i la formació, s'hauria de reconèixer com un procés pel qual els éssers humans i les societats poden assolir el seu potencial total. L'educació és crucial per promoure el desenvolupament sostenible i millorar la capacitat de les persones per afrontar els problemes mediambientals i de desenvolupament».

Agenda 21, art. 36, § 3 (1992).

La Declaració sobre Educació per al Desenvolupament Sostenible d'Aichi-Nagoya del 2014 convida els governs «a reforçar la integració de l'ESO en les polítiques d'educació, formació i desenvolupament sostenible».

Les concepcions utilitàries dominants de l'educació haurien de consentir l'expressió d'altres formes d'entendre el benestar humà i, per tant, un enfocament en la rellevància de l'educació com a bé comú.

Totes les formes d'aprenentatge organitzat poden ser tan adaptatives com transformadores. L'educació bàsica de bona qualitat i l'aprenentatge i la formació posteriors són essencials per permetre que els individus i les comunitats s'adaptin al canvi mediambiental, social i econòmic en els àmbits local i mundial. Però aprendre també és crucial per a l'empoderament i el desenvolupament de capacitats per efectuar una transformació social. Per descomptat, l'educació pot contribuir a la complicada missió de transformar el nostre marc de pensament i el nostre punt de vista. L'educació és essencial per desenvolupar les capacitats requerides per expandir les oportunitats que necessiten les persones per portar vides amb sentit i dignitat. Una visió renovada de l'educació hauria d'incloure desenvolupar pensament crític, criteri i debat inde-

pendent. Les millores en la qualitat de l'educació i en la provisió d'aprenentatge econòmicament i socialment rellevant segons els individus i les comunitats són intrínseques per efectuar aquests canvis.

El dret a l'educació de qualitat és *el dret a un aprenentatge rellevant i amb sentit*. Tanmateix, en un món divers, les necessitats d'aprenentatge varien segons la comunitat. Per tant, l'aprenentatge rellevant ha de reflectir el que cada cultura, cada grup humà, defineix com allò que es requereix per viure amb dignitat. Hem d'acceptar que hi ha

⁴⁹ C. Power (2015), *The power of education: Education for all, development, globalization and UNESCO*, Londres, Springer.

moltes maneres diferents de definir la qualitat de vida i, en conseqüència, maneres molt diferents de definir el que cal aprendre. Les concepcions utilitàries dominants de l'educació haurien de consentir l'expressió d'altres formes d'entendre el benestar humà i, per tant, un *enfocament en la rellevància* de l'educació com a *bé comú*. Això implica escoltar les veus d'aquells que encara no s'han escoltat. La immensa riquesa que representa aquesta diversitat pot il·luminar-nos a tots en la cerca col·lectiva de benestar. Una perspectiva humanista és una base necessària per a les visions alternatives de l'educació i el benestar humà.

2. Reafirmar una visió humanista



2. Reafirmar una visió humanista

«La meua humanitat està lligada a la teua, i per això només podem ser humans junts.»

Desmond Tutu, activista de drets humans i bisbe de Sud-àfrica

Sostenir i afavorir la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb els altres i amb la natura hauria de ser el propòsit fonamental de l'educació al segle XXI. Una tal aspiració pot ser qualificada d'*humanisme*, i hauria de ser la missió de la UNESCO desenvolupar-lo, tant conceptualment com a la pràctica. El concepte d'*humanisme* té una llarga tradició a la UNESCO. Ja el 1953, la UNESCO va publicar les actes d'una taula rodona internacional sobre «Humanisme i educació a Orient i a Occident» que s'havia celebrat a Nova Delhi.⁵⁰

El concepte d'*humanisme* també té una llarga tradició en diverses cultures i tradicions religioses, a més de nombroses interpretacions filosòfiques. Per exemple, una interpretació prominent de l'*humanisme* s'ha identificat amb l'ateisme i el racionalisme secular. Això es va estendre a altres filosofies, com la fenomenologia o l'existencialisme, que veuen una diferència ontològica entre la humanitat i la resta del món natural. Tanmateix, hi ha interpretacions religioses potents d'*humanisme* que consideren els assoliments de la humanitat —educatius, culturals i científics— com a exemples madurs de la seva relació amb la natura, l'univers i el Creador. A final del segle XX i començament del XXI, han sorgit crítiques tant dels humanismes antropocèntrics com dels teocèntrics de postmodernistes, feministes, ecologistes i, més recentment, dels que

⁵⁰ UNESCO Unity and Diversity of Cultures (1953), *Humanism and education in East and West: An international round-table discussion*, París, UNESCO.

es veuen com a transhumanistes o fins i tot posthumanistes, que clamen per la selecció biològica i la millora radical.

Cada una d'aquestes interpretacions planteja temes morals i ètics fonamentals que afecten clarament el camp de l'educació.

■ Un enfocament humanista de l'educació

Una visió humanista reafirma una sèrie de principis ètics universals que haurien de ser els fonaments per a un enfocament integrat del propòsit i l'organització de l'educació per a tothom. Aquest enfocament té implicacions en el disseny dels processos d'aprenentatge que promouen l'adquisició d'un coneixement rellevant i el desenvolupament de competències al servei de la nostra humanitat comuna. Un enfocament humanista porta el debat sobre l'educació més enllà del seu paper utilitari en el desenvolupament econòmic. Està molt centrat en la inclusió i en una educació que no exclogui i margini. Serveix com a guia per gestionar la transformació del panorama mundial de l'aprenentatge, en què mestres i altres educadors continuïn sent fonamentals per facilitar l'aprenentatge per al desenvolupament sostenible de tothom.

Contrarestar el discurs dominant del desenvolupament

A l'hora d'afrontar la qüestió més àmplia dels objectius i els propòsits de l'educació i la mena de societat a què aspirem, cal que considerem les dimensions culturals, socials, econòmiques, ètiques i cíviques. Les funcions econòmiques de l'educació són indubtablement importants, però hem d'anar més enllà de la visió estrictament utilitària i l'enfocament de capital humà que caracteritza una gran part del discurs del desenvolupament internacional.⁵¹ L'educació no tracta només de l'adquisició d'habilitats i coneixements, sinó que també tracta de valors de respecte per la vida i la dignitat humana requerida per a l'harmonia social en un món divers. El fet de comprendre que els temes ètics són fonamentals per al procés de desenvolupament pot contrarestar el discurs dominant actual. Aquesta comprensió millora el paper de l'educació a l'hora de desenvolupar les capacitats requerides per les persones per portar vides amb sentit i dignes d'acord amb la visió alternativa del desenvolupament d'Amartya Sen.⁵²

Un enfocament integrat basat en fonaments ètics i morals sòlids

En conseqüència, cal insistir en un enfocament humanista d'aprenentatge al llarg de la vida per al desenvolupament social, econòmic i cultural. Naturalment, l'enfocament en les dimensions particulars pot canviar segons els diferents escenaris d'aprenentat-

⁵¹ Les dues pàgines dedicades a educació a l'informe del Grup d'Alt Nivell 2013 sobre desenvolupament post-2015, per exemple, estan formulades en el llenguatge de l'enfocament del capital humà, amb referència a guanys per la inversió en educació i la seva contribució a la formació de «ciutadans productius».

⁵² A. Sen (1999), *Development as freedom*, Nova York, Random House; A. Sen (1999), *Commodities and capabilities*, Nova Delhi, Oxford University Press.

ge i les diverses etapes de la vida. Però, quan reafirmem la rellevància de l'aprenentatge al llarg de la vida com el principi organitzatiu de l'educació, és crucial integrar les dimensions social, econòmica i cultural.⁵³ Un enfocament humanista de l'educació va més enllà de la noció d'*humanisme científic*, que es va proposar com el principi guia per a la UNESCO pel seu primer director general, Julian Huxley, i es va reprendre a l'Informe Faure del 1972.⁵⁴ Com s'ha comentat abans, el concepte d'*humanisme* ha tret a la llum diverses interpretacions, sovint en conflicte, cada una de les quals planteja problemes fonamentals morals i ètics que són clarament qüestions educatives preocupants. Es pot argumentar que el fet de sostenir i millorar la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb altres, i amb la natura, hauria de ser

Sostenir i millorar la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb altres, i amb la natura, hauria de ser un propòsit fonamental de l'educació al segle XXI.

un propòsit fonamental de l'educació al segle XXI.⁵⁵ Els valors humanistes que haurien de ser els fonaments i el propòsit de l'educació inclouen: el *respecte per la vida i la dignitat humanes*, la *igualtat de drets i justícia social*, una *diversitat cultural i social* i un *sentit de solidaritat humana i responsabilitat compartida per al nostre futur comú*. Cal un enfocament dialogant en l'aprenentatge, com el que promouen, per exemple, Martin Buber⁵⁶ i Paulo Freire.⁵⁷ També hem de rebutjar sistemes d'aprenentatge que alienin els individus i els tractin com a béns, així com pràctiques socials que divideixin i deshumanitzin les persones. Si volem assolir sostenibilitat i pau, és crucial educar en aquests valors i principis.

Eixamplant el seu abast, l'educació pot ser transformadora i contribuir a un futur sostenible per a tothom. Basant-se en aquests fonaments ètics, les competències de pensament crític, judici independent, resolució de problemes i comunicatives són la clau per desenvolupar actituds transformadores. Un enfocament integrat i humanista de l'educació, com el presentat a l'Informe Delors del 1996, és més rellevant que mai al món actual, en què la sostenibilitat ha esdevingut una qüestió preocupant per al desenvolupament global. Les dimensions del desenvolupament sostenible en què el creixement econòmic està guiat per la gestió mediam-biental i l'interès per la justícia social exigeixen una visió integrada de l'educació que

⁵³ Val la pena fer ressaltar que l'objectiu de desenvolupament sostenible relacionat amb l'educació proposat per a més enllà del 2015 s'emmarca en termes d'aprenentatge al llarg de la vida. «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all»: <http://www.sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf> (consulta: febrer 2015).

⁵⁴ Vegeu J. Huxley (1946), UNESCO: *Its purpose and philosophy*, París, UNESCO Comissió Preparatòria, i la referència recent a això de G. Haddad i J. P. Aubm (2013), «Toward a humanism of knowledge, action and cooperation», *International Review of Education*, vol. 59, núm. 3, p. 331-341.

⁵⁵ Vegeu, per exemple, el recull d'articles a «On dignity» (2007), *Diogenes*, vol. 54, núm. 3: <http://diosagepub.com/content/54/3.toc/content-block> (consulta: febrer 2015).

⁵⁶ W. J. Margan i A. Guilherme (2014), *Buber and education dialogue as conflict resolution*, Londres, Routledge.

⁵⁷ Vegeu, per exemple, P. Roberts (2000), *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*, Westport, Bergin, i Londres, Garvey.

afronti les múltiples dimensions socials, ètiques, econòmiques, culturals, cíviques i espirituals.

Ens cal una visió holística de l'educació i l'aprenentatge que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics. Cada dia es reconeix com a més essencial per a l'educació superar la dicotomia entre formes d'aprenentatge cognitiu i d'altres. Això és així fins i tot per als qui se centren a mesurar els assoliments educatius en l'educació escolar. Recentment, s'han proposat més marcs holístics d'avaluació que van més enllà dels dominis tradicionals de l'aprenentatge acadèmic i inclouen, per exemple, aprenentatge social i emocional o cultura i art.⁵⁸ Aquests intents es reafirmen en la necessitat d'anar més enllà de l'aprenentatge acadèmic convencional, malgrat les greus reserves sobre la viabilitat de mesurar aquest aprenentatge emocional, social i ètic tan important, sobretot en l'àmbit mundial.

Reinterpretar i protegir els quatre pilars de l'educació

Un dels conceptes més influents de l'Informe Delors (1996) era el dels *quatre pilars de l'aprenentatge*. L'educació formal, argumentava l'informe, tendeix a emfasitzar certs tipus de coneixement en detriment d'altres que són essencials per al desenvolupament humà sostenidor. Afirmava que, en tot aprenentatge organitzat, s'hauria de dedicar la mateixa atenció a cada un dels quatre pilars:⁵⁹

- **Aprendre a saber:** un coneixement general ampli amb l'oportunitat de treballar en profunditat un petit nombre de temes.
- **Aprendre a fer:** adquirir no sols capacitacions laborals, sinó també competències per afrontar situacions nombroses i per treballar en equip.
- **Aprendre a ser:** desenvolupar la personalitat pròpia i ser capaç d'actuar cada dia amb més autonomia, més criteri i més responsabilitat personal.
- **Aprendre a viure junts:** desenvolupar una comprensió vers les altres persones i valorar la interdependència.

La idea de l'enfocament integrat de l'educació reflectida en els quatre pilars de l'aprenentatge ha tingut una influència significativa en els debats polítics, la formació dels mestres i el desenvolupament del currículum en un ampli ventall de països. Un exemple recent: els quatre pilars es van utilitzar com a punt d'inici inspirador del currículum escolar bàsic del País Basc, que es va adaptar per al seu desenvolupament. Aquests quatre pilars d'aprenentatge segueixen sent rellevants per a un enfocament integrat de l'educació. La seva essència genèrica permet la interpretació de la mena d'aprenentatge integrat requerit en diferents contextos i temps. Els pilars en si podrien necessitar una nova interpretació, atesa la preocupació creixent per la sostenibilitat.

⁵⁸ Vegeu, per exemple, el treball de la International Learning Metric Task Force.

⁵⁹ J. Delors et al. (1996), *L'aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins*, París, UNESCO.

Més motiu de preocupació és que els quatre pilars de l'aprenentatge estiguin en perill en el context dels reptes socials actuals, concretament, els pilars d'*aprendre a ser* i *a viure junts*.

Aprendre a viure junts, per exemple, ha d'anar més enllà de les dimensions socials i culturals de la interacció humana per incloure una inquietud vers la relació de la societat humana amb l'entorn natural.

Més motiu de preocupació és que els quatre pilars de l'aprenentatge estiguin en perill en el context dels reptes socials actuals, concretament, els pilars d'*aprendre a ser* i *a viure junts*, que reflecteixen millor la funció socialitzadora de l'educació. És essencial l'enfortiment dels principis ètics i els valors en el procés d'aprenentatge per protegir aquests pilars d'una visió humanista de l'educació.

Aprendre a aprendre i el desenvolupament de competències

Els tipus de competències requerides en el context actual, caracteritzat per la complexitat i la incertesa, ocupen avui un lloc central en el debat internacional. Tanmateix, hi ha una certa confusió, ja que les definicions que es donen a les competències són diverses i, sovint, coincideixen, sense parlar dels diferents modes de classificació que se'ls pot aplicar. Encara que moltes vegades es fa servir de manera indiferent els termes habilitats, capacitacions i competències, el seu sentit és diferent. Les competències tenen un abast més ampli. Es refereixen a la capacitat d'emprar coneixement, entès àmpliament com la combinació d'informació, comprensió, habilitats, valors i actituds en contextos específics i en resposta a demandes específiques.

Requadre 5. Competències fonamentals, transferibles, tècniques i professionals

L'*EFA Global Monitoring Report 2012* proposa un enfocament útil de les diferents competències en relació amb el món del treball. Identifica tres tipus principals de competències que tots els joves necessiten —fonamentals, transferibles i tècniques i professionals— i els contextos en què es poden adquirir.

Competències fonamentals. En la seva forma més elemental, les competències fonamentals són l'al·fabetisme i el càlcul aritmètic necessari per aconseguir feina amb un sou suficient per cobrir les necessitats diàries. Aquests fonaments són també un requisit per continuar amb l'educació i la formació i per adquirir competències transferibles i tècniques i professionals.

Competències transferibles. Trobar una feina i conservar-la exigeix un ampli ventall de competències que es poden transferir i adaptar a diferents necessitats i entorns laborals. Les competències transferibles inclouen analitzar problemes i trobar les solucions adequades, comunicar idees i informació de manera efectiva, ser creatiu, mostrar lideratge i conscienciació i tenir capacitat d'emprenedoria. Aquestes competències es nodreixen, fins a un cert punt, de fora de l'entorn escolar. Tanmateix, poden desenvolupar-se més a través de l'educació i la formació.

Competències tècniques i professionals. Moltes feines exigeixen coneixements tècnics específics, tant si estan relacionats amb el creixement dels vegetals com amb fer anar una màquina de cosir, posar maons o treballar la fusta, o utilitzar un ordinador en una oficina. Les competències tècniques i professionals es poden adquirir a través de programes de pràctiques laborals lligats a l'escola secundària i a la formació professional, o bé mitjançant una formació basada en el treball que inclogui la feina tradicional d'aprenent i les cooperatives agrícoles.

Font: UNESCO (2012), *Youth and skills: Putting education to work*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món.

L'enfocament en la importància de les competències «toves», «transferibles», «no cognitives» o «del segle XXI» ha enriquit el pensament actual sobre el contingut i els mètodes educatius. El raonament subjacent i sovint implícit és la necessitat de creativitat i emprenedoria per fomentar la competitivitat. Encara que aquest raonament sigui clau per a la funció econòmica de l'educació, no ha de fer ombra a la necessitat de desenvolupar les competències que els individus i les comunitats exigeixen per a les múltiples dimensions de l'existència humana —competències que contribueixen a l'empoderament de tots dos. Les competències milloren la capacitat d'utilitzar el coneixement adequat —informació, comprensió, habilitats i valors—, creativament i responsable, en situacions concretes per trobar solucions i establir nous lligams amb els altres.

El coneixement requerit no està prescrit per una autoritat central, sinó que s'identifica a través de les escoles, els mestres i les comunitats. És un coneixement que no es transmet i prou, sinó que s'explora, s'investiga, s'experimenta i es crea segons la necessitat humana. És un coneixement utilitzat per desenvolupar un llenguatge bàsic i habilitats comunicatives; per resoldre problemes, i per desenvolupar competències més sofisticades, com el pensament lògic, l'anàlisi, la síntesi, la inferència, la deducció, la inducció i el pensament hipotètic. És un coneixement al qual s'arriba per vies que nodreixen el que potser és la competència més important de totes: la capacitat per accedir i processar críticament la informació. Aprendre a aprendre no ha estat mai tan important com avui.

El volum d'informació disponible actualment a Internet és aclaparador. El repte esdevé com podem ensenyar els aprenents a trobar sentit a la immensitat d'informació que tenen cada dia a l'abast, identificar fonts creïbles, avaluar la fiabilitat i la validesa del que llegeixen, qüestionar l'autenticitat i la precisió de la informació, connectar aquest nou coneixement amb l'aprenentatge previ i discernir-ne la importància en relació amb la informació que ja entenen.⁶⁰

Replantejar el desenvolupament del currículum

Com seria un currículum humanista des de la perspectiva de la formulació de polítiques i del contingut? Pel que fa a aprendre continguts i mètodes, un currículum huma-

⁶⁰ K. Face (2011), *Learning futures: Educations, technology and social challenges*, Nova York, Routledge.

Aprendre a aprendre no ha estat mai tan important com avui.

nista és, sens dubte, el que planteja més preguntes que respostes. Promociona el respecte per la diversitat i el rebuig de tota mena d'hegemonia —cultural—, estereotips i biaixos. És un currículum basat en l'educació intercultural que permet la pluralitat de la societat tot garantint l'equilibri entre pluralisme i valors universals. Pel que

fa a polítiques, hem de recordar que els marcs curriculars són eines per conciliar objectius educatius amplis amb els processos per arribar-hi. Perquè els marcs curriculars siguin legítims, el procés de diàleg polític per definir els objectius educatius ha de ser participatiu i inclusiu.⁶¹ La política i el contingut dels currículums han d'estar guiats tots dos pels principis de justícia social i econòmica, igualtat i responsabilitat mediambiental, que constitueixen els pilars del desenvolupament sostenible.

■ Assegurar una educació més inclusiva

Progressos, però amb desigualtats persistents en l'educació bàsica

Des del 2000, hem fet progressos significatius a l'hora d'assegurar el dret a l'educació bàsica, en part, empesos pels marcs de l'Educació per a Tothom (EPT) i els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni (ODM). Aquests progressos es reflecteixen en ràtios millorades de matriculació escolar, menys nens sense escolaritzar, índexs d'alfabetisme més alts, sobretot entre els joves, i un desfasament de gènere més reduït tant en matriculació escolar com en alfabetisme adult arreu del món.

Malgrat aquest progrés, no s'ha complert la promesa feta el 1990 pels governs i els socis en desenvolupament internacional de «satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tots els infants, joves i adults». Gairebé 60 milions d'infants i 70 milions d'adolescents d'arreu encara no tenen accés a una educació bàsica efectiva. El 2011, es considerava que prop de 775 milions d'adults no tenien nivells suficients d'alfabetisme. Fins i tot per a aquells amb accés a una educació bàsica formal, l'escolarització incompleta i l'educació de baixa qualitat estan contribuint a nivells insuficients d'adquisició de competències bàsiques, amb la qualitat de l'educació i la rellevància de l'aprenentatge com a problemàtiques clau. Almenys 250 milions d'infants encara no són capaços de llegir, escriure o comptar com cal després d'un mínim de quatre anys d'escolarització.⁶²

A més, persisteixen les desigualtats significatives entre països i a molts d'ells les mitjanes nacionals emmascaren terribles desigualtats pel que fa a assoliments i re-

⁶¹ M. Amadio, R. Operti i J. C. Tedesco (2014), *Curriculum in the twenty-first century: Challenges, tensions and open questions*, París, UNESCO, col·l. «ERF Working Papers», núm. 9. Vegeu també Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO (2013), *The curriculum debate: Why it is important today*, Ginebra, UNESCO, col·l. «IBE Working Papers on Curriculum Issues», núm. 10.

⁶² UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

sultats en educació bàsica.⁶³ Factors tradicionals de marginació en educació, com el gènere i la residència urbana o rural, continuen combinant-se amb els ingressos, la llengua, l'estatus de minoria i les discapacitats, de manera que creen «desavantatges que es reforcen mútuament», sobretot en països amb ingressos baixos o afectats pel conflicte.⁶⁴

Requadre 6. Sovint s'ignoren els infants amb discapacitats

Sovint es nega el dret a l'educació als infants amb discapacitats. Per començar, se sap poc dels seus patrons d'assistència a l'escola. El recull de dades sobre infants amb discapacitats no és clar i, en canvi, les dades són vitals per assegurar que s'implanten les polítiques necessàries per corregir les limitacions amb què es troben aquests infants.

Segons una estimació, el 2004, 63 milions d'infants de menys de catorze anys, o el 5,1 % de la població infantil mundial, vivien amb una «discapacitat moderada o greu». D'acord amb l'Informe de Salut Mundial, en catorze o quinze països amb ingressos mitjans i baixos, les persones en edat laboral amb discapacitat tenien un terç menys de probabilitats d'haver acabat l'escola primària. Per exemple, a Bangladesh, el 30 % de les persones amb discapacitat havia acabat l'escola primària, en comparació amb el 48 % dels que no tenien cap discapacitat. Els percentatges corresponents eren 43 % i 57 %, a Zàmbia, i 56 % i 72 %, al Paraguai.

S'ha demostrat que és molt més probable que es negui la possibilitat d'anar a l'escola als infants amb més risc de patir una discapacitat. A Bangladesh, Bhutan i l'Iraq, era més probable que es negués aquest dret als infants amb trastorns mentals. A l'Iraq, per exemple, el 10 % dels infants de sis a nou anys sense risc de patir una discapacitat no havia anat mai a l'escola el 2006, però el 19 % dels que tenien risc de patir un trastorn auditiu i el 51 % dels que tenien un risc elevat de patir una discapacitat mental no havien anat mai a l'escola. A Tailàndia, gairebé tots els infants de sis a nou anys que no tenien discapacitats havien anat a l'escola el curs 2005-2006 i, tanmateix, el 34 % dels que patien limitacions per caminar o de mobilitat no havia anat mai a l'escola.

Font: UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

Igualtat de gènere en l'educació bàsica

La igualtat de gènere en l'educació s'ha equiparat tradicionalment amb la paritat de gènere als diferents nivells de l'educació formal. El gènere ha estat un factor tradicional de desigualtat i disparitat en l'educació, sovint amb un desavantatge per a les nenes i les dones. Tot i així, hem constatat un progrés significatiu en la reducció del

⁶³ Extret de l'Acord de Masqat (2014), que utilitza dades del GMR. *Més de 57 milions d'infants i 69 milions d'adolescents encara no tenien accés a una educació bàsica efectiva. El 2011, es calcula que 774 milions d'adults eren analfabets.*

⁶⁴ UNESCO (2011), *The hidden crisis: Armed conflict and education*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2011.

desfasament arreu del món des del 2000, amb una proporció més gran de nenes i dones que accedeixen als diferents nivells de l'educació formal. En tot cas, la paritat de gènere en l'educació primària s'ha assolit a l'Europa central i oriental, a l'Àsia central, a l'Àsia oriental i al Pacífic, a l'Amèrica Llatina i al Carib, a l'Amèrica del Nord i a l'Europa occidental. A més, s'han fet progressos significatius des del 2000 per reduir el desfasament de gènere, sobretot a l'Àsia meridional i occidental i, en menor mesura, a l'Àfrica subsahariana i als estats àrabs. Tanmateix, malgrat els avenços significatius, la majoria dels infants no escolaritzats són nenes i tres tercers parts dels joves i els adults amb baixos nivells d'alfabetisme al món són dones. Per contribuir a l'empoderament de les dones, els nens i els homes també s'han d'involucrar en la lluita contra la desigualtat de gènere. I s'ha de començar amb l'educació bàsica.

Requadre 7. Escoltar la veu de les nenes privades d'educació

«L'educació és una de les benediccions de la vida i una de les seves necessitats.

Avui... no sóc una veu, sóc moltes.

Sóc la dels 66 milions de nenes que són privades d'educació.

I avui no alço la meua veu. És la veu d'aquells 66 milions de nenes».

Discurs d'acceptació del Premi Nobel de la Pau de Malala Yousafzai. Oslo, 10 de desembre de 2014.

Paritat de gènere a l'educació secundària i superior

A l'educació secundària, l'objectiu de la paritat de gènere s'ha assolit en una sèrie de regions, inclosa l'Àsia central i oriental, l'Amèrica Llatina i el Carib, a més de l'Amèrica del Nord i l'Europa occidental. En altres regions, el desfasament de gènere s'ha reduït, sobretot a l'Àsia meridional i occidental i, en menor mesura, als estats àrabs. El desfasament de gènere a l'escolarització secundària és més evident a l'Àfrica subsahariana, l'Àsia occidental i l'Àsia meridional, on la mitjana d'escolarització és de les més baixes. Tanmateix, si es tracta d'educació superior, la proporció de dones entre els estudiants universitaris a l'Àfrica subsahariana continua sent baixa i l'objectiu de la paritat de gènere a l'educació superior representa un repte important. A la resta del món, s'han observat avenços a la majoria de les regions, amb un progrés especialment notable als estats àrabs, l'Àsia oriental i el Pacífic, i l'Àsia meridional i occidental. En certes regions, com l'Europa central i oriental, el Carib, l'Amèrica del Nord, el Pacífic i l'Europa occidental, la proporció de dones que participen en l'educació superior és, de fet, més gran que la dels homes. Això no es deu sols al creixement més ràpid de la matriculació de les nenes a l'educació secundària, sinó també al baix rendiment dels nens i a l'índex més baix d'acabament de l'educació secundària observat a moltes regions. El patró d'elevat abandonament dels nens a l'educació secundària en algunes parts del món, com el Carib i l'Amèrica Llatina, és un altre motiu de preocupació, perquè afegeix tensió a la cohesió social.

L'educació com a potent igualador

Sovint, l'educació reproduceix —o fins i tot exacerba— les desigualtats, però també pot servir per disminuir-les. Els processos educatius inclusivament són essencials per a un desenvolupament igualitari, i sembla que això també és cert per a diversos nivells d'oferta educativa.

Educació en la primera infància: És cert, per exemple, a l'educació infantil primerenca, en què constatem un reconeixement creixent de la importància fonamental de les intervencions precoces per a l'aprenentatge futur i les oportunitats a la vida. Els resultats de la recerca demostren que és essencial una intervenció primerenca amb els infants no sols per al seu benestar, sinó perquè també té un efecte sostenible a llarg termini en el desenvolupament del capital humà, de la cohesió social i de l'èxit econòmic. S'ha demostrat que els infants més desfavorits —el desavantatge dels quals es deu a pobresa, ètnia i estatus de minoria lingüística, discriminació de gènere, localització remota, discapacitat, violència i estatus de VIH/sida— experimenten els guanys més espectaculars amb els programes de desenvolupament infantil precoç; en canvi, són precisament aquests infants els qui és menys probable que hi participin.⁶⁵ Metarevisions d'intervencions anteriors identifiquen una raó per a la seva falta d'efectivitat: a mesura que els infants creixen, s'eixampla la disparitat entre una trajectòria de creixement mitjana i una trajectòria endarrerida. Ara se sap que intervenint abans es necessiten menys recursos i menys esforços; alhora, la intervenció és més efectiva. Això és especialment significatiu quan es tracta d'infants amb discapacitats específiques i necessitats especials, com ara els que tenen autisme o síndrome d'Asperger.⁶⁶

Educació secundària: Això pot ser cert també per a l'educació secundària i la superior. L'expansió de l'accés a l'escolarització bàsica arreu del món ha augmentat la demanda d'educació secundària i superior i la preocupació pel desenvolupament de competències professionals, sobretot en un context de desocupació juvenil creixent i un procés de qualificació i requalificació. En alguns països de l'Amèrica Llatina i a les regions del Carib, per exemple, l'expansió de les oportunitats educatives postbàsiques combinada amb unes polítiques públiques adients ha demostrat ser capaç de reduir la desigualtat: «La inversió en educació, les institucions i les regulacions del mercat de treball poden canviar els patrons de desigualtat. En els països de l'Amèrica Llatina on la desigualtat ha disminuït, dos factors clau han contribuït a aquesta disminució: l'expansió de l'educació i les transferències públiques cap als pobres... L'augment en despesa pública en educació a tot l'Amèrica Llatina i el Carib, per exemple, és crucial per augmentar l'escolarització a secundària i reduir l'abandonament escolar, i això està esdevenint un determinant cabdal per a la disminució de la desigualtat».⁶⁷

⁶⁵ Global Child Development Group (2011), *Child Development Lancet Series: Executive Summary*: <http://www.globalchilddevelopment.org> (consulta: febrer 2015).

⁶⁶ S. Baron-Cohen (2008), *The facts: Autism and Asperger syndrome*, Oxford, Oxford University Press.

⁶⁷ DAES (2013), *Inequality matters*, Nova York, Nacions Unides. Informe sobre la Situació Social al Món 2013.

Requadre 8. Senegal. L'experiència de la «Case des Tout-Petits»

L'estatus de salut i social dels infants al Senegal no és favorable i, malgrat que s'hagin fet grans esforços, la protecció dels infants continua sent preocupant. Per combatre aquesta situació, actualment, les autoritats nacionals senegaleses consideren que l'atenció precoç a la infància és una prioritat per al desenvolupament. Des del 2002, la «Case des Tout-Petits», un nou model per al desenvolupament dels infants en els seus primers anys, ha coexistit juntament amb diverses estructures d'educació preescolar formal, no formal i informal. Si bé encara es pot millorar, el programa és una valuosa experiència de base comunitària arrelada en les tradicions culturals locals.

La «Case des Tout-Petits» és una estructura comunitària per donar suport a infants de zero a sis anys. La *case*, o casa tradicional, connota una manera de viure, una manera de ser i pensar, i simbolitza un compromís amb els valors africans. La *case* com a lloc per viure, relacionar-se i educar *par excellence* es considera el punt d'inici de l'aprenentatge en la vida dels infants.

Aquestes «cases» estaven inicialment destinades a mitjans desfavorits i rurals, com una garantia per accedir a serveis adequats i integrats. Estan gestionades pels mateixos usuaris i representen un 20 % de les estructures per a la primera infància del Senegal. Arquitectònicament, la «Case des Tout-Petits» és una estructura hexagonal amb dues sales: una per a les activitats educatives dels infants i una altra per a l'educació dels pares. Aquestes estructures desenvolupen una visió àmplia i holística de l'atenció a la infància que inclou programes d'educació, salut i nutrició.

Encara que no siguin gratuïtes, les tarifes són més baixes que en altres estructures d'atenció a la primera infància dins el sector formal. La participació econòmica és simbòlica i permet que les famílies treballin en sinergia al voltant d'un bé comú que pertany a la comunitat i que s'espera que la comunitat conservi.

Font: adaptat de S. Turpin Bassama (2010), «La case des Tout-Petits au Sénégal», *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, núm. 53, p. 65-75.

Educació superior: L'accés a l'educació superior ha conegut una expansió espectacular al llarg dels últims quinze anys. L'escolarització mundial en l'educació superior s'ha duplicat des del 2000 i, avui, hi ha aproximadament 200 milions d'estudiants al món, la meitat dels quals són dones.⁶⁸ Tanmateix, continuen les disparitats basades en els ingressos i altres factors de marginació social, i això malgrat les diferents mesures polítiques que s'han aplicat els últims anys. Els estudiants dels grups amb ingressos més alts han retingut el seu avantatge relatiu en l'accés a l'educació superior arreu del món. Fins i tot en països amb índexs d'escolarització elevats, la participació de les minories continua per sota de la mitjana nacional. Respecte d'això, és important constatar que la major part del creixement en educació superior ha estat i continua sent al sector privat. El percentatge creixent d'institucions privades i la tendència vers la privatització del sector públic arreu té repercussions en l'accés i la igualtat. Els costos directes i indirectes dels estudis en l'educació superior continuen sent la

⁶⁸ Basat en dades de l'Institut d'Estadística de la UNESCO.

causa principal d'exclusió. Encara que els programes de préstecs siguin atractius, no estan estesos arreu.⁶⁹

Requadre 9. Les universitats interculturals de Mèxic

Si bé es calcula que un 10 % de la població de Mèxic és indígena, és la menys representada en l'educació superior. Segons els càlculs, només entre un 1 % i un 3 % de la matriculació a l'educació superior a Mèxic és d'indígenes.

El 2004, per resoldre aquesta desigualtat, la Coordinació General per a l'Educació Intercultural i Bilingüe del Ministeri d'Educació va crear les universitats interculturals, amb la participació activa d'organitzacions indígenes i institucions acadèmiques a cada regió. Aquestes institucions estan situades en zones densament indígenes i, si bé es permet la diversitat en la matriculació, estan especialment dirigides a la població indígena. Fonamentades en el principi de l'educació intercultural, aspiren a fomentar el diàleg entre diferents cultures i representen una manera de satisfer les demandes tant històriques com més recents dels pobles indígenes.

En consonància amb el reconeixement de la diversitat, les universitats interculturals no proposen un enfocament fix de les seves activitats educatives. D'una banda, asseguren el respecte per alguns principis bàsics i, de l'altra, cada universitat defineix el seu currículum segons les necessitats i els punts forts de la regió en què està situada. Els estudiants participen en les activitats que els relacionen amb les comunitats circumdants mitjançant la recerca i els projectes de desenvolupament, amb l'objectiu de treballar i contribuir al desenvolupament del seu territori, la seva gent i la seva cultura.

Actualment, dotze universitats interculturals funcionen amb una matriculació total d'aproximadament 7.000 estudiants i una elevada proporció de noies matriculades. Malgrat les dificultats de finançament, de condicions de vida dels estudiants i de vulnerabilitat política que afronten aquestes universitats, representen una contribució important per a l'assoliment de l'equitat educativa.

Font: adaptat de S. Schmelkes (2009), «Intercultural universities in Mexico. Progress and difficulties», *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, p. 5-17: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649> (consulta: febrer 2015).

■ La transformació de l'escenari educatiu

L'escenari educatiu del món actual està patint una transformació radical pel que fa als mètodes, el contingut i els espais d'aprenentatge. Això és així tant per a l'escolarització com per a l'educació superior. L'augment de la disponibilitat de l'accés a diverses fonts de coneixement està expandint les oportunitats per a l'aprenentatge, que pot ser menys estructurat i més innovador, i afectar l'aula, la pedagogia, l'autoritat del mestre i els processos d'aprenentatge.

⁶⁹ P. G. Altbach, L. I. Rersberg i L. E. Rumbley (2009), *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*, París, UNESCO. Informe preparat per la Conferència Mundial sobre Educació Superior de la UNESCO 2009.

Pel que fa a l'escala, la transformació actual de l'escenari de l'aprenentatge ha estat comparada a la transició històrica des del model educatiu preindustrial tradicional fins al model de fàbrica iniciat al segle XIX. En el model preindustrial tradicional, la major part del que aprenien les persones procedia d'activitats de les seves vides diàries i de la feina. Per contra, el model d'educació massiu nascut de la revolució industrial igualava l'aprenentatge —gairebé exclusivament— a l'escolarització. El model d'escolarització, a més, continua associant essencialment l'aprenentatge a l'ensenyament a l'aula, quan, de fet, molta part de l'aprenentatge —fins i tot en escenaris educatius tradicionals— es fa a casa i a fora.

Sigui com sigui, l'espai físic definit per l'aula com a lloc principal d'aprenentatge continua sent un factor fonamental dels sistemes d'educació formal a tots els nivells d'aprenentatge.⁷⁰

S'ha acabat realment l'escolarització?

Actualment, alguns argumenten que el model d'escolarització no té futur en l'era digital a conseqüència de les oportunitats ofertes per l'*e-learning*, l'aprenentatge mòbil i altres tecnologies digitals. En aquest aspecte, valdria la pena revisar els debats de desescolarització dels anys seixanta i setanta, sobretot l'obra de Paul Goodman⁷¹ i d'Ivan Illich.⁷² És cert que l'actual model industrial d'escolarització va ser dissenyat per satisfer les necessitats de producció de fa més d'un segle, que les maneres d'apren-

dre han canviat espectacularment en les últimes dues dècades i les fonts de coneixement també han canviat, com han canviat les maneres d'intercanviar-les i interactuar. També és cert que els sistemes d'educació formals han estat lents a l'hora d'evolucionar i continuen sent notablement semblants al que han estat en els darrers dos segles.⁷³ I, en canvi, l'escolarització continua sent tan important com sempre. És el primer pas en l'aprenentatge institucionalitzat i la socialització fora de la família, i és un component essencial de l'aprenentatge social: *aprendre a ser* i *aprendre a viure junts*. Aprendre no hauria de ser simplement un procés individual. Com a experiència social, exigeix aprendre amb els altres i a través dels altres: amb converses i debats, tant amb iguals com amb mestres.

El que necessitem és un enfocament més fluid de l'aprenentatge com un continu, en què l'escolarització i les institucions d'educació formal interactuïn més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades.

⁷⁰ T. Frey (2010), «The future of education», *Futurist Speaker*: <http://www.futuristespeaker.com/2007/03/the-future-of-education> (consulta: febrer 2015).

⁷¹ P. Goodman (1971), *Compulsory miseducation*, Harmandsworth, Penguin Books.

⁷² I. Illich (1973), *Deschooling society*, Harmandsworth, Penguin Books.

⁷³ C. N. Davidson i D. T. Goldberg, amb Z. M. JONES (2000), *The future of learning institutions in the digital age*, Cambridge, MIT Press. Informe de la Fundació Mac Arthur sobre mitjans i aprenentatge digital.

Vers xarxes d'espais d'aprenentatge

En tot cas, la transformació de l'escenari educatiu en el món contemporani ha vist un reconeixement creixent de la importància i la rellevància de l'aprenentatge fora de les institucions formals. Hi ha un moviment des de les institucions educatives tradicionals vers panorames d'aprenentatge barrejats, diversos i complexos en què l'aprenentatge formal, no formal i informal es faci a través d'una varietat d'institucions educatives i terceres parts proveïdores.⁷⁴ El que necessitem és un enfocament més fluid de l'aprenentatge com un continu, en què l'escolarització i les institucions d'educació formal interactuïn més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades des de la primera infància i al llarg de tota la vida. Els canvis en els espais, els temps i les relacions en què es produeix l'aprenentatge afavoreixen una xarxa d'espais d'aprenentatge on els espais no formals i informals d'aprenentatge interactuaran i complementaran les institucions educatives formals.

Requadre 10. L'experiment «Forat a la paret»

El doctor Sugata Mitra, científic en cap de NIIT, és el responsable de l'experiment «Forat a la paret». El 1982, ja donava voltes a la idea d'un aprenentatge sense supervisió i amb ordinadors. Finalment, el 1999, l'equip del doctor Mitra va fer un «forat a la paret» que separava les instal·lacions de NIIT de la barriada adjacent de Kalkaji, a Nova Delhi. A través d'aquest forat, es va posar a l'abast de tothom un ordinador que es podia fer servir gratuïtament.

Immediatament, aquest ordinador va ser un èxit entre els residents de la barriada, sobretot entre els infants. Sense cap experiència prèvia, els nens van aprendre a fer servir l'ordinador tots sols. Això va provocar la hipòtesi següent: un grup de nens pot aconseguir l'adquisició de competències informàtiques bàsiques mitjançant un aprenentatge casual sempre que els aprenents tinguin accés a una instal·lació convenient, amb un contingut entretingut i motivador i un guiatge —humà— mínim.

Animats per l'èxit de l'experiment de Kalkaji, es van posar ordinadors de lliure accés a Shivpuri —un poble de Madhya Pradesh— i a Madantusi —un poblet d'Uttar Pradesh. Aquests experiments es van acabar coneixent com a «Forat a la paret». Les troballes de Shivpuri i Madantusi van confirmar els resultats dels experiments a Kalkaji. Sembla que els nens d'aquests dos llocs van adquirir competències informàtiques tots sols. Aquesta nova manera d'aprendre es coneix com a *educació mínimament invasiva*.

Des de la seva concepció el 1999, l'experiment del «Forat a la paret» ha crescut d'un sol ordinador a Kalkaji, Nova Delhi, a més de cent ordinadors en llocs diferents —fins i tot alguns que són remots i inacessibles— arreu de l'Índia i fora, com ara Buthan, Cambodja i la República Centreafricana.

Nota: NIIT Limited és una empresa índia situada a Gurgaon que dirigeix diverses institucions d'educació superior sense ànim de lucre.

Font: adaptat del web <http://www.hol-in-the-wall.com> (consulta: febrer 2015).

⁷⁴ C. Scott (2015), *The futures of learning*, París, UNESCO, col·l. «ERF Working Papers».

Els espais d'aprenentatge emergents

L'expansió de l'accés al coneixement i l'emergència d'espais d'aprenentatge fora de l'aula, les escoles, les universitats i altres institucions educatives posa en dubte avui l'aprenentatge centrat a l'aula.⁷⁵ Les xarxes socials, per exemple, poden estendre el treball de classe oferint oportunitats per a activitats com la col·laboració i la coautoria. Els aparells mòbils permeten als aprenents accedir als recursos educatius, connectar amb altri o crear continguts, tant dins com fora de l'aula.⁷⁶ De manera semblant, en l'educació superior, els cursos en línia oberts i massius (MOOC), on un consorci d'universitats s'ajunta per unir recursos docents i oferir continguts de curs, han obert noves vies per arribar a públics més amplis en educació superior arreu del món. L'actual context de transformació del panorama educatiu ofereix una oportunitat per reconciliar tots els espais d'aprenentatge creant sinergies entre educació formal i institucions de formació i altres experiències educatives. També ofereix noves oportunitats per a l'experimentació i la innovació.

Aprenentatge mòbil

L'interès recent per l'ús de les tecnologies mòbils a l'hora d'aprendre és considerable. Es diu que l'aprenentatge mòbil, tot sol o en combinació amb altres tecnologies de la informació i la comunicació, permet aprendre en qualsevol moment i en qualsevol lloc.⁷⁷ Aquestes tecnologies no paren d'evolucionar i, actualment, inclouen telèfons mòbils i intel·ligents, tauletes, llibres electrònics, reproductors d'àudio portàtils i consoles portàtils. L'emergència de noves tecnologies ha canviat dràsticament l'essència dels processos educatius. Els aparells lleugers i portàtils —mòbils, tauletes i ordinadors portàtils— han alliberat l'aprenentatge de llocs fixos i predeterminats, han canviat l'essència del coneixement en les societats modernes.⁷⁸ Així, l'aprenentatge ha esdevingut més informal, personal i ubic.⁷⁹ Les tecnologies mòbils són especialment interessants per als educadors pel seu baix cost en comparació amb els ordinadors de sobretaula i la incorporació d'abundants recursos d'Internet.⁸⁰

L'aprenentatge mòbil, que ha guanyant prominència en diversos sectors educatius, ha impulsat l'educació bàsica i superior, a més de connectar l'educació formal i in-

⁷⁵ V. Hannon, A. Patton i J. Temperley (2011), *Developing an innovation: Ecosystem for education*, Indianapolis, Cisco; F. Taddei (2009), *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education*, París, OCDE. Informe preparat per l'OCDE sobre el futur de l'educació.

⁷⁶ M. Grimus i M. Ebner (2013), «M-learning in South Sahara Africa context — What is about», a *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, Chesapeake, AACE, p. 2028-2033.

⁷⁷ UNESCO (2013), *Policy guidelines for mobile learning*, París, UNESCO.

⁷⁸ C. O'Malley, G. Vavoula, J. P. Glew, J. Taylor, M. Sharples i P. Lefrere (2003), *MOBLEARN WP4 — Guidelines for learning teaching/tutoring in a mobile environment*: <http://www.2leauiJMerrbers/gv18/gvpublications> (consulta: febrer 2015).

⁷⁹ J. Traxler (2009), «Current state of mobile learning», a M. Alley (ed.), *Mobile learning transforming the delivery of education and training*, Athabasca, AU Press, p. 9-24.

⁸⁰ A. Kukulska-Hulme (2005), «Introducció», a J. Traxler i A. Kukulska-Hulme (ed.), *Mobile learning — A handbook for education and trainers*, Nova York, Routledge, p. 1-6.

formal.⁸¹ Gràcies al fet de ser portàtils i tenir un baix cost, aquests aparells tenen el potencial d'augmentar l'accessibilitat i l'efectivitat de l'educació bàsica.⁸² Les tecnologies mòbils tenen la clau per convertir la divisió digital actual en dividends digitals que portin a una educació equitativa i de qualitat per a tothom.⁸³ Especialment, el desenvolupament de tecnologies mòbils ha obert moltes possibilitats d'alfabetització i aprenentatge del llenguatge.⁸⁴ La recerca ha demostrat l'efectivitat de les tecnologies mòbils per millorar el rendiment en l'alfabetització dels aprenents. Atès que la tecnologia mòbil pot arribar a un públic més ampli, promet transformar l'educació per als infants i joves en condicions d'aïllament i que no reben els serveis necessaris.⁸⁵

Requadre 11. Alfabetització mòbil per a les nenes del Pakistan

El Projecte d'Alfabetització Mòbil UNESCO va utilitzar mòbils per complementar i donar suport als cursos tradicionals presencials d'alfabetització oferts a 250 noies adolescents que vivien en zones remotes del Pakistan. L'analfabetisme és un problema greu al Pakistan que impacta desproporcionadament en les dones i les nenes. A tot el país, l'alfabetisme adult és del 69 % per als homes i només del 40 % per a les dones. Atès que la recerca en educació ha demostrat que les competències adquirides en alfabetisme s'atrofien ràpidament si no es practiquen de forma constant, els planificadors de projectes volien trobar la manera de donar suport a les noies que vivien en llocs remots un cop acabat el curs.

L'única manera de comunicar-se amb les estudiants que vivien en pobles sense ordinadors o bones connexions a Internet era via mòbil. Els instructors del programa enviaven missatges de text a aquestes estudiants recordant-los que havien de practicar l'escriptura o que rellegissin fragments del llibre de text. Els instructors també feien preguntes a les alumnes, que les noies responien amb un missatge de text. Totes les activitats i comunicacions pretenien reforçar les competències en alfabetització que les noies havien aconseguit durant el curs presencial.

Abans que el projecte incorporés mòbils, només el 28 % de les noies que acabaven el curs d'alfabetització obtenia un «excel·lent» a l'examen de seguiment. En canvi, amb el suport del mòbil, més del 60 % de les noies va treure un «excel·lent». En vista d'aquest èxit inicial, actualment el projecte s'està expandint i ara arriba a més de 2.500 estudiants.

Font: UNESCO (2013), *Policy guidelines for mobile learning*, París, UNESCO, p. 15.

⁸¹ J. Traxler, op. cit.

⁸² P. H. Kim (2009), «Action research approach on mobile learning design for the underserved», *Education Technology Research Development*, vol. 57, núm. 3, p. 415-435.

⁸³ ITU i UNESCO (2014), Setmana de l'aprenentatge mòbil: Una revolució per a l'educació inclusiva i millor <http://www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education> (consulta: febrer 2015).

⁸⁴ S. Joseph i M. Uther (2006), «Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces», a *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (CHIT 06)*, s. II., IEEE, p. 124-128.

⁸⁵ N. Saechao (2012), «Harnessing mobile learning to advance global literacy», *In Asia*, 5 setembre: <http://asiafoundation.org/m-asra/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> (consulta: febrer 2015).

Cursos en línia oberts i massius (MOOC). Promeses i límits

Els cursos en línia oberts i massius (MOOC) també estan transformant el panorama de l'educació superior fins a un cert punt. Han generat un interès significatiu entre els governs, les institucions educatives i els grups empresarials.⁸⁶ Tanmateix, per molt que els MOOC hagin esdevingut una plataforma important per expandir l'accessibilitat a l'educació superior i la innovació en l'educació en línia, també han provocat inquietud per tal com poden accentuar les desigualtats i molta preocupació pels temes de pedagogia, garantia de qualitat i índexs baixos de compliment, a més de la certificació i el reconeixement de l'aprenentatge.⁸⁷ La qualitat és especialment preocupant perquè els MOOC representen bàsicament estudiar per compte propi i per la falta d'estructura d'altres cursos en línia.⁸⁸ S'han criticat els mètodes d'ensenyament per passats de moda, perquè la majoria dels MOOC encara es basen en la «transmissió d'informació», tasques assignades per ordinador i avaluació entre iguals.⁸⁹ La falta d'interaccions personals i xerrades en directe dificulta satisfer les necessitats individuals dels alumnes.⁹⁰

De la mateixa manera, als MOOC, l'avaluació i la certificació dels alumnes sovint és deficient o inadequada. Tot i que les institucions hagin començat a donar crèdits per als MOOC i s'hagin introduït formes noves de certificació, com ara medalles, encara es continuen considerant formes de qualitat educativa inferior i una indicació inadequada de la qualitat de l'aprenentatge.⁹¹ Aquestes crítiques poden ser més rellevants a les universitats de l'hemisferi nord, per tal com els MOOC satisfan necessitats diferents i un públic diferent a l'hemisferi sud.

⁸⁶ L. Yuan i S. Powell (2013), *MOOCs and open education: Implications for higher education — A white paper*, Bolton, Centre for Education Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (consulta: febrer 2015).

⁸⁷ J. S. Daniel (2012), «Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility», *Journal of Interactive Media in Education*, vol. 3, núm. 18: <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> (consulta: febrer 2015).

⁸⁸ N. Butcher i S. Hoosen (2014), *A guide to quality in post-traditional online higher education*, Dallas, Academic Partnerships: http://www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf (consulta: febrer 2015).

⁸⁹ T. Bates (2012), *What's right and what's wrong about courses-style*: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-courses-style-moocs> (consulta: febrer 2015).

⁹⁰ J. S. Daniel, op. cit.

⁹¹ T. Bates, op. cit.

Requadre 12. Vers formes posttradicionals d'educació superior

La imatge tradicional d'una institució d'educació superior és un lloc on les persones van una vegada a la vida, sovint entre els divuit i els vint-i-dos anys, i on avancen de forma lineal al llarg de quatre anys. Pensem en l'aula i en el professor com a fonts primàries d'informació i en el campus com a centre de l'aprenentatge.

Tanmateix, aquesta imatge està canviant ràpidament. El lloc de treball exigeix competències, com la comunicació i el pensament crític, que podem adquirir més fàcilment d'experiències d'aprenentatge informals que no en institucions [...]. Igualment, nous mètodes d'educació a distància i d'aprenentatge en línia estan transformant l'experiència de l'estudi fins i tot al campus.

Font: N. Butcher i S. Hoosen (2014), *A guide to quality in post-traditional online higher education*, Dallas, Academic Partnerships.

Els reptes per al model universitari tradicional

Avui dia, un dels reptes principals per a l'educació superior és com pot satisfer la demanda mundial massiva de qualificacions professionals i, alhora, mantenir el seu paper clau a l'hora de formar per a la recerca i mitjançant la recerca. El contracte social que vincula les institucions d'educació superior amb la societat en general s'ha de redefinir en un context de més competitivitat global. Això planteja una sèrie de preguntes fonamentals sobre el futur del model universitari tal com el coneixem. Efectivament, el panorama de l'educació superior s'està transformant amb la diversificació d'estructures i institucions, la internacionalització de l'oferta d'educació superior, el desenvolupament dels MOOC suara apuntat, la cultura emergent d'avaluació de la qualitat i rellevància de l'aprenentatge i l'associació creixent de públic-privat. Aquest context canviant té implicacions significatives en el finançament i els recursos humans, qüestiona les formes establertes de governança educativa i planteja inquietud en relació amb el principi d'autonomia i les llibertats acadèmiques, que són els fonaments del model universitari tradicional.

El contracte social que vincula les institucions d'educació superior amb la societat en general s'ha de redefinir en un context de més competitivitat global.

Les classificacions d'universitats: usos i mals usos⁹²

El desenvolupament de les classificacions d'universitats reflecteix una tendència important en la internacionalització de l'educació superior i el creixent interès per comparar la qualitat de les institucions d'educació superior. Mentre que l'interès per les classificacions d'universitats ha augmentat molt, també s'han sentit crítiques de professors,

⁹² Extret i adaptat de P.T. M. Marope, P. J. Wells i E. Hazelkorn (2013), *Ranking and accountability in higher education: Uses and misuses*, París, UNESCO.

estudiants i proveïdors de serveis educatius, elaboradors de polítiques i agències de desenvolupament. Pel cantó positiu, les classificacions donen solucions a la demanda creixent d'informació accessible, còmodament presentada i relativament simple sobre la «qualitat» de les institucions d'educació superior. Aquesta demanda està impulsada per la necessitat de fer una tria informada sobre universitats, en un context de massificació de l'educació superior i la ràpidament creixent diversitat dels proveïdors. Per a molts, les classificacions també han fomentat la transparència de la informació i la responsabilitat de les institucions d'educació superior. Tanmateix, els crítics argumenten que les classificacions poden desviar l'atenció de les universitats de l'ensenyament i la responsabilitat social vers la mena de recerca científica valorada pels indicadors utilitzats per fer les classificacions. També és preocupant que, aplicant una sèrie limitada de criteris a les universitats d'arreu i atès el fort desig d'aparèixer entre les dues-centes primeres, les classificacions acabin fomentant l'homogeneïtzació de les institucions d'educació superior, fent-les menys capaces de reaccionar i menys rellevants en els seus contextos immediats. El fet que s'hagi dit que les classificacions també afavoreixen l'avantatge que tenen les dues-centes institucions més ben posicionades té conseqüències importants per a la igualtat.

■ El paper dels educadors en la societat del coneixement

Les tecnologies digitals no substitueixen els mestres⁹³

El mestre hauria de ser ara una guia que permetés als aprenents, des de la primera infància i al llarg de les seves trajectòries d'aprenentatge, desenvolupar-se i avançar a través del laberint en constant expansió del coneixement.

El formidable augment del volum de la informació i el coneixement disponibles requereix un enfocament qualitatiu per transmetre'ls, difondre'ls i adquirir-los, tant individualment com col·lectiva. Atès el potencial d'informació i tecnologies de la comunicació, el mestre hauria de ser ara una guia que permetés als aprenents, des de la primera infància i al llarg de les seves trajectòries d'aprenentatge, desenvolupar-se i avançar a través del laberint en constant expansió del coneixement. En aquestes circumstàncies, al començament alguns van predir que la professió de mestre estava condemnada a la desaparició gradual. Aquestes veus afirmaven que les noves tecnologies digitals substituirien gradualment els mestres i aportarien una difusió més àmplia del coneixement, una millor accessibilitat i, sobretot, un estalvi en mitjans i recursos davant un accés enormement expandit a l'educació. Tanmateix, hem de reconèixer que aquestes previsions ja no són convinents: una professió de mestre

⁹³ Extret i adaptat de G. Haddad (2012), «Teaching. A profession with a future», *Worlds of Education*, núm. 159.

efectiva encara s'ha de considerar una prioritat en les polítiques educatives a tots els països.

Invertir la desprofessionalització dels mestres

Si l'educació consisteix a contribuir a la realització plena de l'individu i a un nou model de desenvolupament, els mestres i altres educadors continuen sent els actors clau. Tanmateix, per molt que el discurs dominant expressi repetidament la importància dels mestres, una sèrie de tendències apunten a un procés de desprofessionalització, tant a l'hemisferi nord com al sud. Aquestes tendències inclouen l'entrada de mestres sense qualificació —en part, per culpa de l'escassetat de professionals, però també per motius econòmics—, la casualització dels mestres amb contractes temporals —sobretot a l'educació superior, on està augmentant la dependència d'interins per satisfer la demanda d'ensenyança—, la reducció de l'autonomia dels mestres, l'erosió de la qualitat de la professió de mestre com a resultat de proves estandarditzades i avaluacions en què es juguen el lloc de treball, la intrusió de tècniques de gestió privada dins les institucions educatives i abismes entre la remuneració dels mestres i la de professionals d'altres sectors en molts països.

Requadre 13. Els mestres molt qualificats i respectats de Finlàndia

Segons el Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), Finlàndia és un dels països amb una puntuació més alta en lectura, matemàtiques i ciències per als quinze anys. Encara que aquest èxit es pugui atribuir a molts factors, es deu principalment als mestres molt formats, professionals i respectats de Finlàndia. En aquest país, ensenyar és una professió de prestigi i la societat finlandesa confia en l'educació i en els mestres. Estan molt ben qualificats —se'ls exigeix almenys un grau de màster per treballar a jornada completa— i la selecció per als llocs de treball és un procés rigorós en què només s'escullen els millors candidats per formar-se com a mestres. Els mestres tenen grans competències en continguts i pedagogia i són experts autònoms i pensadors reflexius.

Font: H. Niemi, A. Toom i A. Kallioniemi (ed.) (2012), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers.

En conseqüència, hem de repensar el contingut i els objectius de l'educació i la formació dels mestres. Els mestres necessiten formació per facilitar l'aprenentatge, per entendre la diversitat, per ser inclusius i per desenvolupar competències per viure junts i per protegir i millorar l'entorn. Han de fomentar ambients a l'aula que siguin respectuosos i segurs, afavorir l'autoestima i l'autonomia i utilitzar un ampli ventall d'estratègies pedagògiques i didàctiques. Els mestres s'han de relacionar productivament amb els pares i les comunitats. Han de treballar en equip amb altres mestres en benefici del conjunt de l'escola. Els mestres haurien de conèixer els alumnes i les seves famílies, i ser capaços de relacionar l'ensenyament amb els seus contextos

Hem de repensar el contingut i els objectius de l'educació i la formació dels mestres. Els mestres necessiten formació per facilitar l'aprenentatge, per entendre la diversitat, per ser inclusius i per desenvolupar competències per viure junts i per protegir i millorar l'entorn.

específics. Haurien de poder triar continguts rellevants i utilitzar-los productivament en el desenvolupament de competències. Haurien d'utilitzar la tecnologia, juntament amb altres materials, com a instrument d'aprenentatge. S'hauria d'animar els mestres a continuar aprenent i a desenvolupar-se professionalment.

També hem d'oferir als mestres condicions de vida i de treball més atractives, motivadores i estables, inclosos sous i perspectives de fer carrera. Això és essencial si volem evitar una perillosa pèrdua d'interès que afebleix el que considerem la professió fonamental i més important del món. Les tasques i els estudis dels mestres han de ser adaptats i reconsiderats d'acord amb les noves exigències i els nous reptes de l'educació en un món globalitzat i constantment canviant. Amb aquesta finalitat, la formació dels mestres en tots els àmbits —del més general al més especialitzat— ha d'integrar la mateixa essència de l'esperit transdisciplinari: un enfocament interdisciplinari que pot ajudar els nostres mestres i professors a guiar-nos pel camí de

la creativitat i la racionalitat, vers un humanisme de progrés i desenvolupament compartit, amb respecte pel nostre llegat natural i cultural comú.

Els reptes per a la professió d'ensenyant

L'estatus i les condicions de treball de la professió d'ensenyant estan passant arreu un moment difícil, a causa tant de l'accés massiu a l'educació com de les limitacions pressupostàries. Mentre la professió s'enfronta a diferents reptes en diverses regions, el professorat afronta dificultats significatives. L'expansió de l'accés a una educació superior ha creat una necessitat enorme de professors universitaris, però no es produeixen ensenyants qualificats prou de pressa per satisfer la demanda. És possible que fins a la meitat dels professors universitaris del món només tinguin un títol de grau. En gran part del món, la meitat del personal acadèmic està a punt de jubilar-se. També surten massa pocs doctors per substituir els que deixen la professió, perquè molts candidats al doctorat ho deixen abans d'acabar o prefereixen treballar fora de l'ensenyament, ja que estan mal pagats per la seva feina. En molts països de l'Amèrica Llatina, fins al 80% dels professors d'educació superior treballa a temps parcial. Aquest fenomen mina la qualitat de l'ensenyament, per tal com els professors d'universitat no poden dedicar tota la seva atenció a l'ensenyament, per no parlar de la recerca. A més, en els darrers anys, s'ha desenvolupat un mercat acadèmic mundial: els professors es mouen internacionalment. Mentre que un sou millor és un dels principals factors motivadors que expliquen aquests fluxos, altres factors poden ser unes millors condicions de treball, sobretot infraestructures de recerca, a més d'oportunitats per avançar i llibertat acadèmica. El fenomen de «fuga de cervells» i «circulació de cervells», que

s'estudia en detall després, planteja reptes per a la formulació i la provisió de polítiques en l'educació superior.

Els educadors de fora del sector formal

Finalment, hem de recordar el paper essencial que tenen els educadors a l'hora d'assegurar un aprenentatge al llarg de la vida i fora dels sistemes d'educació formal. La importància d'aquest paper es posa en evidència en el creixement dels programes de formació arreu del món per a educadors que treballen en una varietat d'escenaris no formals i informals. Aquests educadors ofereixen oportunitats d'aprenentatge a través de centres comunitaris, organitzacions religioses, centres de formació tècnics i professionals, programes d'alfabetització, associacions de voluntariat, grups de joves, programes d'esports i d'arts. El valor d'aquestes oportunitats d'aprenentatge per al desenvolupament i el benestar dels individus i les comunitats és considerable.

Hem de recordar el paper essencial que tenen els educadors a l'hora d'assegurar un aprenentatge al llarg de la vida i fora dels sistemes d'educació formal.

3. La formulació de polítiques de l'educació en un món complex



3. La formulació de polítiques de l'educació en un món complex

La globalització desafia cada dia més l'autonomia dels estats nació i fa més complexa l'elaboració de polítiques. Per exemple, encara que l'activitat econòmica estigui cada dia més globalitzada, la presa de decisions i accions polítiques continua fent-se bàsicament en l'àmbit nacional. Per això els dissenyadors de les polítiques nacionals troben cada vegada més difícil reaccionar davant les conseqüències de la globalització per al desenvolupament nacional i regular-les. L'impacte de la crisi econòmica mundial del 2008, per exemple, o l'augment de l'atur juvenil, també als països del nord, són la prova d'aquesta realitat. De la mateixa manera, la creixent mobilitat dels estudiants i els treballadors a través de les fronteres nacionals, els nous models de circulació de cervells, a més de les noves formes de compromís cívic, plantegen nous reptes als dissenyadors de les polítiques nacionals. En aquesta secció, considerarem exemples de com això afecta l'elaboració de polítiques educatives.

■ El desfasament cada vegada més gran entre l'educació i l'ocupació

Baix creixement de l'ocupació i augment de la vulnerabilitat

La intensificació de la globalització està produint patrons de baix creixement de l'ocupació, augment de l'atur juvenil i ocupació precària, la qual cosa afecta les societats tant a l'hemisferi nord com al sud. Recentment, el baix creixement de l'ocupació ha afectat parts d'Europa on una nova generació de joves es troba amb la perspectiva de començar a treballar tard o mai. Tanmateix, hauríem de recordar que els reptes de conformar les competències adquirides a través de l'educació i la formació amb el que demana el mercat laboral no són nous.⁹⁴ També hem d'apuntar que, encara que l'atur

⁹⁴ Vegeu, per exemple, M. Blaug (1965), «The rate of return on investment in education in Great Britain», *The Manchester School*, vol. 33.

juvenil demostrí un desajust entre educació, formació i ocupació, també està relacionat amb les decisions polítiques econòmiques i les responsabilitats polítiques. En tot cas, les tendències actuals d'ocupació estan posant en dubte el vincle llargament consolidat entre educació formal i ocupació, sobre la base del qual el discurs i la pràctica del desenvolupament internacional havien sostingut molt de temps la inversió en capital humà.

Una frustració creixent entre els joves

El fet que les bones feines siguin cada cop més escasses està causant molta frustració en les famílies i els joves graduats. L'augment del nivell d'educació obtinguda pels joves i pels treballadors en general comporta un augment de la competència per les feines. En molts països de l'hemisferi sud, en particular, l'entrada a un mercat laboral limitat d'un gran nombre de joves, sovint els primers de les seves comunitats que s'han beneficiat de l'expansió de l'accés a l'educació, està exacerbant la distància entre les aspiracions creades per l'educació formal i la realitat de l'escassetat de feines. Un nombre significatiu dels qui entren a l'educació formal per primera vegada no obtindrà els beneficis esperats de les qualificacions educatives: feina i la promesa d'un futur millor. La desil·lusió està creixent en alguns segments de la societat i en certs països que tenien l'educació com un vehicle efectiu per impulsar la mobilitat social i millorar el benestar. Està disminuint l'esperança de més mobilitat social esperonada per la massiva expansió de l'accés a oportunitats d'educació iniciada als anys noranta no sols a molts països del sud, sinó també del nord. Els joves comencen a qüestionar-se el «retorn de la inversió» de les rutes educatives tradicionals d'«alt estatus».⁹⁵

La desil·lusió està creixent en alguns segments de la societat i en certs països que tenien l'educació com un vehicle efectiu per impulsar la mobilitat social i millorar el benestar.

En canvi, és important mirar amb més atenció i entendre millor la dinàmica d'aquesta transició des de l'educació i la formació fins al treball per als joves. La prolongació d'aquest període de transició es deu a diverses raons no sols relacionades amb el desajust entre perfils de competències i necessitats del mercat laboral. Encara que aquest temps de transició es pugui considerar econòmicament «improductiu», per a alguns joves també pot representar un període d'aprenentatge important a través del compromís social, el voluntariat, els viatges, l'oci, les arts i altres activitats. A més, la joventut educada, fins i tot si no treballa, pot ser una avantguarda del compromís civil, social i polític.

⁹⁵ K. Facer (2011), *Learning futures: Education, technology and social challenges*, Nova York, Routledge.

Reconsiderar el vincle entre l'educació i el món ràpidament canviant del treball

S'han fet una sèrie de propostes per corregir aquesta desconexió entre l'educació i la formació formals i el món del treball, entre les quals hi ha tornar a formar els treballadors, programes de segona oportunitat i unes associacions més estretes amb la indústria. També hem notat que es posa més l'atenció en les competències professionals adaptatives. Efectivament, el ritme accelerat del desenvolupament tecnològic i científic fa cada vegada més difícil preveure el sorgiment de noves professions i les necessitats de competències associades. Això ha esperonat els esforços per fer realitat el desenvolupament de competències educatives i professionals més receptives, que incloguin una diversificació i una flexibilitat més grans i permetin l'adaptació de competències a necessitats ràpidament canviant.

Requadre 14. Reforçar les oportunitats d'ocupació per a joves

Atesa la complexitat del problema de l'ocupació juvenil, sovint s'observa que les solucions seran limitades i marginals, si els actors principals no s'alien amb compromisos clars i amplis. S'ha comprovat que aquest enfocament col·lectiu per assolir uns resultats millors i més impacte funciona en diferents indústries i geografies.

A Sud-àfrica, on dos de cada tres sud-africans d'entre divuit i vint-i-vuit anys estan a l'atur, l'Accelerador d'Ocupació Juvenil de Harambee està ajudant un selecte grup de joves amb ingressos baixos a «accedir» a les seves primeres feines al sector privat. Encara que sigui a escala reduïda, la iniciativa ofereix un model positiu per comprometre el sector privat. Algunes de les més grans empreses de Sud-àfrica en els sectors del comerç, l'hostaleria i el turisme s'estan associant per oferir compromisos laborals. El Banc de Desenvolupament Sud-africà ha creat un fons laboral que ofereix recursos, vinculat a inversors privats i empreses, perquè Harambee pugui ampliar els seus programes.

A Costa Rica, CAMTIC, l'associació industrial d'empreses tecnològiques, està implantant el Programa Especialista per vincular joves vulnerables a competències en tecnologia de la informació (TI) demandades per omplir un buit de milers de llocs de treball en aquest sector. Institucions educatives, amb el suport d'empreses de TI com Cisco, Microsoft i d'altres, han dissenyat cursos de formació per obtenir un certificat que combinen competències toves, llenguatge i formació tecnològica i acaben en feines amb sous que representen de tres a cinc vegades el sou mínim del país.

Font: J. A. Baner, V. López, J. McAuliffe, A. Rosen i J. M. Salazar-Xirinachs, amb P. Ahilwalla, M. Habib i I. Milberg (2014), «An "EYE" to the future enhancing youth employment», a *Education and skills 20: New targets and innovative approaches*, Ginebra, Fòrum Econòmic Mundial.

Això també implica assegurar que els individus són més resistents i poden desenvolupar i aplicar competències adaptatives més eficaces professionalment.⁹⁶ Aquestes competències sovint posen més èmfasi en el que ha estat, segons el moment, «competències transferibles», «competències del segle XXI» i «competències no cognitives», inclosos comunicació, alfabetització digital, resolució de problemes, treball en equip i emprenedoria.

En conseqüència, s'han plantejat diverses qüestions clau: com es pot reforçar el vincle entre educació i ocupació?, com es pot millorar el valor econòmic i social de l'educació i la formació en el context actual?, com es pot millorar la rellevància de l'educació —particularment, la secundària— per fer-la més receptiva a les vides dels joves estudiants i les seves perspectives d'ocupació?, les mesures existents són suficients? En darrer terme, la solució és la creació d'ocupació, que implica reforçar la responsabilitat de l'estat en el desenvolupament de polítiques d'ocupació sòlides. L'educació, per si sola, no pot resoldre el problema de la desocupació. Això exigeix reconsiderar el model dominant de desenvolupament econòmic, que també seria una oportunitat per replantejar el vincle entre l'educació i el món del treball. Finalment, és vital reconèixer la importància d'aprendre i reaprendre, que continua més enllà de l'educació formal i els sistemes de formació. També es desenvolupen competències rellevants a través de l'autoaprenentatge, l'aprenentatge amb iguals, l'aprenentatge a la feina —incloses pràctiques i feines d'aprenent—, la formació a la feina o a través d'experiències d'aprenentatge i desenvolupament de competències més enllà de l'educació i la formació formals. En conseqüència, hem d'imaginar nous enfocaments de l'educació i el desenvolupament de competències que capitalitzin tot el potencial de tots els escenaris d'aprenentatge.

L'educació, per si sola, no pot resoldre el problema de la desocupació.

■ Reconeixement i validació de l'aprenentatge en un món mòbil

Els patrons canviants de la mobilitat humana

La mobilitat humana, tant internacionalment com a l'interior dels països, ha assolit els nivells més alts de la història.⁹⁷ Un de cada set habitants —aproximadament mil milions de persones— es pot considerar «en moviment» al món actual.⁹⁸ Mentre el flux migratori sud-nord continua, els fluxos migratoris sud-sud estan creixent fins i tot més ràpidament, i és probable que augmentin encara més de pressa en el futur.⁹⁹ A més,

⁹⁶ UNESCO (2011), *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015*, París, UNESCO. Estudi temàtic per al Grup de Treball sobre l'Agenda de Desenvolupament Internacional Post-2015 de les Nacions Unides.

⁹⁷ Rio+20 i UNCSD (2010), «Migration and sustainable development», *Rio 2012 Issues Briefs*, núm. 15, p. 1.

⁹⁸ Organització Internacional per a les Migracions (2011), *World Migration Report 2011: Communicating effectively about migration*, Ginebra, Organització Internacional per a les Migracions.

⁹⁹ DAES (2011), *Urban population, development and the environment*, Nova York, Nacions Unides.

la «geografia canviant del creixement econòmic»,¹⁰⁰ amb les conseqüències que té per a l'ocupació i el benestar, està animant un nombre cada vegada més gran de persones que viuen al nord a instal·lar-se al sud.¹⁰¹ Aquests patrons canviant de mobilitat humana tenen conseqüències importants per a l'educació i per a l'ocupació.

De la fuga de cervells a la captació de cervells

Ateses les tendències demogràfiques actuals, la majoria de la força laboral mundial està destinada a viure al sud. Es calcula que el 25 % de la força laboral mundial, o de la «reserva de talent mundial», el subministrarà l'Índia tota sola el 2030. Aquests patrons de circulació de cervells plantegen dubtes sobre el finançament públic de l'educació i el desenvolupament de competències, atès que un percentatge significatiu d'aquesta força laboral emigra per viure i treballar a l'estranger. Els càlculs per al 2012 xifren el cost d'aquesta «fuga de capital humà» de l'Índia en 2.000 milions de dòlars.¹⁰² Hem d'observar, tanmateix, que la fuga de cervells també pot acabar en una captació de cervells, perquè els emigrants desenvolupen xarxes de diàspora i serveixen com a recursos per als fluxos de capital i tecnològics cap als seus països d'origen.¹⁰³

Requadre 15. L'emigració invertida de Bangalore i Hyderabad

Bangalore i Hyderabad es consideren «ciutats líders al món», amb una bona posició en el sector mundial de la tecnologia de la informació. Durant els anys setanta i vuitanta, hi havia la preocupació que l'Índia estigués perdent la seva força laboral educada, que se n'anava a Occident, sobretot als Estats Units, a través del fenomen conegut com a «fuga de cervells». Més recentment, les proves demostren que s'està produint una fuga de cervells inversa, perquè professionals indis formats als Estats Units estan tornant al seu país d'origen, cada vegada més, per aprofitar el nou creixement i les oportunitats d'ocupació. Les forces laborals competents, transnacionals i actives tenen un impacte en diversos sectors de l'economia, com la infraestructura social i física de Bangalore i Hyderabad, i a l'hora de forjar i solidificar vincles transnacionals entre l'Índia i els Estats Units.

Font: E. Chacko (2007), «From brain drain to brain gain: reverse migrations to Bangalore and Hyderabad, India's globalization high tech cities», *GeoJournal*, vol. 68, núm. 2, p. 131-140.

¹⁰⁰ OCDE (2011), *Perspectives on global development 2012: Social cohesion in a sifting world*, París, OCDE.

¹⁰¹ OIM (2013), «Migrant, well-being and development», a *World Migration Report 2013*, Ginebra, OIM; OCDE (2013), *International migration outlook 2013*, París, OCDE.

¹⁰² R. Winthrop i G. Bulloch (2012), *The talent paradox — Funding education as a global public good*, Washington, Brookings Institution: <http://www.brookingsed.blogspot.com/2012/11/06-funding-education-winthrop> (consulta: febrer 2015).

¹⁰³ W. J. Margan, S. Appleton i A. Sives (2006), *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth*, Londres, Government Department for International Development, col·l. «Educational Paper», núm. 66.

L'augment de la mobilitat de treballadors i estudiants

A més de l'augment del moviment de la mà d'obra especialitzada a través de les fronteres nacionals, veiem més mobilitat de treballadors entre tasques professionals. En resposta a aquesta mobilitat creixent professional i geogràfica, s'han desenvolupat els Marcs de Qualificació Nacionals (MQN) en aproximadament 140 països. Igualment, han aparegut marcs de qualificació regionals, sovint inspirats en el Marc de Qualificacions Europeu (MQE). Però l'escala creixent i els patrons canviants d'emigració estan fent més complexa la mobilitat de la mà d'obra especialitzada i global a través de totes les regions del món.

De la mateixa manera, el nombre d'estudiants mòbils arreu ha pujat significativament durant la primera dècada del segle XXI, i s'espera que continuï augmentant. En conseqüència, les convencions regionals de reconeixement d'estudis, diplomes i graus en educació superior ja no són suficients per satisfer la internacionalització de l'educació superior i la creixent mobilitat dels estudiants.

A més, la mobilitat dels estudiants no està confinada a la circulació d'estudiants entre institucions d'educació formal. També inclou la creixent mobilitat d'estudiants per espais d'aprenentatge formals, no formals i informals. Això planteja qüestions sobre l'avaluació i la validació del coneixement i les competències, siguin quines siguin les múltiples vies amb què s'han adquirit.

Interès creixent en les avaluacions de l'aprenentatge a gran escala: beneficis i riscos

Des d'un punt de vista tradicional del contingut de l'educació i els programes de formació, ara estem virant l'atenció cap al reconeixement, l'avaluació i la validació del coneixement adquirit. Més enllà del desenvolupament de marcs de qualificació regionals i nacionals basats en els resultats, en el cas dels adults, estan guanyant importància les avaluacions a gran escala dels nivells de competència, com el Programa per a l'Avaluació Internacional de Competències d'Adults (PAIC) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). Pel que fa als estudiants, l'interès per la qualitat de l'educació ha esperonat un creixement significatiu del nombre i l'abast de les avaluacions d'aprenentatge a gran escala al llarg de les últimes dues dècades.¹⁰⁴ Aquestes avaluacions a gran escala poden servir com a eines valuoses per a la responsabilitat nacional de la inversió pública i privada en educació, sobretot supervisant els resultats d'aprenentatge dels més desfavorits pels sistemes edu-

Des d'un punt de vista tradicional del contingut de l'educació i els programes de formació, ara estem virant l'atenció cap al reconeixement, l'avaluació i la validació del coneixement adquirit.

¹⁰⁴ UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, Paris, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

catius. Però aquestes avaluacions també preocupen. Es corre el risc que, si animen a ensenyar per a l'examen, minin la qualitat, la rellevància i la diversitat de les experiències educatives i es produeixi una convergència en el desenvolupament dels currículums.¹⁰⁵ L'atenció política tendeix a centrar-se en un estret abast de resultats educatius. Els riscos associats a les avaluacions a gran escala són especialment grans quan s'utilitzen amb propòsits que no siguin conformar una política educativa, com ara determinar el sou dels mestres o els rànquings escolars.

Vers sistemes d'aprenentatge oberts i flexibles per a tota la vida

El reconeixement i la validació del coneixement i les competències adquirides per múltiples vies d'aprenentatge són, sens dubte, part d'un marc d'aprenentatge per a tota la vida. Tal com hem demostrat, els desenvolupaments socials estan revigoritzant la rellevància d'una educació que s'allarga i ocupa tota la vida. El concepte no és nou, però manté la seva importància com un mitjà per sistematitzar i organitzar l'aprenentatge d'una manera àmplia i equitativa.¹⁰⁶ Situa l'empoderament dels estudiants a totes les edats al centre de l'escenari.¹⁰⁷ Atesos els reptes del desenvolupament tecnològic i científic, així com el creixement exponencial en informació i coneixement que hem fet ressaltar, l'aprenentatge al llarg de la vida és crucial per afrontar els nous patrons d'ocupació i l'assoliment dels nivells i els tipus de competències requerits pels individus i les societats.

Els desenvolupaments socials estan revigoritzant la rellevància d'una educació que s'allarga i ocupa tota la vida.

El funcionament obert i flexible dels sistemes d'aprenentatge per a tota la vida depèn dels mecanismes per al reconeixement, la validació i l'avaluació del coneixement i les competències als diversos espais educatius i laborals.

• Vincular marcs de qualificació transparents basats en resultats

És amb aquest esperit que la Tercera Conferència Internacional sobre Educació i Formació Professional i Tècnica (Xangai, 2012) posa en relleu la recomanació següent: «Donar suport a vies flexibles i a l'acumulació, el reconeixement i la transferència de l'aprenentatge individual mitjançant sistemes de qualificació transparents, ben articulats i basats en resultats».

¹⁰⁵ Per a la tendència cap a la globalització dels currículums, vegeu, per exemple, D. Baker i G. K. LeTendre (2005), *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*, Stanford, Stanford University Press.

¹⁰⁶ Vegeu, per exemple, UNESCO, ED-14/EFNME/3 i Nacions Unides (2014), *Open working group proposal for sustainable development goals*, Nova York, Assemblea General de les Nacions Unides.

¹⁰⁷ UNESCO Institut per a l'Aprenentatge al Llarg de la Vida (2010), *Annual Report 2009*, Hamburg, UNESCO Institut per a l'Aprenentatge al Llarg de la Vida.

- **Vers nivells de referència mundials per al reconeixement de l'aprenentatge?**

El creixement massiu del moviment interregional de treballadors està motivant els estudis actuals de viabilitat per desenvolupar nivells de referència mundials per al reconeixement dels coneixements i les competències en l'àmbit internacional.¹⁰⁸

- **Vers una convenció internacional per al reconeixement de l'educació superior**

Més enllà de les convencions regionals per al reconeixement de l'educació superior, recentment, la UNESCO ha començat a explorar la possibilitat d'elaborar una convenció internacional per al reconeixement de l'educació superior.

■ Replantejar l'educació per a la ciutadania en un món divers i interconnectat

Expressions emergents de ciutadania

L'educació pública sempre ha tingut una important funció social, cívica i política; està relacionada amb la identitat nacional, la creació d'un sentit de destí compartit i la formació de ciutadania. La noció de ciutadania es refereix a una afiliació individual a una comunitat política definida dins un estat nació. Com a tal, la ciutadania pot ser una noció discutida, subjecta a interpretacions, especialment en societats dividides. Els drets bàsics associats a la ciutadania poden ser negats a grups minoritaris, inclosos grups d'emigrants i refugiats. Avui, la definició de ciutadania continua estant centrada en l'estat nació, però el concepte i la seva pràctica canvien sota la influència de la globalització.¹⁰⁹ Les comunitats socials i polítiques transnacionals, la societat civil i l'activisme són expressions de «formes emergents de ciutadania postnacional».¹¹⁰ En crear nous espais econòmics, socials i culturals més enllà dels estats nació, la globalització està contribuint a l'aparició de noves formes d'identificació i mobilització més enllà dels límits de l'estat nacional.

Els reptes per a l'educació nacional

El paper de l'estat en la definició i la formació de la ciutadania és, doncs, cada vegada més complicat per l'emergència de formes transnacionals de ciutadania. Això és així fins i tot encara que l'estat continuï sent la localització més important de la ciutadania, «com a estatus legal formal i com a projecte normatiu o una aspiració».¹¹¹ Les

El paper de l'educació formal en la socialització cívica i política es complica amb la influència dels nous espais, relacions i dinàmiques oferts pels mitjans digitals.

¹⁰⁸ J. Keevy i B. Chakroun (2015), *The use of level descriptors in the twenty-first century*, París, UNESCO.

¹⁰⁹ Adaptat de S. Tawil (2013), Education for «global citizenship»: A framework for discussion, París, UNESCO, col·l. «ERF Working Papers», núm. 7.

¹¹⁰ S. Sassen (2002), «Towards post-national and denationalized citizenship», a E.F. Ism i B.S. Turner (ed.), *Handbook of citizenship studies*, Londres, Sage Publications Ltd., p. 277-291.

¹¹¹ Ibid.

noves tecnologies de la comunicació i les xarxes socials són un catalitzador essencial per a aquesta transformació, especialment entre els joves. Així, la joventut actual representa una oportunitat formidable, perquè és la generació més educada, informada i connectada de la història de la humanitat. Està cada dia més compromesa amb formes alternatives d'activisme civil, social i polític esperonades per les xarxes socials i les tecnologies, que li ofereixen noves vies per a la mobilització, la col·laboració i la innovació. El paper de l'educació formal en la socialització cívica i política es complica amb la influència dels nous espais, relacions i dinàmiques oferts pels mitjans digitals. A més, el nou món digital, caracteritzat pels blogs, Facebook, Twitter i altres xarxes socials, ens obliga a replantejar-nos les nocions clau i les distincions entre allò públic i allò privat.

El reconeixement de la diversitat cultural i el rebuig del xovinisme cultural

Hi ha un reconeixement creixent de la diversitat cultural, sigui la inherent històricament als estats nació —incloses les minories lingüístiques i culturals i els pobles indígenes—, sigui com a resultat de l'emigració. L'emigració, en concret, està contribuint a una major diversitat cultural dins els sistemes d'educació, el lloc de treball i la societat en general. Tanmateix, també som testimonis d'un augment del xovinisme cultural i la mobilització política amb base identitària, la qual cosa presenta greus reptes a la cohesió social arreu. Mentre que la diversitat cultural és una font d'enriquiment, també pot donar peu a conflicte quan es tensa la cohesió social.

Promoure la ciutadania responsable i la solidaritat en un món global¹¹²

L'educació té un paper crucial a l'hora de promoure el coneixement que necessitem per desenvolupar: primer, un sentit del destí compartit amb els entorns social, cultural i polític, local i nacional, a més de la humanitat com un tot; segon, una consciència dels reptes que planteja el desenvolupament de les comunitats, a través d'una comprensió de la interdependència dels patrons de canvi social, econòmic i mediambiental, i, tercer, un compromís per participar en accions cíviques i socials, amb un sentit de la responsabilitat individual vers les comunitats, en els àmbits local, nacional i mundial.

• Celebrar la diversitat cultural en l'educació

L'educació hauria de celebrar la diversitat cultural. La potenciació de la diversitat en l'educació pot millorar-ne la qualitat i introduir tant els educadors com els estudiants en la diversitat de perspectives i en la varietat de mons viscuts. La dimensió cultural de l'educació s'ha de fer ressaltar, d'acord amb l'esperit de la Declaració Universal sobre Diversitat Cultural UNESCO 2001 i la Convenció sobre la Protecció i la Promoció de la Diversitat d'Expressions Culturals 2005.¹¹³

¹¹² S. Tawil, op. cit.

¹¹³ J. Sharp i R. Vally (2009), «Unequal "cultures"? Racial integration at a South African university», *Anthropology Today*, vol. 25, núm. 3, p. 3-6; W. Stoczowski (2009), «UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology?», *Anthropology Today*, vol. 25, núm. 3, p. 7-11.

- **Fomentar la creació de polítiques inclusives**

L'augment de la diversitat planteja reptes a l'hora d'assolir un consens sobre opcions de polítiques educatives que influeixen molt directament en la conformació de la identitat. Aquest aspecte potser s'explicita més en la tria de llenguatge/s d'instrucció i el tipus d'educació per a la ciutadania, inclosos els estudis d'història, geografia, socials i religió, en societats multiculturals. Són essencials uns processos més inclusius de consulta sobre temes polítics clau per construir l'educació per a la ciutadania en un món divers.

■ **La governança mundial de l'educació i la formulació de polítiques nacionals**

Formes emergents de governança global

No són nous els sistemes d'establiment de normes i regulació per a l'oferiment de béns mundials com l'educació, però s'estan tornant més complexos. Tradicionalment, aquests sistemes eren responsabilitat dels governs nacionals i les organitzacions intergovernamentals, però ara veiem un augment de la participació per part d'una sèrie d'actors no estatals. «Ara hi ha tot un ventall d'actors governamentals i no governamentals, amb afany de lucre i sense, involucrats en múltiples —fins i tot competint— acords de governança en l'àmbit mundial».¹¹⁴ El resultat és un canvi progressiu en la ubicació de l'autoritat, de l'estat a l'àmbit global, on és promociada no sols per organitzacions intergovernamentals, sinó també, cada vegada més, per organitzacions de la societat civil, corporacions, fundacions i laboratoris d'idees. Els acords de governança en l'àmbit mundial també han esdevingut més complexos, tal com il·lustren els acords amb múltiples participants com la Global Partnership for Education (GPE). Es pot dir que la influència en potència dels acords de governança mundial i el desenvolupament de competències en educació és més controvertida que en altres sectors del desenvolupament, com ara la salut. Això és a causa del caràcter fonamentalment polític de la política educativa nacional i les múltiples dimensions interconnectades —ètiques, culturals, econòmiques, socials i cíviques— que abasta.

Els acords de governança en l'àmbit mundial també han esdevingut més complexos.

La transparència i la necessitat associada de dades

Les dades són vitals per a la governança i la responsabilitat dels diversos interessats implicats i preocupats per l'educació pública tant en l'àmbit nacional com en el mundial. En l'àmbit nacional, és crucial que les autoritats educatives estiguin en situació de

¹¹⁴ NORRAG (2014), *Global Governance in Education and Training and the Politics of Data Scoping Workshop Report*: <http://www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html> (consulta: febrer 2015).

responsabilitzar-se de la manera en què un percentatge significatiu de la despesa pública —complementada per una considerable inversió privada— garanteix el dret de tots els infants, joves i adults a tenir oportunitats educatives bàsiques que conduixin a un aprenentatge efectiu i rellevant. De la mateixa manera, és clau que les autoritats nacionals siguin capaces de responsabilitzar-se d'assegurar la igualtat d'oportunitats per a l'educació i la formació postbàsiques. En l'àmbit mundial, les dades estan cada vegada més estandarditzades i són més quantificables en forma d'estadístiques, indicadors i índexs compostos comparables internacionalment, i també com a dades per a l'avaluació a gran escala, totes les quals s'utilitzen per supervisar comparatives de mercat i rànquings.¹¹⁵ Aquestes dades es fan servir cada dia més per informar, a més de legitimar, la formulació de polítiques i inversions en educació.

Sobre la base d'aquest raonament, s'ha fet una crida a fer una «revolució de dades» en relació amb les diverses dimensions del desenvolupament.¹¹⁶ Així, des del 2000, l'experiència d'establir un objectiu global dins l'ODM i l'experiència EFA han fomentat la informació de dades nacionals agregades, sovint emmascarant l'abast de la desigualtat i la disparitat dins dels països. Si el nostre objectiu és l'equitat en la provisió d'oportunitats efectives i rellevants d'aprenentatge per a tothom, l'establiment nacional d'objectius hauria de permetre que s'informés de dades més desagregades. El recull i l'ús de les dades ha d'anar més enllà dels factors tradicionals de discriminació, com el gènere i la residència urbana o rural, i incloure els ingressos i, si és possible, la pertinença a una minoria. Això es pot fer utilitzant millor els grups de dades alternatives, com ara estudis de nivells d'habitatge, salut o feina.

Els patrons canviants del finançament de l'educació

A mesura que s'estén tant l'educació bàsica com la postbàsica, som més conscients de les pressions a què se sotmet el finançament públic dels sistemes d'educació i formació formal. La necessitat resultant és buscar un ús més eficient d'aquests recursos limitats; garantir més responsabilitat en la inversió dels recursos públics en educació, i trobar maneres de complementar-los mitjançant més capacitat fiscal, defensar que augmenti l'ajuda oficial al desenvolupament i noves associacions amb actors no estatals. Els donants han tingut un paper tradicionalment important a l'hora de complementar la despesa pública nacional, sobretot per a l'educació bàsica. S'ha dit que «les declaracions públiques d'institucions multilaterals suggereixen un fort compromís amb l'educació. A més, els estudis de les parts interessades dels països en desenvolupament de governs, societat civil i el sector privat mostren una forta demanda de més i més suport ampli a l'educació. Tanmateix, malgrat aquesta forta prioritització i demanda, hi ha proves que està disminuint el suport multilateral a l'educació bàsica en

¹¹⁵ Ibid. Inclouen estadístiques de PISA, PIACC, UIS, OCDE i SABER.

¹¹⁶ Nacions Unides (2013), *A new global partnership: Eradicate poverty and transform economies for sustainable development*, Nova York, Nacions Unides. Informe del Grup d'Alt Nivell de Persones Emèrites sobre l'Agenda del Desenvolupament Post-2015.

comparació amb altres sectors». ¹¹⁷ El declivi arriba precisament en el moment que alguns països més ho necessiten. ¹¹⁸ Així, el percentatge d'ajuda internacional a l'educació pública continua sent important per a molts països amb ingressos baixos. En nou països, tots de l'Àfrica subsahariana, l'ajuda internacional representa més d'una quarta part de la despesa pública en educació. ¹¹⁹ A més, el creixent reconeixement de la circulació de cervells a través de les fronteres nacionals està impulsant la crida a una acció col·lectiva mundial, concretament, amb mecanismes de finançament que puguin complementar la despesa pública nacional en educació com un bé públic global. ¹²⁰

La influència dels donants en la formulació de polítiques nacionals

Els donants no sols ofereixen ajuda al desenvolupament per complementar els molt necessaris recursos nacionals, sinó que també tenen una influència enorme en la política de l'educació. Això té tant efectes positius com negatius. Per exemple, la Fundació per l'Educació de la Societat Civil (CSEF) i la Global Partnership for Education (GPE) han promogut la participació de la societat civil en els Local Education Groups (LEG). Aquesta iniciativa permet a la societat civil participar en el desenvolupament de programes educatius, juntament amb governants i donants, i seguir els progressos per assolir els objectius EFA. ¹²¹ Tanmateix, quan els donants imposen condicions o normes per donar l'ajuda, els governs es poden veure obligats a canviar les seves polítiques per adaptar-s'hi. ¹²² La tendència actual de finançar segons els resultats que han adoptat algunes agències de donants pot aconseguir els objectius que es persegueixen, però pot estar en contradicció amb les polítiques dels països concrets i deixar de banda les solucions pensades a casa, pròpies i contextualment rellevants i sostenibles. Els donants, per tant, haurien de donar suport als governs, la societat civil local i les parts interessades en el desenvolupament i la implantació de polítiques que tinguin en compte les aspiracions, les prioritats, els contextos i les condicions nacionals.

¹¹⁷ R. Pauline i L. Steer (2013), *Financing for global education opportunities for multilateral action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*, Washington, Center for Universal Education, Brookings Institution i UNESCO EFA GMR. Aborda temes relacionats amb el finançament de l'educació bàsica en risc: <http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%29%20webv2.pdf> (consulta: febrer 2015).

¹¹⁸ Discurs d'obertura d'I. Bokova al *Global Education for All Meeting*, 12-14 de maig de 2014, Masqat (Oman): http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf (consulta: febrer 2015).

¹¹⁹ UNESCO (2012), *Youth and skills: Putting education to work*, París, UNESCO, p. 146. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2012.

¹²⁰ R. Winthrop i G. Bulloch (2012), *The talent paradox — Funding education as a global public good*, Washington, Brookings Institution: <http://www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop> (consulta: febrer 2015).

¹²¹ Pàgina web de la GPE: <http://www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund> (consulta: febrer 2015).

¹²² D. Moyo (2009), *Dead aid: Why aid is not working and how there is another way for Africa*, Londres, Penguin Books.

Canviar les dinàmiques de la cooperació internacional

Des de la publicació de l'Informe Delors (1996) i l'adopció dels ODM (2000), la dinàmica de l'ajuda internacional ha canviat considerablement. Mentre el flux d'ajuda nord-sud continua sent crucial, la cooperació sud-sud i triangular ha tingut un paper cada vegada més important en el desenvolupament internacional. La crisi financera global i l'emergència de nous poders econòmics també han contribuït a canviar les relacions

Des de la publicació de l'Informe Delors (1996) i l'adopció dels ODM (2000), la dinàmica de l'ajuda internacional ha canviat considerablement.

entre països i a crear una nova arquitectura d'ajuda internacional. A mesura que els països afronten dificultats cada vegada més semblants —atur, desigualtats, canvi climàtic, etc.—, s'imposa una crida a la universalitat i la integració com a trets essencials de la futura agenda de desenvolupament post-2015. La universalitat sí que implica que tots els països necessitaran canviar el seu rumb de desenvolupament, cadascú amb el seu enfocament propi i segons les seves circumstàncies. El canvi de paradigma ens obliga a pensar en termes de responsabilitats compartides per a un futur compartit.

4. L'educació és un bé comú?



4. L'educació és un bé comú?

«Si veiem l'educació com un fi en si mateix, reconeixem que el coneixement és un dels valors definitius.»»

Abul Kalam Azad, ministre d'Educació de l'Índia (1947-1958)

Quan revisem l'educació en un nou context global, hem de reconsiderar no només els seus propòsits, sinó també com s'organitza l'aprenentatge. Tenint en compte la diversificació d'associats i la falta de nitidesa del límit entre públic i privat, ens cal repensar els principis que guien la governança educativa i, en particular, el principi *normatiu* de l'educació com a bé públic i com això s'hauria d'entendre en el context canviant de la societat, l'estat i el mercat.¹²³

■ El principi de l'educació com a bé públic sota pressió

Crida creixent per a la inclusió, la transparència i la rendició de comptes

Els individus i les comunitats s'estan apoderant a través de la consolidació de la democràcia a molts països i a través de l'expansió de l'accés al coneixement, tant mitjançant l'educació formal com les tecnologies digitals. Aquesta expansió està impulsant una demanda creixent per tenir veu en els assumptes públics i per canviar les formes de governança local i global. Està augmentant la demanda popular de més transparència, obertura, equitat i igualtat en assumptes públics. Encara que una

¹²³ W. J. Margan i I. White (2014), «Educations for global development reconciling society, state and market», *Witerbifdung*, núm. 1, p. 38-41.

gran part de la demanda popular de més veu s'esdevingui en els àmbits local o nacional, també és cada vegada més transnacional i aborda temes d'interès global. Cal un paper implícit més gran per als actors no estatals —siguin organitzacions de la societat civil o corporacions— en la gestió dels assumptes públics en els àmbits local, nacional i global. Això és vàlid per a la política educativa, en què tant el sector públic com el privat tenen interès en la construcció de societats del coneixement inclusives. Veiem que aquesta veu més forta cada dia té més impacte en els marcs curriculars, els llibres de text i les polítiques de discriminació positiva.

Està augmentant la demanda popular de més transparència, obertura, equitat i igualtat en assumptes públics.

El creixement del compromís privat en educació

La tendència vers la privatització de l'educació està augmentant a tots els nivells de l'oferta arreu del món. Al llarg de l'última dècada, ha augmentat la matriculació en institucions educatives privades, sobretot en el cas de l'educació primària, en països amb ingressos baixos, així com de l'educació postsecundària no superior, en economies més desenvolupades i a l'Àsia central.¹²⁴ La privatització de l'educació es pot entendre com el procés de transferència d'activitats, béns, gestió, funcions i responsabilitats relacionades amb l'educació des de les institucions estatals o públiques als individus i les agències privades.¹²⁵ En el cas de l'educació escolaritzada, aquest procés pren una àmplia varietat de formes: escoles confessionals, escoles privades amb tarifes baixes, escoles de cooperació estrangera o internacional gestionades per organitzacions no governamentals (ONG), escoles concertades, escoles públiques gestionades per ONG i subvencions parcials o totals als pares perquè escolaritzin els fills a l'escola que vulguin, escolarització a casa i tutories personalitzades, escoles orientades al mercat i amb ànim de lucre.¹²⁶ Si bé la implicació del sector privat en l'educació no és nou, «el que és nou sobre aquestes manifestacions és l'escala, l'abast i la penetració que té en tots els aspectes de l'empresa educativa».¹²⁷

¹²⁴ Base de dades: UIS. Període de temps: 2000-2011.

¹²⁵ Adaptat de Right to Education Project (2014), *Privatization of education: Global trends of human rights impacts*, Londres, Right to Education Project.

¹²⁶ H. A. Patrinos *et al.* (2009), *The role and impact of public-private partnership in education*, Washington, Banc Mundial; L. Lewis i H. A. Patrinos (2012), *Impact evaluation of private sector participation in education*, Londres, CfBT Education Trust; Right to Education Project (2014), *Privatization of education: Global trends of human rights impacts*, Londres, Right to Education Project.

¹²⁷ I. Mcpherson, S. Robertson i G. Walford (2014), *Education, privatization and social justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Oxford, Symposium Books.

L'impacte de la privatització sobre el dret a l'educació

La privatització de l'educació pot tenir un impacte positiu per a alguns grups socials, en el sentit que tenen més oportunitats d'aprenentatge, que hi ha més possibilitats d'escollir per als pares i un ventall més ampli de currículums. Tanmateix, també pot tenir efectes negatius causats per una supervisió i una regulació insuficients o inadequades per les autoritats públiques —escoles sense llicència, contractació de mestres sense preparació i absència de control de qualitat—, amb possibles riscos per a la cohesió social i la solidaritat. És especialment preocupant: «Els grups marginats no poden aprofitar el gruix dels impactes positius i, en canvi, suporten el pes desproporcionat dels impactes negatius de la privatització».¹²⁸ A més, les tarifes descontrolades exigides pels proveïdors privats poden minar l'accés universal a l'educació. Més generalment, això podria tenir un impacte negatiu pel que fa al dret a una educació de bona qualitat i a la materialització d'oportunitats educatives igualitàries.

També estan creixent arreu les classes de reforç complementàries o «educació a l'ombra», que representa una dimensió específica de la privatització de l'educació.¹²⁹ Sovint un símptoma del mal funcionament dels sistemes escolars,¹³⁰ les classes de reforç, com tantes altres manifestacions de l'educació privada, poden tenir tant efectes positius com negatius per als estudiants i per als seus mestres. D'una banda, l'ensenyament es pot adaptar a les necessitats dels alumnes més lents i els mestres es poden guanyar uns diners extres. De l'altra, les tarifes per les classes de reforç poden representar un percentatge considerable dels ingressos de la llar, sobretot per als pobres, i, per tant, poden crear desigualtats en oportunitats d'aprenentatge. I el fet que alguns mestres dediquin més esforç a les classes de reforç i abandonin els seus deures laborals pot tenir un efecte advers en la qualitat de l'ensenyança i en el que s'aprèn a escola.¹³¹ El creixement de l'educació a l'ombra, els recursos financers mobilitzats per les persones i les famílies i la preocupació relacionada amb possibles males conductes i corrupció dels mestres han fet que alguns ministeris d'educació intentin regular el fenomen.¹³²

¹²⁸ Right to Education Project (2014), *Privatization of education: Global trends of human rights impacts*, Londres, Right to Education Project.

¹²⁹ M. Bray (2009), *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*, Paris, UNESCO-IIEP.

¹³⁰ UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, Paris, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

¹³¹ M. Bray i O. Kuo (2014), *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia, Hong Kong*, Comparative Education Research Center i Oficina de Bangkok de la UNESCO, col·l. «CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development», núm. 10.

¹³² *Ibid.*

Requadre 16. Les classes de reforç perjudiquen les possibilitats d'educació dels pobres a Egipte¹³³

A Egipte, les classes de reforç constitueixen una part significativa de la despesa en educació de la llar, amb una mitjana del 47 % en zones rurals i del 40 % en zones urbanes. La quantitat gastada anualment en classes privades era de 2.400 milions de dòlars, l'equivalent al 27 % de la despesa de l'estat en educació el 2011.

Les famílies que s'ho poden permetre consideren que l'esforç econòmic val la pena. Tanmateix, no tothom s'ho pot permetre: els fills de famílies riques tenen el doble de probabilitats de rebre classes de reforç. Els fills de famílies que no poden pagar classes de reforç pateixen les conseqüències d'un sistema d'educació formal de mala qualitat en què és més probable que els mestres dediquin més energia i més recursos a l'ensenyament privat que a l'aula.

A Egipte, una raó important per a l'expansió de les classes de reforç és que l'estatus social dels mestres ha declinat en les últimes dècades, a mesura que el govern contractava mestres menys qualificats per satisfer la demanda d'una educació pública en expansió. Sovint, els estudiants que acaben l'escola no es fan mestres per gust, sinó com a últim recurs. La mala valoració dels mestres a la societat egípcia ha fet que la seva feina sigui una de les feines funcionaries més mal pagades. Per això els mestres recorren a les classes de reforç: per complementar el sou.

Font: UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

La reproducció i la possible exacerbació de les desigualtats en les oportunitats d'aprenentatge que resulten de la privatització en totes les seves formes plantegen qüestions importants sobre la idea de l'educació com a bé públic i sobre el paper de l'estat a l'hora d'assegurar el dret a l'educació.

Recontextualitzar el dret a l'educació

El discurs del desenvolupament internacional sovint es refereix a l'educació indistintament com un dret humà i com un bé comú. El principi de l'educació com a dret humà fonamental que permet la realització d'altres drets humans es basa en els marcs normatius internacionals.¹³⁴ Disegna un paper per a l'estat a l'hora d'assegurar el respecte, el compliment i la pro-

La reproducció i la possible exacerbació de les desigualtats en les oportunitats d'aprenentatge que resulten de la privatització en totes les seves formes plantegen qüestions importants sobre el paper de l'estat a l'hora d'assegurar el dret a l'educació.

¹³³ UNESCO (2014), *Teaching and learning: Achieving quality for all*, París, UNESCO. Informe de Seguiment de l'EPT al Món 2013-2014.

¹³⁴ Vegeu, concretament, la Declaració Universal dels Drets Humans del 1948 (art. 26), la Convenció Internacional sobre els Drets Econòmics, Socials i Culturals del 1966 (art. 13) i la Convenció sobre els Drets de l'Infant del 1989 (art. 28).

tecció del dret a l'educació. Més enllà del paper en la provisió de l'educació, l'estat ha d'actuar com a *garant* del dret a l'educació.

Requadre 17. Respectar, satisfer i protegir el dret a l'educació

46. El dret a l'educació, com tots els drets humans, imposa tres nivells diferents d'obligacions als estats membres: l'obligació de respectar, protegir i satisfer. Al seu torn, l'obligació de satisfer incorpora alhora una obligació de facilitar i una obligació de proporcionar.

47. L'obligació de respectar exigeix que els estats membres evitin mesures que dificultin o impedeixin gaudir del dret a l'educació. L'obligació de protegir exigeix que els estats membres prenguin mesures per impedir que terceres parts interfereixin en el gaudi del dret a l'educació. L'obligació de satisfer (facilitar) exigeix que els estats prenguin mesures positives que permetin i ajudin els individus i les comunitats a gaudir del dret a l'educació. Finalment, els estats membres tenen l'obligació de satisfer (proporcionar) el dret a l'educació. Com a norma general, els estats membres estan obligats a satisfer (proporcionar) un dret específic proclamat a la Convenció quan un individu o grup sigui incapaç, per raons que s'escapen al seu control, de satisfer-lo ell mateix per falta de mitjans. Tanmateix, l'abast de la seva obligació sempre està subjecte al text de la Convenció.

Font: Comissió sobre Drets Econòmics, Socials i Culturals de les Nacions Unides (1999), General comment No. 13: The right to education (art. 13 of the Covenant), 8 desembre, E/C, 12/1999/10 (46/47): <http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html> (consulta: 8 març 2015).

Malgrat les obligacions legals concretes relacionades amb les diverses provisions del dret a l'educació, fins no fa gaire una gran part del debat sobre el dret a l'educació se centrava en l'escolarització, i fins i tot, potser més concretament, en la primària. La noció d'educació bàsica adoptada el 1990 al Fòrum Mundial de l'Educació (FME), a Jomtien, Tailàndia, era àmplia. Abastava tant les eines d'aprenentatge bàsiques —com ara l'alfabetisme i l'aritmètica— com els coneixements, les competències i els valors bàsics relacionats amb el context. Des de la perspectiva de l'educació formal, molt sovint s'equipara l'educació bàsica a l'escolarització obligatòria. La immensa majoria dels països tenen una legislació nacional que defineix períodes d'escolarització com a obligatoris. Vist des d'aquesta perspectiva, el principi del dret a l'educació *bàsica* no té oposició, com no en té el paper de l'estat a l'hora de protegir aquest principi i assegurar la igualtat d'oportunitats.

Tanmateix, encara que aquests principis no tinguin gaire oposició quan es tracta de l'educació bàsica, no hi ha un acord general sobre com cal aplicar-los als nivells post-bàsics de l'educació.¹³⁵ L'expansió de l'accés a l'escolarització bàsica també ha resultat en una exigència creixent d'educació secundària i superior, així com en una inquietud cada vegada més gran pel desenvolupament de competències professionals, sobretot

¹³⁵ W. J. Margan i I. White (2014), «Educations for global development reconciling society, state and market», *Witerbifdung*, núm. 1, p. 38-41.

en un context d'atur juvenil creixent, i amb un procés continu de qualificació i requalificació. Atesa aquesta demanda creixent d'educació postbàsica i d'aprenentatge al llarg de la vida, com s'han d'entendre i aplicar els principis del dret a l'educació? Com difereix del dret a l'escolarització —obligatòria— bàsica pel que fa a les expectatives dels posseïdors dels drets i les responsabilitats dels titulars dels deures? Quines són les responsabilitats i obligacions de l'estat en els nivells postobligatoris de l'educació, tant si és la secundària com la superior, i l'educació tècnica i professional en els nivells de secundària i superior? Com es pot compartir la responsabilitat alhora que es preserven els principis de no-discriminació i igualtat d'oportunitats en l'accés als nivells d'educació i formació postbàsica?

Els límits entre públic i privat es difuminen

Sovint, en el discurs internacional, es defineix l'educació com un bé públic. L'informador especial de les Nacions Unides sobre el dret a l'educació ha subratllat la importància de preservar l'interès social per l'educació, alhora que promou el concepte d'educació com un bé públic.¹³⁶ Tanmateix, la responsabilitat primària dels estats en la provisió de l'educació pública cada vegada troba més oposició i es demana que es redueixi la despesa pública i s'hi involucrin actors no estatals. La multiplicació de parts interessades, incloses organitzacions de la societat civil, empreses i fundacions privades, a més de la diversificació de fonts de finançament, està difuminant els límits entre educació pública i privada. Ja no és clar què significa la noció de públic en el nou context global d'aprenentatge, caracteritzat per una diversificació més gran de participants, per l'afebliment de la capacitat de molts estats-nació per determinar les polítiques públiques i per formes emergents de governança local. L'essència i el grau de compromís privat en la provisió d'educació està difuminant els límits entre educació pública i privada. Això és evident, per exemple, en la dependència creixent de les institucions d'educació superior públiques de fundacions privades; en el creixement tant de les institucions amb ànim de lucre com sense, i en la introducció de mètodes empresarials en el funcionament de les institucions d'educació superior. Formes emergents del sector privat —on tant l'educació bàsica com postbàsica s'obren cada vegada més a l'obtenció de beneficis i al comerç i a conformar l'agenda segons els interessos comercials i privats— estan canviant l'essència de l'educació de bé públic a privat/consumidor.¹³⁷ La relació ràpidament canviant de societat, estat i mercat està creant un dilema. Com es pot protegir el principi fonamental de l'educació com a bé públic en el nou context global en què té lloc l'aprenentatge?

¹³⁶ K. Singh (2014), *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*, Nova York, Nacions Unides, N69/402, 24 setembre: http://ap.ohchr.org/documents/dpage_easpxrsi=N69/402 (consulta: febrer 2015).

¹³⁷ I. Mcpherson, S. Robertson i G. Walford (2014), *Education, privatization and social justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Oxford, Symposium Books, p. 9.

■ L'educació i el coneixement com a béns comuns mundials

Els límits de la teoria del bé públic

La teoria del bé públic té una llarga tradició i té el seu fonament en l'economia de mercat.¹³⁸ Als anys cinquanta, els béns públics es definien com aquells béns «de què tots gaudim en comú, en el sentit que el consum de cada individu d'aquest bé no condueix a la subtracció del consum d'un altre individu d'aquest bé».¹³⁹ La transferència d'una noció essencialment econòmica a l'àmbit de l'educació sempre ha estat una mica problemàtica. Els béns públics sempre s'han considerat més directament vinculats a les polítiques públiques i estatals. El terme *públic* sovint condueix a la mala interpretació comuna que «béns públics» són béns *proveïts per allò públic*.¹⁴⁰ D'altra banda, els béns comuns s'ha definit com els béns que, tant si són d'origen públic com privat, es caracteritzen per una destinació vinculant i necessària per a la realització dels drets fonamentals de les persones.¹⁴¹

Des d'aquesta perspectiva, el concepte de bé comú pot ser una alternativa constructiva. El bé comú es pot definir com a «constituït per béns que els humans comparteixen intrínsecament en comú i que es comuniquen entre ells, com els valors, les virtuts cíviques i el sentit de la justícia».¹⁴² És «una associació solidària de persones que és més que el bé dels individus en el grup». És el bé de ser una comunitat: «el bé realitzat en les relacions mútues amb el qual els éssers humans assoleixen el seu benestar».¹⁴³ El bé comú és, per tant, inherent a les relacions que existeixen entre els membres d'una societat vinculats en una empresa col·lectiva. Béns d'aquesta mena són, per tant, inherentment comuns pel que fa a la «producció», a més dels seus beneficis.¹⁴⁴ Des d'aquesta perspectiva, la noció de bé comú ens permet anar més enllà dels límits del concepte de bé públic en tres sentits, com a mínim:

1. La noció de bé comú va més enllà del concepte instrumental de bé públic en què el benestar humà s'emmarca dins la teoria socioeconòmica individualista. Des d'una perspectiva del «bé comú», no és només la «bona vida» dels individus el que importa, sinó també la bondat de la vida que els humans tenen en comú.¹⁴⁵ No pot ser un

¹³⁸ F. Menashy (2009), «Education as a global public good: the applicability and implications of a framework», *Globalization, Societies and Education*, vol. 7, núm. 3, p. 307-320.

¹³⁹ P. A. Samuelson (1954), «The pure theory of public expenditure», *The Review of Economics and Statistics*, vol. 36, núm. 4, p. 387-389.

¹⁴⁰ Adaptat d'E. Zhang (2010), *Community, the common good, and public healthcare — Confucianism and its relevance to contemporary China*, Hong Kong, Universitat Baptista de Hong Kong, Departament de Religió i Filosofia.

¹⁴¹ Adaptat de M. R. Marella (2012), *Oltre il pubblico e il privato: Per un diritto dei beni comuni*, Verona, Ombre Corte.

¹⁴² S. Deneulin i N. Townsend (2007), «Public goods, global public goods and the common good», *International Journal of Social Economics*, vol. 34, núm. 1-2, p. 19-36.

¹⁴³ Cahdi citat a ibíd.

¹⁴⁴ Adaptat d'ibíd.

¹⁴⁵ Ibíd.

bé personal o restringit.¹⁴⁶ És important posar l'èmfasi en el fet que el canvi recent d'«educació» a «aprenentatge» en el discurs internacional assenyala un possible abandonament de les dimensions col·lectives i el propòsit de l'educació com a empresa social. Això és així tant pels resultats socials més amplis esperats de l'educació com per com s'organitzen les oportunitats educatives. La noció d'educació com a «bé comú» reafirma la dimensió col·lectiva de l'educació com una empresa social compartida: responsabilitat compartida i compromís amb la solidaritat.

La noció de bé comú va més enllà del concepte instrumental de bé públic en què el benestar humà s'emmarca dins la teoria socioeconòmica individualista.

2. El que es vol dir amb bé comú només es pot definir tenint en compte la diversitat de contextos i concepcions de benestar i vida comuna. Les diverses comunitats tindran, doncs, diferents visions del context específic del bé comú.¹⁴⁷ Ateses les interpretacions culturals diverses del que constitueix un bé comú, la política pública ha de reconèixer i nodrir aquesta diversitat de contextos, punts de vista i sistemes de coneixement, alhora que es respecten els drets fonamentals, sempre sense perjudicar el benestar humà.¹⁴⁸
3. El concepte posa l'èmfasi en el procés *participatiu*, que és un bé comú en si mateix. L'acció compartida és intrínseca, a més d'instrumental, al bé en si, amb beneficis derivats també en el curs de l'acció compartida.¹⁴⁹ L'educació com a bé comú, per tant, necessita un procés inclusiu de formulació i implantació de polítiques públiques, amb la deguda rendició de comptes. Situar els béns comuns més enllà de la dicotomia públic/privat implica concebre noves formes i institucions de democràcia participativa i aspirar-hi. Aquestes formes haurien d'anar més enllà de les polítiques de privatització actuals, sense tornar a les formes tradicionals de gestió pública.¹⁵⁰

Reconèixer l'educació i el coneixement com a béns comuns mundials

L'educació és el procés deliberat d'adquirir coneixement i desenvolupar les competències per aplicar aquest coneixement a situacions rellevants. El desenvolupament i l'ús del coneixement són els propòsits últims de l'educació, guiats pels principis del tipus de societat a què aspirem. Si l'educació es veu com aquest procés deliberat i organitzat d'aprenentatge, no es pot centrar cap debat sobre això simplement en el procés d'adquirir —i validar— coneixement. Hem de considerar no només com s'adquireix i

¹⁴⁶ K. Holster (2003), «The common good and public education», *Educational Theory*, vol. 53, núm. 3, p. 347-361.

¹⁴⁷ E. Zhang, op. cit.

¹⁴⁸ S. Deneulin i N. Townsend (2007), «Public goods, global public goods and the common good», *International Journal of Social Economics*, vol. 34, núm. 1-2, p. 19-36.

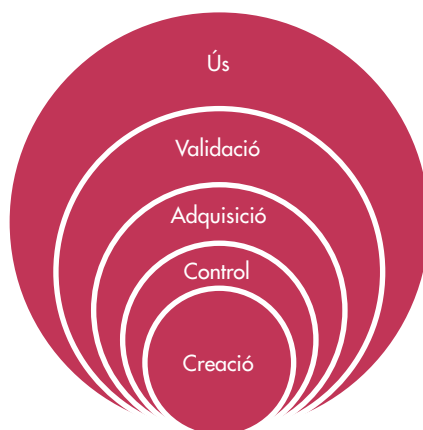
¹⁴⁹ Adaptat d'ibíd.

¹⁵⁰ M. R. Marella (2012), *Oltre il pubblico e il privato: Per un diritto dei beni comuni*, Verona, Ombre Corte.

es valida el coneixement, sinó també que la manera d'accedir-hi sovint està controlada i, per tant, com cal fer l'accés disponible a tothom.

Requadre 18. Creació, control, adquisició, validació i ús del coneixement

Es pot considerar àmpliament que el coneixement abasta la informació, la comprensió, les competències, els valors i les actituds. Les competències es refereixen a la capacitat per *utilitzar* aquest coneixement en situacions concretes. El discurs sobre l'educació —o l'aprenentatge— es relaciona habitualment amb el procés intencional d'*adquirir* coneixement i desenvolupar la capacitat —competències— per utilitzar-lo. Els esforços educatius també estan cada vegada més dirigits a validar el coneixement adquirit.



Tanmateix, el discurs sobre l'educació i l'aprenentatge al món canviant d'avui ha d'anar més enllà del procés d'adquirir, validar i utilitzar el coneixement. També ha d'afrontar els temes fonamentals de la *creació* i el *control* del coneixement.

Font: elaboració pròpia.

El coneixement és el llegat comú de la humanitat. El coneixement, com l'educació, s'ha de considerar un bé comú mundial. Si el coneixement es considera només un bé *públic* mundial,¹⁵¹ sovint l'accés hi estarà restringit.¹⁵² La tendència actual vers la privatització de la producció, la reproducció i la disseminació de coneixement és motiu de molta preocupació. Els béns comuns del coneixement s'estan privatitzant gradualment a través de la llei i, més concretament, a través del règim de drets de la propietat intel·lectual, que dominen la producció del coneixement. La progressiva privatització de la producció i la reproducció de coneixement és evident en el treball de les univer-

¹⁵¹ I. Kaul, K. le Goulven *et al.* (ed.) (1999), *Global public goods: International cooperation in the 21st century*, Nova York, Oxford University Press.

¹⁵² J. Stiglitz (1999), «*Knowledge as a global public good*», a I. Kaul, K. le Goulven *et al.* (ed.) (1999), *Global public goods: International cooperation in the 21st century*, Nova York, Oxford University Press, p. 308-325.

sitats, els laboratoris d'idees, les consultories i les editorials. En conseqüència, actualment s'està privatitzant una gran part del coneixement que considerem un bé públic i que creiem que pertany als béns comuns del coneixement. Això és inquietant, sobretot, quan es tracta del coneixement ecològic i medicinal de comunitats indígenes de què s'estan apropiant les corporacions globals. Entre els pobles indígenes està emergint una certa resistència a aquesta tendència. També s'han produït moviments en contra en el sentit de compartir coneixement en el món digital, com és ara el programari Linux, que dona als usuaris llibertat per utilitzar, copiar, distribuir, estudiar, modificar i millorar el producte original.¹⁵³

Atès l'interès fonamental pel desenvolupament sostenible en un món cada vegada més interdependent, l'educació i el coneixement s'haurien de considerar béns comuns globals. Això significa que la creació, el control, l'adquisició, la validació i l'ús del coneixement són comuns a totes les persones com a *empresa social col·lectiva*. La governança de l'educació no es pot continuar separant de la governança del coneixement.

L'educació i el coneixement s'haurien de considerar béns comuns globals. La creació, el control, l'adquisició, la validació i l'ús del coneixement són comuns a totes les persones com a *empresa social col·lectiva*.

Protegir els principis fundacionals

És important subratllar que l'actual discurs internacional sobre l'educació conté un risc potencial per als principis fundacionals que han guiat la política i la pràctica internacionals i nacionals sobre educació. Així, el discurs actual internacional sobre l'educació, en termes d'*aprenentatge*, està centrat essencialment en els *resultats* dels processos educatius i tendeix a deixar de banda el procés d'aprenentatge. Quan se centra en els resultats, s'està referint essencialment a *assoliments d'aprenentatge*,¹⁵⁴ és a dir, al coneixement i les competències que es poden *mesurar* més fàcilment. En conseqüència, tendeix a ignorar un espectre molt més ampli de resultats d'aprenentatge, que inclouen coneixement, competències, valors i actituds que es poden considerar importants per al desenvolupament individual i social, sobre la base que no es poden mesurar fàcilment. A més, el fet d'aprendre es veu com un procés *individual* d'adquisició de competències, i es dedica poca atenció a qüestions com ara el propòsit de l'educació i l'organització d'oportunitats d'aprenentatge com a *empresa social col·lectiva*. Aquest discurs, doncs, pot minar el principi de l'educació com a *bé comú*.

¹⁵³ <http://www.linuxfoundation.org> (consulta: febrer 2015).

¹⁵⁴ «Amb assoliments d'aprenentatge, es refereix a competències, actituds, valors i nivell actual de coneixements adquirits per l'individu, i implica que hi ha hagut aprenentatge en alguna mesura». Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom (1990), *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s: Background documents*, Nova York, Inter-Agency Commission for the WCEFA.

Els papers i les responsabilitats en la regulació dels béns comuns

Inspirat pels valors de solidaritat i justícia social fonamentats en la nostra humanitat comuna, el principi del coneixement i l'educació com a béns comuns globals té implicacions per als papers i les responsabilitats de les diverses parts interessades i la cerca col·lectiva d'un desenvolupament humà i social sostenible i inclusiu.

• Millorar el paper de la societat civil i d'altres socis

En el context actual, és vital promoure un paper més significatiu i explícit de la societat civil en l'educació. La tendència actual a mercantilitzar l'educació pública s'hauria de contrarestar amb vincles més forts amb associacions comunitàries i organitzacions sense ànim de lucre. Així, l'educació —en les seves múltiples funcions— no és una responsabilitat només del govern, sinó de la societat com un tot. La bona governança en el sector de l'educació exigeix múltiples associacions entre societat civil i govern, i la política d'educació nacional hauria de ser el resultat d'una àmplia consulta social i d'un consens nacional.

En els darrers anys s'han experimentat mecanismes innovadors per al desenvolupament financer per part de sectors corporatius i fundacions, sobretot en educació. Aquesta experimentació també ha contribuït a l'expansió d'associacions efectives i innovadores entre tots els socis de desenvolupament —països, sector privat, societat civil, universitat, ciutadans— per aprofitar l'experiència, les capacitats i els recursos dels socis externs. Hi ha molts exemples d'associacions d'èxit que han ajudat a assolir resultats magnífics, fins i tot amb béns tradicionalment considerats públics com l'educació.

L'empresa privada també pot tenir un paper clau a l'hora d'invertir en educació més enllà de les necessitats immediates d'ocupació com a part de la seva responsabilitat social corporativa. A l'Índia, per exemple, l'estat està fomentant que les empreses privades inverteixin el 2% de la seva facturació d'aquesta manera. Es poden emprar els fons de responsabilitat social corporativa per contribuir a les necessitats socials i educatives de les comunitats desfavorides. És possible que calgui legislació que ofereixi desgravacions a les empreses participants per augmentar aquests recursos addicionals.

• Reforçar el paper de l'estat en la regulació dels béns comuns

En el context actual de globalització econòmica i liberalització del mercat, l'estat ha de mantenir la seva funció de garant i regulador de l'accés als béns comuns, sobretot a l'educació. L'educació no s'ha de cedir del tot al mercat, per tal com constitueix la primera baula en la cadena de la igualtat d'oportunitats. Des d'aquesta perspectiva, l'estat té dues obligacions:

1. Reformar l'educació pública i professionalitzar-la, i també lluitar contra la corrupció dins el sector tot aplicant procediments clars i fent-lo més transparent per a la societat en general.

2. Supervisar i regular la participació del sector privat en l'educació. La supervisió hauria de ser administrativa i burocràtica, no una funció policial. La funció de supervisió de l'estat hauria d'assegurar l'aplicació dels estàndards adoptats pels professionals de l'educació que treballen tant al sector públic com al privat, a més dels marcs normatius internacionals.

L'educació no s'ha de cedir del tot al mercat, per tal com constitueix la primera baula en la cadena de la igualtat d'oportunitats.

• **Reforçar el paper de les agències intergovernamentals en la regulació dels béns comuns globals**

La comunitat internacional té una responsabilitat en la governança dels béns comuns globals. La bona governança global és un dels àmbits de treball de l'Organització de les Nacions Unides i d'altres organitzacions internacionals, que han de reforçar la seva cooperació, tant en polítiques educatives com en la seva aplicació. Més enllà de les funcions tècniques, les agències de les Nacions Unides tenen un paper clau en l'establiment de normes internacionals per guiar la governança dels béns comuns globals, com ara l'educació, el coneixement i el llegat cultural, tangible i intangible. En aquest aspecte, cal recordar dos dominis en què la UNESCO ha assumit el lideratge com a coordinadora i com a impulsora: el moviment d'Educació per a Tothom i l'elaboració dels objectius normatius en educació.¹⁵⁵

■ **Consideracions sobre el rumb futur**

Aquest debat, inspirat per una inquietud fonamental vers el desenvolupament humà i social sostenible, perfila les tendències, tensions i contradiccions en la transformació social mundial, a més dels nous horitzons de coneixement oferts. Destaca la importància d'explorar enfocaments alternatius del benestar humà i la diversitat de visions del món i sistemes de coneixement, així com la necessitat de sostenir-los. Reafirma una educació humanista, que demana un enfocament integrat basat en fonaments ètics i morals renovats. Apunta vers un procés educatiu que sigui inclusiu i no es limiti a reproduir les desigualtats: un procés en què la imparcialitat i la transparència es garanteixin. Fa ressaltar la importància que el paper dels mestres i altres educadors continuï sent fonamental per fomentar el pensament crític i el judici independent, en lloc d'un conformisme irreflexiu.

¹⁵⁵ M. Bray i O. Kwo (2014), *Regulating private tutoring for public good policy options for supplementary education in Asia*, Hong Kong, Universitat de Hong Kong, Centre de Recerca en Educació, col·l. «CERC Monographic Series in Comparative and International Education and Development», núm. 10.

El text examina temes de formulació de polítiques educatives en un món complex. U: hem de reconèixer i resoldre la distància entre l'educació formal i l'ocupació. Dos: hem d'afrontar el repte de reconèixer i validar l'aprenentatge en un món amb una mobilitat creixent a través de fronteres, ocupacions i espais d'aprenentatge. Tres: hem de repensar l'educació de la ciutadania tot equilibrant el respecte per la pluralitat amb valors universals i interès per la humanitat comuna. Finalment, considerem les complexitats de dissenyar polítiques nacionals d'educació, juntament amb formes potencials de governança global. D'una banda, fem ressaltar aquests temes i, de l'altra, encara queden moltes preguntes sense resposta.

El debat també explora la necessitat de recontextualitzar els principis fundacionals per a la governança de l'educació, particularment, el dret a l'educació i el principi de l'educació com un bé públic.

El debat també explora la necessitat de recontextualitzar els principis fundacionals per a la governança de l'educació, particularment, el dret a l'educació i el principi de l'educació com un bé públic. Proposa que, en les polítiques d'educació, es dediqui més atenció al coneixement i a les maneres en què es crea, s'adquireix, es valida i s'utilitza. Proposa que el fet de considerar l'educació i el coneixement com a béns comuns mundials podria ser un enfocament útil per reconciliar el propòsit i l'organització de l'aprenentatge com una empresa social col·lectiva en un món canviant.

A l'hora de pensar en un rumb futur i talment com una crida al diàleg, es proposen una sèrie de qüestions per a un debat posterior:

- Tot i que avui dia els quatre pilars de l'aprenentatge (saber, fer, ser i viure junts) són encara més rellevants, estan amenaçats tant per la globalització com pel ressorgiment de les polítiques d'identitat. Com es poden reforçar i renovar?
- Com pot respondre millor l'educació al repte d'assolir la sostenibilitat econòmica, social i mediambiental? Com pot materialitzar-se aquest enfocament humanista mitjançant polítiques i pràctiques educatives?
- Com es pot reconciliar una pluralitat de visions del món mitjançant un enfocament humanista de l'educació? Quines són les amenaces i les oportunitats de la globalització per a la política nacional i la presa de decisions en educació?
- Com s'hauria de finançar l'educació? Quines són les implicacions per a l'educació, la formació, el desenvolupament i el suport als mestres? Quines són les implicacions per a l'educació de la distinció entre els conceptes bé privat, bé públic i bé comú?

La UNESCO, com a agència especialitzada de les Nacions Unides per a l'educació, juntament amb les àrees relacionades de ciència, cultura i comunicació, hauria de reforçar el seu paper com a «laboratori d'idees» que supervisa les tendències en el desenvolupament global i les repercussions per a l'aprenentatge. Això s'adiria al mandat educatiu de la UNESCO i al seu paper com a agència intel·lectual i grup de reflexió.¹⁵⁶ Per tal com ja no és efectiu desenvolupar polítiques de manera aïllada, les diverses parts interessades, amb les seves múltiples perspectives, s'haurien d'ajuntar per compartir troballes i per articular principis normatius en l'orientació de les polítiques.

Les diverses parts interessades, amb les seves múltiples perspectives, s'haurien d'ajuntar per compartir troballes i per articular principis normatius en l'orientació de les polítiques.

També val la pena fer ressaltar que la UNESCO és excepcional dins el sistema de les Nacions Unides perquè té xarxes globals de comissions nacionals, càtedres i instituts especialitzats. Aquestes xarxes es podrien aprofitar encara més com un mitjà per replantejar-se els objectius i avaluar la pràctica de l'educació de manera habitual, a mesura que canvien les circumstàncies i les necessitats. Això es podria assolir per mitjà d'un mecanisme d'observació permanent que revisi i informi sobre les tendències de desenvolupament i les implicacions que tenen en l'educació.

La humanitat ha entrat en una nova fase de la història, amb desenvolupaments científics i tecnològics cada vegada més ràpids. Això té possibilitats tant utòpiques com distòpiques. Perquè ens en puguem beneficiar d'una manera emancipadora, justa i sostenible, hem d'entendre i gestionar tant les oportunitats com els riscos. Fer-ho possible hauria de ser un propòsit fonamental de l'educació i l'aprenentatge al segle XXI. També hauria de ser una tasca bàsica de la UNESCO, com a laboratori d'idees mundial, millorar la nostra comprensió d'aquestes possibilitats amb l'objectiu de sostenir la humanitat i el seu benestar comú. Aquesta publicació té la intenció de contribuir a estimular el debat.

¹⁵⁶ M. Elfert (2015), «UNESCO, the Faure Report, the Delors Report and the political utopia of lifelong learning», *European Journal of Education*, vol. 50, núm. 1, p. 88-100.

Vivim en un món caracteritzat pel canvi, la complexitat i la paradoxa. El creixement econòmic i la creació de riquesa han rebaixat els índexs mundials de pobresa, però la vulnerabilitat, la desigualtat, l'exclusió i la violència han augmentat a les societats d'arreu del món. Els models insostenibles de producció econòmica i consum promouen l'escalfament global, la degradació mediambiental i l'increment significatiu dels desastres naturals. A més, mentre que, al llarg de les últimes dècades hem reforçat els marcs internacionals de drets humans, implantar i promocionar aquestes normes continua sent difícil. I, alhora que el progrés tecnològic ens aporta una interconnectivitat més gran i ofereix noves vies per a l'intercanvi, la cooperació i la solidaritat, també veiem una proliferació de la intolerància cultural i religiosa, així com de la mobilització política i els conflictes basats en la identitat. Aquests canvis assenyalen el sorgiment d'un nou context mundial per a l'aprenentatge que té conseqüències vitals en l'educació. Mai no havia estat tan urgent replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge.

Aquest llibre pretén ser una crida al diàleg. Està inspirat en una visió humanista de l'educació i el desenvolupament, basada en el respecte per la vida i la dignitat humanes, la igualtat de drets, la justícia social, la diversitat cultural, la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida per a un futur sostenible. Proposa que considerem l'educació i el coneixement béns comuns mundials per tal de reconciliar el propòsit i l'organització de l'educació com una empresa social col·lectiva en un món complex.



FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

