

Agenda educativa al món contemporani

Com caracteritzar l'educació des d'una
perspectiva antropològica

Anna Pagès i Santacana

PID_00160803



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Concepte de globalització educativa	9
1.1. La nova funció de la sociologia	15
2. L'individualisme com a ideologia moderna	20
2.1. Els valors com a referència cultural en la ideologia moderna	23
3. La metàfora de la xarxa i la lògica social connexionista	29
3.1. Aparició del terme xarxa en la literatura de la gestió de la dècada dels noranta	29
3.2. Concepte de projecte	30
3.3. Concepte d'ocupabilitat	31
4. El nou ordre educatiu mundial	33
4.1. La desescolarització com el revers d'una pedagogització generalitzada de les relacions socials	34
4.2. Educació com a factor de producció	34
4.3. La importància de la professionalització	36
5. Exclusió social i acció humanitària en educació	38
Resum	44
Activitats	45
Glossari	46
Bibliografia	47

Introducció

En aquest mòdul farem un recorregut pels temes principals que caracteritzen la societat actual, des del punt de vista de l'antropologia com a perspectiva històrica del que és humà. Sortirem del món de l'educatiu per estudiar-lo a distància des de l'òptica d'un altre camp de saber.

Sovint, la pedagogia s'ha reclòs en si mateixa i així reforça el seu estatut de discurs especialitzat, des d'àmbits com la didàctica, el currículum, la programació, la identificació de necessitats i els plans formatius. Això ha consolidat la seva condició de disciplina instrumental per, alhora, tancar les portes a altres visions que no fossin les pròpies de les anomenades *ciències de l'educació*, la funció principal de les quals va ser recopilar alguns temes d'altres especialitats, sense pretensions de debat teòric o interdisciplinari.

Potser la lectura d'aquest mòdul servirà per a delimitar, en certa manera, aquesta llacuna en pedagogia: l'articulació amb altres formes d'entendre l'experiència educativa des del punt de vista universal.

Com denominar la societat actual? Alguns autors l'han anomenat *societat de la informació* (Castells, 1999), d'altres *societat del risc global* (Beck, 2002), altres neocapitalisme (Boltanski, 2001) o postcapitalisme (Drucker, 1993), d'altres *postmodernitat* (Touraine, 2001). Tots aquests autors coincideixen en un punt central: la importància d'explicar en què consisteix la transició des de la societat industrial a la societat "xarxa".

Més enllà de les denominacions específiques possibles i probables del "nou món" en què vivim, en aquest mòdul ens ocuparem de descriure, a grans trets, quines són les tendències bàsiques de l'experiència actual de vida en societat, les seves fonts ideològiques i les seves pràctiques de referència. Tot això està afectant la manera d'entendre i de fer educació: les institucions educatives s'han incorporat amb força a la indústria cultural i s'han convertit en un servei regulat per la política i pels mitjans de comunicació. La idea del que és públic o del que és institucional com un servei mostra de quina manera l'individualisme ha passat a ser la configuració central d'una societat d'individus, on el vincle amb l'altre com a mode de responsabilitat està en crisi. Sobre aquest assumpte l'antropologia té alguna cosa a dir.

El mòdul s'inicia amb una breu introducció sobre la funció de l'antropologia com a eina intel·lectual des d'on interpel·lar el fenomen educatiu avui. Explicarem què va dir Lévi-Strauss sobre l'ensenyament de l'antropologia social i cultural; recorrerem a les aportacions de l'antropòleg Louis Dumont, deixeble de Marcel Mauss, sobre el compromís i la responsabilitat actuals de l'antropologia en la comprensió del fet social. A continuació delimitarem, en els seus matisos

principals, el concepte de globalització educativa, no solament des del punt de vista dels seus efectes sinó especialment des dels nous problemes que planteja. Més tard explicarem què és l'individualisme com a forma hegemònica de representació social, i també la funció que adquireix, en un context social individualista, l'estudi del que en antropologia s'ha anomenat els *valors culturals de referència*. Finalment, definirem la metàfora connexionista aplicada a la descripció del fet social des de l'obra de Boltanski i Chiappello (2001), i també els riscos de determinades aplicacions de la teoria de l'exclusió en el camp educatiu.

D'aquesta manera podeu introduir-vos en l'obra de determinats autors els esforços dels quals per desenvolupar una elaboració teòrica sobre la naturalesa contemporània del vincle social ha permès entendre una cosa que actualment succeeix i que un expert en temes educatius ha de saber. Es tractaran els temes des dels seus textos de referència, l'existència dels quals és important que conegueu per beure directament de les fonts i profunditzar en el que exposarem a tall d'introducció.

Us suggerim fer una lectura interrompuda, prendre el temps necessari per a comprendre el que diu el text. Si en algun moment alguna qüestió us resulta particularment difícil, podeu revisar el glossari o rellegir els exemples que s'han inclòs per a entendre millor els temes.

Objectius

- 1.** Conèixer alguns conceptes bàsics de l'antropologia per reflexionar sobre l'educació.
- 2.** Identificar les fonts bibliogràfiques de referència, els seus autors i idees principals.
- 3.** Entendre i explicar per què és possible pensar l'educació des d'altres camps de coneixement, com l'antropologia, la sociologia o la filosofia política.
- 4.** Definir i argumentar les qüestions principals referides als temes bàsics del mòdul: mundialització, individualisme, diversitat, utilitarisme, postcapitalisme i estandardització.
- 5.** Explicar què significa l'educació com a experiència des del conjunt de conceptes delimitats en el mòdul.
- 6.** Formular algunes preguntes sobre els problemes actuals de l'educació i les seves possibilitats de resolució.

1. Concepte de globalització educativa

En aquest apartat farem algunes consideracions de tipus teòric sobre el concepte de globalització i els seus efectes en el camp educatiu.

El terme *global* té ja certa història. Segons Di Ciaccia (2002) el primer autor a utilitzar-lo va ser Carl Schmidt, als anys cinquanta, per a referir-se a la relació que hi ha entre el que és simbòlic (la norma, el dret) i el que és particular (el que és local). En aquest text fundacional, "La norma de la tierra", de Schmidt, el terme *global* tenia un sentit polític. A l'actualitat, segons el parer de Di Ciaccia, "l'accepció del terme oculta l'aspecte polític sota l'aparença d'una qüestió econòmica. En realitat, la globalització és un problema d'economia política" (*op. cit.*, p. 1).

Així és com també el defineixen els sociòlegs que han dedicat part de la seva obra a analitzar els processos de globalització: Touraine (1997), Castells (1999), Bauman (2001) i Beck (2002), entre d'altres.

Des d'un punt de vista educatiu, en els processos de globalització seria necessari distingir dos àmbits temàtics principals:

a) La globalització com a fenomen d'homogeneïtzació educativa on plantejar qüestions com la massificació en l'accés a l'educació, i la reproducció a escala mundial de determinades polítiques educatives, com les que es deriven del discurs de la qualitat.

b) La globalització com a nou context politicoeconòmic on emmarcar altres formes d'experiència educativa, per exemple, per la Xarxa.

Potser podríem afegir a aquestes dues qüestions una pregunta de tipus ètic: quin seria la millor opció per a tots tenint en compte que la proposta d'Occident ens diu que ens afecta tots per igual?

Les anàlisis de la sociologia afirmen que, des d'un punt de vista econòmic, la globalització va unida al desenvolupament del model postcapitalista, els efectes socials del qual seria la polarització en una elit minoritària, que participa activament de la producció, i un sector, cada vegada més gran, de població exclosa o en risc d'exclusió.

Manuel Castells (1999), en les conclusions de la trilogia de la societat de la informació, titulada "Entender nuestro mundo", defineix, en aquest context, l'educació com la frontera que delimita dos tipus de treballs i de treballadors: un treball genèric i un treball acte programable. El primer augmenta la pro-

babilitat d'exclusió social; el segon assegura la inserció social "activa". Vegem una mica més de prop quines serien les implicacions d'aquesta classificació productiva:

El treball genèric correspon al d'un sector laboral en què les persones constitueixen una espècie de terminal d'ordinador, per tant són substituïbles en qualsevol moment per una altra persona amb les mateixes habilitats (*skills*) o per una màquina capaç de fer la mateixa funció.

El treball acte programable correspon a un sector laboral amb idees, creativitat, que pot usar les màquines i les seves funcionalitats per a reprogramar, en la mesura que sigui necessari, la seva activitat d'acord amb els canvis que es van produint. Aquestes persones no poden ser substituïdes per d'altres amb idèntiques habilitats i molt menys per una màquina.

La diferència entre un tipus de perfil de producció i un altre –situat en el context d'una certa relació amb el saber– és, de manera justa, el grau i tipus de formació rebuda. En aquest punt hauríem de situar la responsabilitat educativa en una època de globalització.

La definició que dona Castells a l'última part dels seus tres volums exhaustius de dades sobre la situació contemporània ("Entender nuestro mundo" a *La era de la informació*, 1997) és central per a entendre aquest assumpte.

"La educación es el proceso por el que las personas, es decir, los trabajadores, adquieren constantemente la capacidad de redefinir las habilidades necesarias para una tarea determinada, así como acceder a las fuentes para aprender estas habilidades."

(Castells, 1997)

Què ha de fer l'educació davant d'aquest panorama? Sembla evident que adoptar una posició política, més ben dit, recuperar la seva funció política, que pot traduir-se com una forma de justificació ideològica i alhora exercir una "resistència militant" contra les condicions que afavoreixen el treball genèric, i justificar aquesta pràctica des dels arguments que la sustenten. Tot això es resumeix en una intenció educativa que promogui la categoria de treballador acte programable o que defensi alternatives a la dicotomia que estableix el sistema productiu contemporani. En lloc de dedicar-se a "dividir" les persones (en paraules de Castells, els "treballadors") en classes de treballadors (hauríem de dir "categories"), haurien d'oposar-s'hi per aconseguir que les persones "tinguin idees", més enllà de tota possible categoria. De tota manera, es tracta d'un assumpte difícil i delicat ja que demana a l'educació que es comprometi políticament reformulant, per exemple, els conceptes de "democratització", "comprensivitat" o "igualtat d'oportunitats", conceptes històricament (Bourdieu i Passeron, 1970) en crisi, en l'actualitat agònics.

Perfil de producció

Per la qual cosa des del punt de vista del treball genèric, l'activitat de producció d'una persona i una màquina són perfectament homòlogues. No seria aquest el cas del treball autoprogramable (allò que altres autors, com Reich (1998), han denominat "analticosimbòlic").

Segons Derouet (2003), tant aquesta crisi de conceptes com la igualtat d'oportunitats són les raons i també la conseqüència que expliquen les dificultats actuals de l'educació escolar per mantenir-se en un espai de justificació política:

"L'enemic principal de l'institut democràtic no és doncs l'autonomia dels centres, ni tampoc el mercat. És un moviment molt més difús, i molt més perillós que podria conduir progressivament l'escola a sortir de l'espai de justificació política. Aquest risc, que comença a sorgir, és evidentment una conseqüència del reconeixement de la pluralitat de principis susceptibles de dirigir l'escola. Resulta tan difícil de gestionar aquesta complexitat que resulta temptador posar entre parèntesis l'exigència de justificació."

(*Op. cit.*, p. 25)

La gestió, també en altres nivells no educatius, ha reemplaçat la política. El lloc de l'educació des de la política en general ha cedit el pas a una política en particular sobre "la justícia dels mecanismes de coordinació i avaluació" (Derouet, *op. cit.*, p. 26).

L'educació ha abandonat les seves referències polítiques enteses no com una modalitat de l'administració educativa, sinó com un abordatge de tipus pràctic.

L'anàlisi que sobre aquest punt desenvolupa J.L. Derouet en el seu text "L'avenir d'une illusion ou Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne" (2003) ('El futur d'una il·lusió o com refundar el projecte d'escola, únic en una societat postmoderna') és fonamental per a situar correctament el problema de què es tracta.

Derouet defineix un possible àmbit d'anàlisi de l'espai polític en educació des de les dificultats que té l'escola vinculades al "reconeixement de l'estatus d'allò que és negatiu en l'evolució de la societat":

"Sembla haver sobre aquest punt una espècie de bloqueig. Tot el que sigui dificultat, contradicció, etc., és considerat com a absolutament nefast i els responsables intenten reduir o bé amagar aquests aspectes. Tanmateix, en el pensament dialèctic, el que és negatiu genera una força de progrés tan poderosa com el que és positiu."

(*Op. cit.*, p. 27)

L'ideal de la comprensivitat i l'aplicació del principi d'igualtat d'oportunitats en el sistema educatiu van ser mostres evidents de l'existència del projecte educatiu com a projecte polític. Aquesta relació es va trencar en els sistemes educatius que van instaurar la comprensivitat, a les dècades dels anys seixanta i setanta, i que actualment han reaccionat contra "les il·lusions del període modern" (*op. cit.*, p. 2).

La situació actual uneix la crisi dels ideals educatius a la crisi de l'espai polític en el camp educatiu. Hi ha també el problema de la sociabilitat, fidel reflex de les evidents dificultats de constitució general del lligam social en una època

que, en certa manera, va oblidar els referents socials com un tot orgànic per reconstituir una societat d'individus. Una societat on allò que importa és la flexibilitat més que l'estabilitat dels lligams entre persones.

Segons el parer d'Olivier Cousin, l'assumpte de la socialització va canviar de sentit en general. Això explicaria, en part, les dificultats als centres educatius. Vegem en quins termes la defineix aquest autor:

"La socialització ja no es pensa com un procés que s'imposa als individus, que els configura malgrat ells i de manera coercitiva. Al contrari, s'analitza com el resultat d'un treball del actor que es construeix en el seu encontre amb una institució. La interiorització de normes i valors, l'adhesió a un sistema ja no són els trets característics de la socialització. Aquesta, al contrari, es manifesta per la distància que opera l'actor amb la institució per construir un *self* que no sigui únicament el reflex del que s'espera d'ell. Subjectivació, autonomia, autorealització han reemplaçat la conformitat i les regles socials."

(Cousin, 2003, p. 253)

Que la socialització ja no sigui un procés d'adaptació sinó de diferenciació respecte del que legitima la vida de grup és una cosa amb efectes concrets en el camp de les pràctiques educatives. Aquests efectes es generalitzen –estandaritzen– als països globalitzats (occidentalitzats). Podríem dir que la transformació en el concepte de sociabilitat educativa constitueix un tret de globalització.

Com a bons lectors haureu vist que el recorregut que estem fent en aquest apartat sobre el concepte de globalització educativa parteix de la dificultat de constitució de l'espai educatiu com a espai polític per assolir la dificultat de constitució de l'espai educatiu com a espai social. La globalització representa una lògica que implica ambdues dificultats i que té conseqüències per a Occident, entenent Occident com una forma d'organització social i econòmica basada en un nou capitalisme amb voluntat universal.

Vegem una mica més de prop aquest assumpte de la sociabilitat en el camp educatiu. Com explicar en què consisteix la dificultat del lligam social en la seva qualitat de tret global i globalitzat?

Seguint el text d'Olivier Cousin, l'important en aquesta socialització que ha canviat, que està més centrada que en la integració en l'individu, és que també ha canviat l'enfocament pràctic sobre com estudiar els seus pressupòsits i la seva estructura. En un tipus de sociologia de l'educació centrada en el sistema i les seves regles, l'escola és una institució i per tant l'important seria estudiar la institució escolar. Tanmateix, un tipus de sociologia de l'educació centrada en els individus i les seves relacions s'ha d'interessar més pels actors que per la dinàmica institucional: el discurs de l'un per un. Per tant, actualment cal saber què pensen els actors i com es relacionen amb la institució des de dimensions de significat pròpies a cada una.

Naturalment, diu Cousin, que la socialització com a dificultat constitueix un tema d'estudi per a la sociologia sorgeix especialment dels problemes que generen determinades poblacions en risc d'exclusió.

"En particular, la qüestió de la socialització es dirigeix prioritàriament als nens sorgits de la immigració, que viuen en barris desfavorits, denominats *perifèrics*, als qui són víctimes i actors de la violència escolar. [...] es tracta d'una població estigmatitzada que *a priori* constitueix un problema."

Llavors, per a entendre adequadament què signifiquen les dificultats de socialització en el camp educatiu caldria associar-les al problema dels sectors "estigmatitzats", sectors socials en risc d'exclusió, que han sorgit com un tret comú als països "globalitzats"; en part, com a resultat del cost social del desenvolupament econòmic.

La socialització com a procés s'ha complicat, resulta un fenomen més complex, de manera justa, perquè ha de ser estudiat des de l'òptica individual, per saber com els "actors" integren la idea de l'altre: "[...] la socialització es percep essencialment des d'un punt de vista subjectiu i local" (*op. cit.*, p. 255). El punt de vista subjectiu representa l'alumne; el local representa el centre educatiu.

L'enfocament d'O. Cousin és molt suggeridor perquè planteja que els problemes de la socialització, per exemple als instituts a França, no impliquen únicament una manca d'entesa entre els individus i els centres o el sistema, sinó també una pèrdua de significació del sentit de l'aprenentatge des de la perspectiva dels alumnes que fracassen i que generen noves formes marginals de resistència, sovint vinculades a la condició de pertànyer a una ètnia com a mode d'afirmació identitària. Si l'escola no acull ni considera les diferències subjectives, en replegar-se en els mecanismes clàssics de repressió i classificació, produeix alhora un replegament en els alumnes amb dificultats, que la rebutgen i busquen alternatives d'autoafirmació (com un mode de negació de les seves pròpies dificultats subjectives, resultat de la negació de la subjectivitat per part del centre educatiu).

En aquest punt podem recuperar la idea d'experiència de l'enfocament clàssic de l'antropologia. Per a cada educand l'educació existirà tenint en compte la possibilitat que cadascú té d'experimentar de l'educació, és a dir, de generar un efecte de significació respecte de l'escolaritat o del grup familiar de referència.

"En perdre la seva dimensió institucional, l'escola ja no forja els rols socials, sinó que participa de la construcció de la identitat social en la qual l'individu intenta articular una identitat per als altres i per a si mateix. (Dubar, 1991). L'individu surt malparat d'aquesta prova quan no aconsegueix crear una imatge harmoniosa de si mateixa."

(*Op. cit.*, p. 261)

Podríem dir que el procés de subjectivització de l'educand respecte del seu recorregut particular d'aprenentatge és un factor que també estava en joc a la dècada dels setanta. El que ha succeït amb el temps, a partir de la dècada dels noranta en particular, és que la desinstitucionalització de l'educació (de

l'escola sobretot) ha posat en evidència aquest factor fins al punt de confrontar la pedagogia amb els seus "impossibles" estructurals: que n'hi ha un altre davant que es resisteix però que, a més, interpreta i decideix què fer. Ja no es tracta d'interioritzar les normes per ser un bon alumne, sinó que "el que s'espera de cadascú" és diferent segons el que cadascú faci: implicar-se, prendre distància o rebel·lar-se.

La massificació del sistema educatiu ha produït una heterogeneïtat més gran de població en nivells educatius abans inaccessibles. Això ha comportat una probabilitat més elevada de trajectòries i recorreguts educatius: "probabilitat" no necessàriament unida a "realitat".

Segons Cousin, una altra diferència seria la progressiva separació entre l'escola i la vida fora de l'escola, divisió que tradicionalment no s'havia produït:

"L'Institut està compost per dos mons. El de la relació pedagògica, en què l'alumne s'ha de comportar segons un model implícit. El que escapa de la relació pedagògica i que es manté estrany al món escolar. Hi ha una vida fora de l'escola que es desenvolupa a l'escola."

(Perrenoud, 1994)

Què succeeix amb la subjectivitat en una època de globalització? Els sociòlegs de l'educació que s'ocupen d'aquest assumpte assenyalen la presència de l'actor: un "algú" que es configura per oposició, per resistència a l'altre dels principis generals. Aquest altre dels principis generals de vegades és la disciplina que s'ensenya a l'escola; de vegades és el sistema administratiu; d'altres és una aproximació al saber que exclou el subjecte que aprèn del seu propi procés d'aprenentatge. En aquesta exclusió del subjecte trobem un altre tret de globalització educativa.

Fa algunes dècades el sistema escolar dels EUA assenyalava l'augment alarmant de casos de nens diagnosticats amb dèficit d'atenció per hiperactivitat. D'una incidència aproximada entre el 3% i el 5% dels nens amb edat escolar als anys noranta, va passar a més del 7,5% el 2002. El recorregut d'aquests casos passava majoritàriament per una derivació del psicòleg o del pedagog escolar al pediatra o al metge de família de l'assistència primària. Alguns, una minoria, eren derivats a un psiquiatra infantil. Tant als uns com als altres se'ls administrava medicació per a reduir el nivell d'activitat i, per tant, també l'ansietat de pares i mestres.

Aquest tema és preocupant. A partir de la primera dècada de l'any 2000, a Catalunya i a Espanya s'està produint el mateix fenomen descrit des de fa algun temps als EUA: augment de casos, augment d'administració de fàrmacs. El més sorprenent és que una cosa semblant succeeix a altres països com l'Amèrica Llatina o Àsia.

Es tracta d'un fenomen de globalització? En realitat, què s'està globalitzant? Els casos d'hiperactivitat? O bé es tracta d'una altra cosa? És un tema poc estudiat des del punt de vista de l'ús social del diagnòstic. És possible que assistim a una veritable epidèmia del nostre temps?

Més enllà de l'existència, que no posem en dubte, d'un trastorn anomenat *hiperactivitat*, de base neurològica, l'augment dels casos ens obliga a preguntar-nos què està passant. Com es diagnostica una hiperactivitat. Com es tipifiquen aquests diagnòstics. Qui és el primer a posar en alarma. Per què. Qui és aquest nen i què li passa. Quina és la seva història, quina la dels seus pares, i quina la del mestre que ja no pot amb ell. I quina la del psicòleg o psicopedagog que diu que l'ha de veure un es-

Síntomes de la globalització

Així doncs, la globalització és un efecte d'estandardització, que consisteix a replicar un fenomen general que funciona com un símptoma per a tot el sistema economicopolític, "occidentalitzat". Quins són aquests símptomes? De moment n'hem analitzat quatre: **a)** la perversió de la funció pedagògica, envaïda per l'afany de classificació en una espècie de selecció cultural, que decideix qui serà el treballador autoprogramable i qui el treballador políticòsimbòlic en l'activitat de producció; **b)** les dificultats de constituir un espai polític com a espai social en educació; **c)** les vicissituds de la constitució del lligam social i l'individualisme; i **d)** l'exclusió del subjecte de l'educació del seu propi recorregut educatiu.

Enllaç recomanat

Per a saber-ne més podeu consultar la pàgina web següent:

http://www.cheathouse.com/essay/essay_view.php?p_essay_id=14614

pecialista. Els mecanismes de derivació, els criteris i els tipus de dèficits d'atenció i d'hiperactivitat que es manegen són necessaris per a entendre cada cos.

En quina mesura podríem suposar que aquest és un fenomen d'exclusió de l'individu? Per què en la detecció i el tractament es dóna més importància al criteri epistemològic si allò que interessa és determinar si aquest nen pertany a un sector de la població "afectat" i evitar una indagació sobre les persones que estan en el context. Fer-se preguntes. L'exclusió del subjecte consisteix en l'exclusió de les preguntes respecte a la seva subjectivitat, més enllà d'un possible trastorn, diagnòstic, tractament, epidemiologia, etc.

En el fons, no sabem què està passant amb l'ADHD (*attention disorder with hiperactivity*). No entenem per què hi ha tants casos. Als EUA, els articles científics de la psiquiatria biològica han donat la rèplica a determinats moviments afirmant la seva "existència real", no únicament en nens, sinó també en adolescents i en adults; el seu percentatge respecte del total de la població puja a l'actualitat gairebé al 20%.

És això un símptoma del que en termes freudians podríem anomenar "malestar en la cultura"? "Identificar" tants casos seria una manera de substituir un problema innombrable o impossible? Bauman (1999, p. 13) diu, citant Castoriadis, que la nostra època es nega a fer preguntes sobre si mateixa. Aquesta negació concerneix els individus que hi viuen:

"[...] com diu Castoriadis, el problema de la condició contemporània de la nostra civilització moderna és que ja no es fa preguntes."

(Bauman, 2000, p. 58)

1.1. La nova funció de la sociologia

Un dels enfocaments més paradigmàtics sobre els processos de globalització pertany a la sociologia, la crisi de la qual coincideix amb la consolidació del neoliberalisme, l'agonia de l'estat del benestar i la gènesi de la "societat d'individus". Descriurem breument algunes de les idees principals d'alguns sociòlegs de l'escola francesa actualment rellevants, que considerem d'interès per l'ordre en què plantegen els obstacles actuals de la sociologia com a disciplina que estudia la societat: Pierre Rosanvallon i Alain Touraine.

L'any 1988, Pierre Rosanvallon publica el seu text *La nouvelle question sociale. Répenser l'état providence*, on planteja que les dificultats de l'estat del benestar s'han convertit, a partir de la dècada dels noranta, en una crisi d'ordre filosòfic. L'any 1997, Alain Touraine havia publicat el seu text *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, on planteja la tremenda dificultat d'utilitzar els paràmetres clàssics de les ciències socials per entendre la nostra època.

Crida l'atenció que dos sociòlegs rellevants de l'escola francesa com Rosanvallon i Touraine descriuin la societat actual com el revers de la crisi de la sociologia en el seu estatut de disciplina per comprendre el que és social... Resulta que és necessari pensar el que és social d'una altra manera. Estem desfasats: persistim en l'ús dels conceptes de sempre, com per exemple, la capacitat de la raó instrumental i científica per explicar i regular l'activitat humana, (Tourai-

ne ho anomena "la concepció il·luminista de la modernitat"), una aproximació que, de fet, mitifica la raó quan es podria mitificar, per exemple, Internet. Vegem com defineix Touraine aquesta situació:

"S'ha de destruir una representació de la societat i de la història que situï per damunt de tot la idea de una societat racional, animada per éssers racionals i alliberada per una diversitat cultural vinculada al manteniment de tradicions, creences i formes d'organització locals i particulars."

(Touraine, 1997, p. 49)

Vegem com la defineix, al seu torn, Rosanvallon:

"Per a captar el fet social, s'ha d'acomiatat actualment l'home mitjà de Quételet i el 'fet sociològic' de Durkheim per tornar a les dades el seu valor individual. Si no ho fem, la societat pot semblar inaprehensible. La redefinició de l'Estat providència passa també per aquesta revolució cognitiva."

(Rosanvallon, 1988, p. 211)

Aquests dos sociòlegs proposen possibles alternatives a la situació actual: per una banda, Rosanvallon proposa una "revolució cognitiva" i, per l'altra, Touraine un "retorn al subjecte", com a dreceres per a entendre d'una altra manera el vincle social (i per tant també el vincle educatiu) a la nostra època. I, curiosament, l'educació constitueix un tema central en tot aquest panorama ja que també ha d'assimilar els canvis:

"[...] hem de revisar necessàriament les nocions que usem freqüentment des de fa dos segles: classes i moviments socials, nació, democràcia, estat, identitat o educació."

(Touraine, 1997, p. 70)

Veurem amb una mica més de detall quina és la perspectiva de Touraine des del concepte de "desmodernització", a partir del qual aquest autor defineix el problema de la sociologia en un món global.

Davant de la dessocialització de la cultura de masses, què fer? Recuperar el que tenen en comú les identitats nacionals, religioses o culturals, amb el risc de rebuig de l'altre diferent i la reclusió en "ell mateix"? Deixar que el mercat internacional globalitzat mantingui les regles de la raó instrumental, i viure llavors als nostres petits espais privats? Caldria triar entre les nostres vides o les nostres activitats productives?

Davant d'aquest dilema, Touraine comenta críticament algunes alternatives que podrien funcionar com a recursos o solucions, per exemple:

- a) la nostàlgia del que s'ha perdut –la ciutadania, la llei, la coherència entre el que és públic i el que és privat;
- b) la fugida cap endavant –l'alliberament definitiu, la postmodernitat, l'acceptació de la deriva de política i el fi de la història;

Concepte de desmodernització

La desmodernització constitueix una ruptura entre el món instrumental i el món simbòlic, la tècnica i els valors, l'economia i la política, i la cultura. L'essencial d'aquesta ruptura és que no es tracta únicament d'un fenomen general, sinó que també travessa la nostra experiència particular: allò que l'escola defensa ho qüestiona la televisió; els pares i els centres es troben en un constant malentès; els joves se socialitzen al treball on troben els seus afectes immediats de referència.

c) la resposta "anglesa" cap a una democràcia procedimental, que protegeixi la coexistència.

Per a Touraine, aquestes respostes no constitueixen vertaderes alternatives perquè es basen en el que, precisament, no té solució social o institucional: la dissociació entre l'economia i la cultura en el seu efecte nuclear, el debilitament absolut de les formes de mediació social i política.

La proposta del text de Touraine consisteix a apel·lar al subjecte personal com el que busquem, una cosa que sigui alhora "una força de reintegració de l'economia i de la cultura, i una força d'oposició al poder dels estratèges" (*op. cit.*, p. 27). El subjecte és per a Touraine "l'únic lloc on pot operar-se la combinació de la instrumentalitat i la identitat, el que és tècnic i el que és simbòlic" (*op. cit.*, p. 27). El subjecte personal és un projecte de vida personal, "el desig de cadascú que la seva existència no es redueixi a una experiència calidoscòpica, a un conjunt discontinu de respostes als estímuls de l'entorn social" (*op. cit.*, p. 28).

El subjecte es constitueix des del desig de resistència –Touraine parla més aviat de "dissidència"– fins al desmembrament d'un mateix i fins a la invasió dels aparells de la globalització econòmica, tant com fins a la pressió de les dictadures comunitàries. El subjecte seria un principi que se situa entre el ciutadà –vinculat a la comunitat– i l'individu –vinculat al mercat. Vindria a ser, en la particularitat, el punt d'articulació i d'integració de tots dos.

En els primers capítols del seu llibre, Touraine desenvolupa una anàlisi exhaustiva dels conceptes de desmodernització, dessocialització i desinstitucionalització, i també una descripció del concepte de "subjecte", la seva constitució des dels processos de "desidentificació" i les seves diferències amb el concepte d'individu. Pel seu interès en el tema que ens ocupa, comentarem especialment el vincle que Touraine estableix entre "el retorn al subjecte" i l'"escola del subjecte". En el context de la tan recorreguda i necessària reformulació de conceptes, l'educació té un paper central en la tesi de l'autor. Ens detindrem aquí una mica més, per poder situar els efectes de la globalització educativa.

En el capítol VIII, titulat "l'escola del subjecte" (*op. cit.*, pp. 325-351), Touraine fa una crítica a la concepció sociocèntrica de l'educació, basada en la formació de la ciutadania i dels treballadors –incloent-hi la seva funció reproductora tan ben explicada als anys setanta per l'escola de Bourdieu. La crítica ve precedida de la constatació d'una absència seriosa de teoria sobre el món educatiu i la seva funció, en una societat que ja no creu en el progrés. Una educació en un món de pèrdua que s'organitza "millor que mai". Aquí tenim un altre revers de la moneda: com més elevat sigui el grau de pèrdua, més planificació i avaluació. Touraine defensa que l'educació hauria d'anar més enllà de la reducció de l'individu a les seves meres funcions socials. En aquesta època, el que està en joc no és la socialització. Llavors, què està en joc? Reflexionar sobre quin

tipus d'educació neutralitza els efectes de la desmodernització per tornar la confiança als individus, convertir-los en subjectes que orientin la seva pròpia existència (*op. cit.*, p. 326).

Per a aconseguir aquest objectiu, Touraine estudia possibles vies d'acció:

- 1) Passar d'una educació universalista de l'oferta a una educació que consideri la particularitat de cada educand.
- 2) Passar d'una educació homogeneïtzant a una educació basada en el que, fent cas de Morin, Touraine denomina "la dimensió dialògica de la cultura contemporània", és a dir, en el reconeixement de l'altre com a base de la comunicació.
- 3) Compensar la desigualtat contextualitzant d'una altra manera el que se sap i el que es transmet, en situacions històriques i socials concretes. Seria el revers de la idea globalitzant d'"igualtat".

La síntesi d'aquests tres principis de l'escola del subjecte consistiria a proporcionar a l'educand la capacitat de "comptar amb si mateix".

En el procés de constitució del subjecte, funció de l'escola com a principal institució educativa –però que podríem pensar per a qualsevol altra modalitat d'educació–, seria fonamental proporcionar a l'alumne la capacitat de poder parlar, és a dir, de la possibilitat del llenguatge oral i escrit com a principi de comprensió de l'altre, i com a condició de la vida en comú.

Per a Touraine, llenguatge significa la capacitat d'entendre missatges molt diversos en suports diferenciats (com per exemple el cinema o la televisió), comprendre el que succeeix amb relació a la identitat o l'instrumental, a cada tipus particular de comunicació. No es limita únicament a "l'ésser crític", sinó "a entrar en el que transmet" l'ús d'un llenguatge particular. Els alumnes haurien d'aprendre a l'escola a desxifrar tots els "llenguatges socials": l'urbanisme, l'acció administrativa, la investigació científica i la tecnologia (*op. cit.*, p. 342).

El sentit d'una escola del subjecte resideix en l'esforç de vincular identitat i instrumentalitat a una concepció integradora. Al final del capítol dedicat a l'escola del subjecte, Touraine recupera un dels conceptes de la tradició "clàssica" educativa que, en canvi, havia considerat superat en el seu plantejament inicial: el concepte de *Bildung* com a font de creació cultural. La idea d'una comprensió més elaborada de l'herència i el context cultural que distingeix el procés de subjectivització del mer consumisme individualista. Per a aquest autor, l'única manera d'evitar l'oposició –fins i tot la confrontació– entre l'economia i la cultura seria desenvolupar, des de l'educació, una nova proposta d'assaig de l'educació.

En els últims paràgrafs del capítol sobre l'escola del subjecte, Touraine apel·la a la creativitat per tornar la paraula als educadors en l'empresa de reformulació de l'educació.

Es tracta d'una idea que havíem apuntat anteriorment quan ens referíem al manteniment d'un espai polític dins del camp educatiu, des del text de Jean-Louis Derouet (2003).

Vegem el que A. Pagès comenta sobre la posició de Touraine en el seu article "Educación y estandarización en la sociedad del conocimiento" (*Ars Brevis*):

"Resulta curioso que la propia Sociología subraye, como hace el autor que nos ocupa en el epílogo titulado 'Ética y Política', que el proceso de reconceptualización de nuestra época no pueda hacerse, en el sentido de lo intelectual, más que desde la Filosofía Política o la Filosofía Moral. Parece como si Rosanvallon y Touraine, invalidaran, en su análisis sobre la individualización de lo social y la desocialización, no sólo las categorías clásicas y la metodología de la Sociología como disciplina, sino también su forma de pensar lo real de lo social. Es decir, dichos autores señalan la insuficiencia de la Sociología para entender el fenómeno de lo social de nuestra época. Es como si dijeran que en nuestra época no hay sociedad. ¿La sociedad del conocimiento no es una sociedad? No desde lo que tradicionalmente hemos venido pensando que es lo social. ¿Entonces desde qué perspectiva? Desde otra. La Sociología se agotó. Otros discursos, como el Filosófico o el Epistemológico, deben ocupar el lugar de la intelección de lo social y, por lo tanto, la tarea de pensarlo."

(Pagès, 2001, p. 180)

Proseguim en la nostra empresa d'explicar què és la globalització educativa. Per a això ens haurem de referir a altres trets de la nostra època: en primer lloc, l'individualisme com a sistema de representació; en segon lloc, l'educació com a factor de producció; en tercer lloc, els usos educatius de la metàfora de la xarxa en la lògica social connexionista; en quart lloc, l'acció humanitària com a lluita contra l'exclusió en l'àmbit educatiu.

2. L'individualisme com a ideologia moderna

En els seus *Assajos sobre l'individualisme. Una perspectiva antropològica sobre la ideologia moderna*, l'antropòleg Louis Dumont planteja que, en el nostre temps, l'individualisme no constitueix un tret aïllat sinó una *configuració*:

"La ideologia moderna és individualista –l'individualisme ha estat definit sociològicament des del punt de vista dels valors globals. Tanmateix, es tracta més aviat d'una configuració, no d'un tret aïllat encara que sigui molt important."

(*Op. cit.*, p. 21)

Què és una configuració? Per a Dumont, una configuració seria un conjunt de relacions que, en essència, caracteritzen una sèrie d'idees. Per ideologia Dumont entén "sistema de representació". Aquesta manera d'enfocar l'individualisme permetria a l'antropologia situar, al nucli del que seria "la visió del món contemporània", una cosa semblant a una "mentalitat", és a dir, una "lògica de pensament" no reductible a una perspectiva més o menys teòrica sinó amb efectes pràctics en el que és social. En el camp educatiu, l'individualisme com a mentalitat infereix, per exemple, l'estil de relació entre família i escola (Dubet, 1997).

Per a analitzar la lògica social de l'individualisme Dumont proposa un únic mètode, el comparatiu:

"Podem identificar (les configuracions) en contrast amb d'altres, i únicament pel que fa a alguns aspectes."

(*Op. cit.*, p. 24)

L'estudi comparatiu es fa necessari perquè l'individualisme es radicalitza com a proposta generalitzada, en una espècie de generalització del particular que no assoleix l'estatut d'universal perquè no té un contingut específic, és únicament una manera de pensar i de relacionar-se..., i també de produir. Per aquest motiu, la consolidació de l'individualisme s'explica amb l'aparició de noves formes de totalitarisme ideològic, totalitarisme que únicament pot entendre's com una combinació radical d'individualisme i d'holisme.

"[...] el fet remarcable i preocupant és que la combinació d'elements heterogenis, l'absorció per l'individualisme d'elements estranys i més o menys oposats produeix com a resultat un augment del poder ideològic de les seves corresponents representacions. Ens trobem en aquest punt en el terreny del totalitarisme, combinació involuntària, inconscient, hipertensa, de l'individualisme i de l'holisme."

(*Op. cit.*, p. 31)

Per a situar els problemes contemporanis –en el camp educatiu– seria necessari analitzar les representacions més o menys híbrides d'aquest fenomen que combina individualisme i holisme.

Què és un individu per a Dumont? La definició d'individu tindria dues accepcions:

- a) L'individu com a subjecte empíric.
- b) L'individu com a ésser moral autònom.

Segons la importància d'una o una altra accepció, en particular la segona, la societat es definiria en els termes següents:

- a) Individualista, quan considera l'individu com un valor suprem.
- b) Holista, quan el valor suprem és el grup.

Els drets del nen

Els arguments que van acompanyar, el febrer de 2004, les propostes dels partits d'esquerra per promoure una llei que facilités l'adopció a les parelles homosexuals, van mostrar de quina manera el concepte de drets del nen funcionava com a justificació per a aquesta iniciativa. Una iniciativa que es basa en els drets de cadascú, amb vocació universal, per mitjà de determinades polítiques socials. L'individualisme com a proposta holista.

Seguint el seu mètode comparatiu, Dumont estudia el contrast entre l'Índia i Occident com a punt de partida per caracteritzar la ideologia de l'individualisme. A l'Índia, sorgeix l'"individu-fora-del-món" sense vincle amb la societat; posteriorment, a Occident, trobarem l'"individu-al-món" amb Calvino. La paradoxa és que, en l'origen de l'individualisme, trobaríem el seu oposat, la seva destinació final.

En una societat d'individus, quins serien els efectes de l'individualisme en el camp educatiu? Ens fixarem en dos assumptes actuals a tall d'exemple:

El malentès entre la família i l'escola

En el seu text "Cap a un nou contracte entre pares i mestres?" (1997), el pedagog francès Philippe Meirieu analitza la relació entre les famílies i les escoles en el sistema educatiu francès. Aquest tema és important perquè reformula la funció educativa dels uns i els altres, els seus compromisos i responsabilitats. En concret, Meirieu es fixa en l'actitud dels pares que es comporten com a "consumidors" enfront de la institució. Des de la teoria de Dumont, el consumidor seria un individu amb poder adquisitiu que compra productes o serveis, un dels quals és el de l'educació dels seus fills. Aquest mode de relació amb l'altre –en aquest cas la institució escolar–, basat en la posició del consumidor, representa la ideologia de l'individualisme amb vocació universal: la vocació universal de la satisfacció immediata. Vegem amb una mica més de detall com ho planteja Meirieu en l'article:

"Actualment hi ha una espècie d'intervencionisme sistemàtic [...] L'escola s'ha convertit en un servei, al qual ens podem dirigir per obtenir millors resultats, els millors mètodes, les millors condicions de treball. Mentre que l'antiga justificació de l'escola institució esdevé cada vegada menys evident per als pares. Per altra banda, actualment, el nombre de pares el nivell d'estudis dels quals és com a mínim igual al dels mestres és més important que vint o trenta anys enrere. El nombre de pares que guanyen més que els mestres, inclòs els del nivell d'estudis inferior, és molt superior al de fa alguns anys. El mestre està

Enllaç recomanat

Per a saber més, podeu consultar la pàgina web següent:
www.ince.mec.es/elem

en situació, si no de convertir-se en vassall dels pares, com a mínim de sentir un neguit permanent per acabar essent-ho."

(*Op. cit.*, p. 86)

"La família moderna és així: s'arriba, s'agafa un iogurt, es crida 'qui s'ha menjat els plàntans?' i es torna a sortir sense dir a quina hora es torna, i deixant eventualment la roba bruta."

(*Op. cit.*, p. 91)

Què proposa Meirieu davant aquesta dispersió d'individus amb 'contracte de serveis' permanent? Aquest autor s'atreveix a denunciar la posició d'uns i altres, a defensar la necessitat d'uns i altres a renunciar a la ideologia del consumidor reivindicatiu per cedir el pas a la paraula i a un mode de saber que no passi pel programa funcional en el recorregut curricular.

Meirieu proposa recuperar un tipus de saber que pugui articular el particular i l'universal: respectar les diferències familiars i socials sense negar-los, al mateix temps, l'accés a una universalitat:

"És necessari ser suficientment semblant per a poder parlar-se i ser suficientment diferent per a tenir alguna cosa a dir-se."

(*Op. cit.*, p. 95)

La reflexió de Meirieu no deixa de ser un manifest de bona voluntat: això significa que, en la pràctica educativa, les dificultats de comunicació entre pares i educadors es mantenen..., i també el malentès. I que, en el context actual, no s'entreu una solució clara que no passi pel retorn als ideals, un retorn que les mateixes condicions actuals impedeixen. Aquestes dificultats es revelen així, en concret, a cadascuna d'elles, perquè el context ideològic global estaria del costat de l'individualisme, un individualisme amb vocació universal, que critica posicions holistes denominades *comunitaristes*.

El debat sobre el laïcisme i la proposta de la Comissió Stasi (11 de desembre de 2003) sobre la prohibició de signes de tipus religiós a l'escola és un altre exemple de la dificultat d'una societat amb un vincle profundament debilitat per afrontar nous problemes de convivència. Vegem què es diu en la presentació de l'informe sobre el principi de laïcisme:

El laïcisme a l'escola

"El laïcisme, pedra angular del pacte republicà, descansa sobre tres valors indissociables: llibertat de consciència, igualtat de dret d'opcions espirituals i religioses, i neutralitat del poder polític. La llibertat de consciència permet a cada ciutadà escollir la seva vida espiritual o religiosa. La igualtat de dret prohibeix tota discriminació o restricció i l'Estat no afavoreix cap opció. Per acabar, el poder polític reconeix els seus límits abstenint-se de tota incursió en l'àmbit espiritual o religiós. El laïcisme tradueix d'aquesta manera una concepció del bé comú. Perquè cada ciutadà pugui reconèixer-se en la República, el poder polític se sostreu a la influència dominant de qualsevol opció espiritual o religiosa, amb el fi de poder conviure.

Aquest ideal ha estat conformat per la història. No es tracta d'un valor intemporal desconnectat de la societat i les seves transformacions. Construït en un diàleg permanent, el laïcisme ha permès establir progressivament, més enllà de qualsevol dogmatisme, els equilibris que corresponen a les necessitats de la nostra societat."

Segons l'informe Stasi, el laïcisme seria la condició fonamental per a un destí comú en la història. Al mateix temps, aquest destí estaria amenaçat per la intolerància, que faria sorgir la crisi del principi del laïcisme. Quina seria la relació entre laïcisme i tolerància? El laïcisme és un principi de la República; la tolerància és una pràctica social. Pot la tolerància anar més enllà de la sostracció del poder polític a la qüestió religiosa...?

2.1. Els valors com a referència cultural en la ideologia moderna

En l'obra antropològica de Louis Dumont, la definició de modernitat es basa en la preeminència de l'individualisme com a ideologia, enfront de la no-modernitat entesa com a perspectiva holista, és a dir, com a ideologia que "valora la totalitat social i subordina l'individu humà" (*op. cit.*, p. 300). L'individualisme com a ideologia moderna s'oposa a l'holisme com a ideologia no moderna.

Aquest autor desenvolupa una reflexió molt interessant per al camp educatiu sobre com s'intercalen aquestes dues perspectives a la nostra època. En el seu article titulat "Els valors als moderns i als altres", versió francesa d'una conferència que es va pronunciar en anglès a Londres el 22 d'octubre de 1980, Dumont planteja que la qüestió dels valors tenyeix de responsabilitat l'antropologia social. Respecte dels valors es podrien distingir dos modes d'aproximació: el "tipus modern" de cultura, en què s'arrela l'antropologia com a punt de vista, i el "tipus no modern", les diferències del qual residirien en la manera de plantejar la relació entre les idees i els valors.

El terme *valor* va ser encunyat per la tradició antropològica anglesa, des de l'obra del clàssic Radcliffe-Brown, per substituir el concepte d'idea des de la seva dimensió d'activitat, d'acció. Els empiristes anglesos substitueixen *idees* per *valors* en un intent d'aproximar aquest concepte a la pràctica social. Dumont critica aquesta manera d'entendre i de situar els valors en antropologia, perquè exclou el concepte de jerarquia, concepte que complica l'ús dels sistemes de valors com a maneres d'estudiar les cultures en les seves relacions socials.

La ideologia moderna funda el seu punt de vista a partir de la diferència entre el que és i el que hauria de ser. El discurs de la ciència ha reforçat aquesta perspectiva en substituir un cosmos jeràrquic –el del món grec, per exemple– per un univers físic homogeni. En aquest context el valor no pot ser projectat espontàniament al món, sinó que se n'ha de separar per a entrar al terreny dels sentiments, el desig i la voluntat dels homes. La idea platònica del bé va quedar fragmentada en la dels "béns" per a diferents societats i cultures.

Aquesta manera d'operar –partint dels "valors relatius"– de l'antropologia social afavoreix una posició intel·lectual que podríem anomenar de *tolerància*, en la mesura que aquest concepte de valor ens permeti acceptar sense crítiques altres perspectives culturals diferents de la nostra.

"[...] podem parlar dels nostres valors i dels seus valors alhora que no parlem del seu bé i del nostre bé. D'aquesta manera, aquest mot breu, utilitzat més enllà dels límits de l'antropologia, implica una perspectiva antropològica i ens atribueix, des del meu punt de vista, una responsabilitat."

El valor

El valor és un concepte que, inversament a la proposta universal de la ciència, és relatiu al medi social, és a dir, que varia segons quin sigui el medi social en què es desenvolupa. Aquest és un aspecte clarament perceptible a l'escola intercultural, on es rep nens de procedències diverses, els referents dels quals sobre el que és important en les relacions socials varien substancialment. Aquestes generen un ampli ventall de "malentesos" pel que fa als vincles que es creen al centre educatiu: entre alumnes entre si i entre professors i alumnes.

Abans d'entrar en l'anàlisi exhaustiva d'aquest compromís adquirit de l'antropologia quan s'ocupa dels valors, quan els inclou en la seva manera de conèixer la realitat del que és social i cultural, Dumont recorre algunes de les principals fites en la història del mot *valor*.

En primer lloc, el valor té com a punt de referència històric l'article de Francis Hsu de l'any 1961, aparegut en la revista *Psychological Anthropology*, on aquest autor criticava l'ús dels "inventaris de valors" per definir el caràcter americà i introduïa el concepte de "core-value" ('valor nuclear'), que inclou la resta de valors referits i també les seves relacions. El valor nuclear opera com el que aglutina els valors secundaris des del punt de vista de la descripció teòrica.

Tanmateix, el desajust entre el valor nuclear i els valors secundaris, en l'àmbit de la seva aplicació, es posa en evidència en l'anàlisi de Hsu. Per exemple, en el valor nuclear dels americans el principal és la "self-reliance" ('única dependència respecte de si mateix'). La definició d'aquest valor no és compatible amb la definició de societat, ja que a la pràctica no és possible que l'única dependència existent sigui respecte de si mateix. La lògica social representa, a la pràctica, la interdependència ("la relacionalitat", *cf.* Duch i Mèlich, 2004) d'uns i d'altres, per això parlem de societat. Segons el parer de Dumont, Hsu assenyala una contradicció entre el nivell teòric i el nivell aplicat del concepte de valor. És cert que hi ha en l'experiència aquesta contradicció entre el que s'entén en la teoria i el que no pot aplicar-se a la pràctica. En el fons, Hsu cau a la trampa de la presumpta atomització de valors que va començar criticant en el seu article de l'any 1961:

"[...] o bé els valors operatoris pretesos no són valors en absolut o bé es tracta de valors de segona categoria, que s'haurien de distingir dels valors de primera categoria o valors pròpiament dits."

Històricament, l'antropologia ha consolidat una sèrie d'"estudis sobre valors". A final dels anys quaranta, Clyde Kluckhohn va reunir un gran equip d'investigació a Harvard per fer un "estudi comparatiu dels valors en cinc cultures". L'interès dels americans per "les altres" cultures arrenca de la postguerra mundial i es desenvolupa en l'àmbit de la filosofia social i l'antropologia. Alguna cosa d'això es manté actualment des dels pressupòsits sobre la internacional education.

Kluckhohn va definir l'expressió *orientació en valors* –*value-orientation*– per explicar que el centre del tema de l'inventari de valors seria l'actor individual. El seu estudi es va basar en la classificació de valors per descriure un sistema més o menys estable, des de tres criteris bàsics:

1) Els valors socials són essencials per a una bona integració i permanència en el cos social i també en la personalitat.

Enllaços recomanats

Per a més informació sobre educació internacional consulteu les pàgines web següents:

Programa Fullbright:
www.iie.org

Oficina Canadenca d'Educació Internacional:
www.cbie.ca

Comissions americanes d'educació internacional:
www.actr.org

Servei de credencials d'avaluació en educació internacional: www.ierf.org/

2) Hi ha un vincle estret entre idees i valor i entre aspectes "cognitius" i "normatius".

3) Hi ha una organització jeràrquica dels valors segons la seva relació amb els homes, el temps i l'acció.

El rerefons filosòfic del punt de vista de l'antropologia sobre aquesta qüestió és clau per a entendre en què consisteix el que planteja Dumont a partir de l'exemple de la investigació de Kluckhohn a Harvard. De fet, Kluckhohn va intentar agrupar, des del criteri de jerarquia, els valors en sistemes que poguessin tenir alguna cosa en comú, que fos identificada amb la universalitat. Dumont critica aquest intent fallit de Kluckhohn d'aplicar el criteri de jerarquia a la seva pròpia classificació dels valors, en "pressuposar una base universal que no acaba de justificar-se" (*op. cit.*, p. 265). El projecte de Kluckhohn acaba per atomitzar l'assumpte dels valors com a referències culturals. En atomitzar el problema, el manté en la posició de l'actor individual, el manté en la ideologia moderna. Des de la ideologia moderna, es parteix del supòsit de la impossibilitat de deduir el que és del que hauria de ser. La transició dels fets als valors no seria factible: "judicis de realitat i judicis de valor són de naturalesa diferent" (*op. cit.*, p. 267). Aquest punt de vista constituiria el nucli de la cultura o civilització modern. Tanmateix, des del punt de vista oposat, el de les societats holistes (en diríem "comunitaristes") és absolutament incompreensible que el que hagi de fer l'home no tingui res a veure amb la naturalesa de les coses. Dumont diu "rar, aberrant". El que autors com Koyré subratllin del discurs de la modernitat com de l'ordre autònom de l'humà respecte de la ciència o la naturalesa es manifesta en aquesta perspectiva particular de la ideologia moderna.

Com restaurar la unitat entre fets i valors? És això possible? Dumont assenyala tres possibilitats: la primera consistiria a suprimir l'existència dels valors; la segona, pròpia del pragmatisme, seria la de convertir els valors en simples mitjans, en valors instrumentals; la tercera seria la d'analitzar la posició dels conceptes comunitat i societat en l'anàlisi de la vida col·lectiva.

El problema actual –que s'ha d'incloure en l'agenda de temes educatius– seria plantejat per Dumont com la dificultat de construir un passatge entre la nostra ideologia moderna, que separa "valors" i "fets", i altres ideologies coetànies a aquesta, la vivència dels valors de les quals està imbricada en la seva mateixa concepció del món i no està separada d'ell. Aquest no és un problema aliè a l'educació: l'escola europea viu en aquests moments situacions d'intolerància i violència degudes al xoc cultural. Alguns centres educatius han iniciat experiències innovadores d'interculturalitat en un intent d'abordar aquest assumpte de "les diferències". Es tracta d'un problema molt real i molt actual, que trobem en l'ordre quotidià. Dumont s'hi refereix com una "necessitat contemporània". En quins termes?

1) En primer lloc, cal prendre en consideració que, en un sistema de diferències, hi ha una jerarquia. La jerarquia pressuposa una relació diferent de la particularitat a la universalitat. L'exemple que posa Dumont és el de l'oposició polar entre dreta i esquerra respecte del cos com a totalitat: tenen una relació diferent respecte del cos, no es tracta de dues entitats "diferents en si mateixes" sinó respecte d'aquesta relació. Per tant, una relació diferent significa "un lloc diferent en la jerarquia" (*op. cit.*, p. 273).

2) En segon lloc, des de l'antropologia es pot dir "concret" i incloure "imbuït de valor". No hi ha una radical oposició entre ésser i haver de ser, ja que, "d'*ipso*", haver de ser, "es dedueix per com es practica en l'acció" (*op. cit.*, p. 273). Respecte de la totalitat, en la realitat, idees i fets coincideixen.

"El valor d'una entitat està així en una estreta relació de dependència respecte d'una jerarquia de nivells d'experiència on se situa aquesta entitat."

(*Op. cit.*, p. 276)

És aquest desajust entre la posició del concret respecte del global que la ideologia moderna de l'individualisme no inclou en la seva anàlisi, com si negués la seva existència.

Aquests dos arguments generals s'han de concretar en l'assumpció d'almenys tres categories bàsiques per definir la configuració dels valors culturals des de la perspectiva no moderna:

a) Inclusió en la jerarquia (*englobement*). Ja l'hem esmentat anteriorment. Representa que les idees "superiors" contradiuen les inferiors per, alhora, incloure-les. Quan una idea adquireix un estatut més elevat engloba el seu contrari. Una cosa així succeeix a l'Índia, per exemple, on la idea de "puresa" inclou la de "poder".

b) Inversió. Dumont l'exemplifica a partir de la "relació lògica entre sacerdot i rei" (*op. cit.*, p. 279). Des d'aquesta perspectiva, en matèria de religió, el primer està clarament per sobre del segon, però, alhora, el sacerdot ha d'obeir el sobirà en el domini subordinat de l'ordre públic.

Per tant, resulta més útil, des d'una perspectiva teòrica, parlar no tant de diferents "contextos" sinó de diferents "nivells" que, al seu torn, estan jerarquitats al mateix temps que les entitats que els conformen. La jerarquia és bidimensional, té en compte les entitats però també les situacions a què pertanyen aquestes entitats.

c) Segmentació. Els valors queden segmentats en la seva aplicació concreta, excepte en les representacions específicament modernes. La tendència del món modern ha estat, històricament, la d'emfatitzar les distincions més que les interrelacions. En la cultura de l'Índia, les distincions són de "baixa densitat" per donar pas a un espectre de fluctuació. Per la qual cosa, la definició de la

totalitat pot ser més aviat rígida pel que fa a la seva delimitació, característica de la ideologia moderna, o bé del costat de la seva interdependència, pròpia de la ideologia no moderna.

Des del punt de vista de la ideologia moderna, la proposta estaria en les antípodes del que proposa la ideologia no moderna. Consistiria a substituir una forma de relació –la relació amb les persones– per una altra forma de relació –la relació amb les coses–, des del supòsit de la "llibertat de consciència" com a exemple típic al qual la societat delega una part de la seva capacitat per a fixar els valors. L'absència de prescripció social –per tant la presumpta "llibertat" d'elecció– constitueix, en realitat, una forma de prescripció superior.

"Dit sia de passada, seria en va suposar que els homes tenen davant seu en totes les societats un mateix ventall d'elecció. Ans al contrari, en general, el valor està entrelaçat amb la configuració mateixa de les idees. L'experiència fa sempre referència a diferents graus de totalitat; i en aquest punt no hi ha lloc per a la llibertat d'elecció."

(*Op. cit.*, p. 290)

En el cas de la ideologia no moderna, el valor queda prescrit pel sistema de representacions. En el cas de la ideologia moderna, el valor queda vinculat a l'individu, la voluntat del qual s'exerceix en un món sense totalitat, un món en què "l'arquitectura o conjunt de dades empíriques que encara es puguin trobar han estat privades de la seva funció d'orientació, de la seva funció de valor" (*op. cit.*, p. 290). Aquest és el motiu que obliga l'individu de la ideologia moderna a intentar establir la relació, que no li és socialment donada per la totalitat, entre les representacions i l'acció, és a dir, "entre les representacions socials i la seva pròpia acció" (*op. cit.*, p. 291).

"[...] en aquest món mancat de valors, en què els valors han estat afegits per l'elecció dels homes, és un món subhumà, món d'objectes, de coses. El podem conèixer perfectament i actuar-hi a condició de no atribuir-li un valor. És el món sense home, del que l'home s'ha retirat deliberadament i sobre el qual pot d'aquesta manera imposar la seva voluntat."

(*Op. cit.*, p. 291)

Per tant, l'individualisme com a ideologia hauria provocat una transformació des de la preponderància de les relacions entre els homes per sobre de les relacions amb les coses fins a la situació inversa. Per a Dumont, aquesta seria una forma de fugida de la confidencialitat de la condició humana. En aquest context, l'acció moral (en el sentit del compromís social) no és més que una resta de la relació de valor entesa com a element i totalitat. Aquest constituiria l'eix temàtic de l'individualisme com a ideologia moderna.

Quin seria el lloc de l'antropologia en un escenari com el que hem presentat fins ara? Segons el parer de Dumont, esmentant el concepte d'"enigma de l'home" a A. Koyré, l'antropologia, com que s'ocupa d'aquest enigma, hauria d'estar en una espècie de lloc de transició entre la ideologia moderna i la seva superació, per anar més enllà i intentar reintegrar-la al món humà que van tenir les societats en el passat. L'antropologia seria una espècie de trànsit entre

passat, present i futur de les societats humanes. Per a entrar en aquest trànsit cal que l'antropologia com a perspectiva situï les ideologies "relativament les unes a les altres" (*op. cit.*, p. 295).

"No es tracta d'un relativisme absolut. La unitat del que és humà, postulada però també verificada (lentament i pesadament) per l'antropologia, posa límits a la variació [...] és impossible que puguem percebre directament la matriu universal on la coherència de cada sistema de valors està situada, però és perceptible d'una altra manera: cada societat o cultura porta l'empremta de la inscripció de la seva ideologia a l'interior de la condició humana. Seria una marca negativa, dividida en dos."

(*Op. cit.*, p. 296)

La reflexió final de Dumont permet entendre el seu recorregut, del qual soviet el lector té la impressió de no saber on condueix exactament... En la base de la seva anàlisi, amb relació al problema de la coexistència entre societats d'ideologia moderna i no moderna, planteja que el drama de la configuració moderna, el seu principal obstacle per a poder entendre altres posicions o configuracions, és que no deixa de ser una variant del model tradicional, és a dir, es manté encastat en aquest model. "La jerarquia és universal però alhora, contradita, parcialment però efectivament" (*op. cit.*, p. 296). La diferència inclouria la disparitat.

Quan l'escola postula la seva voluntat de "respectar les diferències" implica, des d'un punt de vista teòric, reconèixer que hi ha altres modes d'experiència d'escolaritat. No obstant això, l'escola no sempre vincula el discurs de la diversitat amb altres formes d'escolarització o de socialització que no passin per l'escola. Cada nen o nena d'origen cultural divers s'aproparà a la seva idea d'escola com a valor de manera diferent, segons les seves referències socials de procedència. Des del punt de vista teòric aquest "respecte per les diferències" no ofereix gran dificultat. Tanmateix, a la pràctica, en molts casos, els mestres privilegien allò que anomenen *cultures de llibre* –com per exemple la del nord d'Àfrica– el supòsit de les quals seria l'honor d'anar a l'escola i l'interès per saber. Des d'altres cultures, per exemple les asiàtiques, no se sap molt bé quina seria aquesta posició respecte de l'escola. A la pràctica no es tracta d'una dimensió delimitada pels actors socials del sistema escolar. No obstant això, és en l'àmbit de la concreció on aquesta diferència de caracterització comporta una distinció jeràrquica en la manera en què cada nen o nena es posiciona pel lloc en que la mateixa escola, mestres i educadors el situa. Aquest és un punt clau per a entendre que la ideologia com a configuració, en l'obra de Dumont, representa una forma de mentalitat comuna (que no inclou tant l'home del carrer com les institucions polítiques i també els pressupòsits de diferents camps de coneixement –també la psicopedagogia o la pedagogia), des de la qual es poden descobrir altres dimensions que van més enllà de l'individualisme, és a dir, que podem situar en una perspectiva comparativa de referències culturals. L'antropologia ocupa, doncs, la funció de qui es qüestiona per aquest "més enllà" de l'individualisme. Per a fer-ho ha de buscar allò que coexisteix com a totalitat en una mateixa configuració d'elements particulars.

3. La metàfora de la xarxa i la lògica social connexionista

Boltanski i Chiappello, sociòlegs de l'escola de Pierre Bourdieu, a començament de 2000 fan un estudi exhaustiu sobre la literatura de la gestió o *management*, en què comparen les fonts documentals dels anys seixanta amb les dels anys noranta, a fi de determinar les maneres en què s'han definit l'activitat laboral i els nous arguments de la crítica del capitalisme. Aquest és un tema essencial per a comprendre alguns canvis estructurals en les condicions de l'activitat laboral i econòmica.

Aquests autors defensen la hipòtesi segons la qual, a partir dels anys seixanta, es produeix un debilitament ideològic en la crítica al capitalisme que coincidirà, a les dècades següents, amb la seva consolidació, juntament amb l'aparició de tres fenòmens molt importants:

- a) L'empobriment de la classe mitjana.
- b) La irrupció de la misèria en l'espai públic.
- c) La degradació social: violència, atur, exclusió, etc.

Paral·lelament a aquesta consolidació del model capitalista, es produeixen una sèrie de canvis en el món del treball, la manifestació dels quals es revela com un espai més flexible, de més adaptabilitat, unit a l'aparició d'una espècie de mobilitat en la vida afectiva i el desmantellament dels nuclis familiars estables. La precarietat social constituiria un nou fenomen que es manifesta en l'àmbit del treball, les relacions afectives –la família ja no pot assegurar la protecció necessària per mantenir una determinada posició social–, i de l'entorn urbà, on augmenta la inseguretat.

3.1. Aparició del terme xarxa en la literatura de la gestió de la dècada dels noranta

Als anys seixanta, *xarxa* va ser una denominació relativa a la distribució de béns per sectors. En canvi, als anys noranta, moment d'eclosió d'aquest terme (vertader factor diferencial entre les fonts documentals de la gestió dels seixanta i dels noranta), *xarxa* fa referència a un tipus de treball i de col·laboració a distància, que crea models d'estructures laborals no jeràrquics ni limitats per objectius *a priori*. Aquest terme s'aplicarà al camp de la investigació i la tecnologia.

L'economia i la sociologia del treball adoptaran la denominació *xarxa* com un concepte per representar noves formes de treball.

Món industrial	Món reticular
Vida social basada en el projecte	Vida social basada en el projecte
<ul style="list-style-type: none"> • Drets i deures envers la comunitat • Promoció en el treball des de criteris clars i coneguts • Activitat professional clarament separada de la privada 	<ul style="list-style-type: none"> • Connexions temporals reactivables amb diferents grups • Canvis en el treball, estils i tipus d'activitat • Activitat professional com a esfera privada • Projecte com a nexa d'unió

3.2. Concepte de projecte

En un món reticular, el projecte constitueix un nexa d'unió. Vegeu com el defineixen Boltanski i Chiappello:

"El projecte és un extrem de la xarxa fortament actiu durant un breu període de temps que permet establir vincles més sòlids i estables que es podran recuperar més endavant [...] és una borsa d'acumulació temporal que, en crear els valors, proporciona un fonament a l'exigència d'ampliació de la xarxa afavorint les seves connexions."

(*Op. cit.*, p. 157)

En aquest context es desenvolupa un nou marc o sistema de valors que fonamenta el desplegament dels projectes, que destaca una sèrie de nous valors i actituds.

"La ciutat per projectes" seria la metàfora que explica un tipus ideal de funcionament social des d'un nou aparell de justificació. La literatura de la gestió es basa en l'organització per projectes –no equivalent a l'estructura social per projectes. En substitució de les polítiques del bé comú basades en principis generals o metafísiques, els nous principis vàlids són els de l'acció justificable, característica intrínseca dels projectes, que requereixen:

- D'una banda, el control dels participants de les qualitats que es posen en acció;
- I de l'altra, el compromís parcial i temporal.

La base de "la ciutat per projectes" és l'activitat de mediació.

Què és la mediació? Doncs una "dimensió" del projecte: crea relacions, estableix ponts, "teixeix la xarxa". És important subratllar que el treball en xarxa no constitueix, en si mateix, una novetat. Allò que és novetat és la seva autonomia respecte d'altres formes d'activitat que fins aquell moment la determinaven, identificaven o valoraven.

En aquesta "arquitectura de xarxa" que trobem en la literatura de la gestió del nou, operen els factors següents:

- a) El principi d'equivalència, que permet situar les coses i les persones com a "grans" o "petites".
- b) Les formes de justícia que legitimen l'ordre establert.
- c) La fonamentació de la ciutat en una idea sobre la naturalesa del fet social que converteix la ciutat per projectes en un model universal.

En aquesta ciutat per projectes, quin seria el nucli principal? L'activitat oposada a l'eficàcia com a característica de la ciutat industrial.

Activitat, en el model de la ciutat per projectes, no equival a treball ni a sectors actius amb salari. Aquesta noció diferent de treball sorgeix de l'obra de Charles Handy, *The Age of Unreason*, on es proposa reemplaçar la noció tradicional de treball per la de carpeta d'activitats:

- treball assalariat
- treball liberal, remunerat segons els resultats (*free-lance*)
- treball domèstic o gestió de la llar
- treball voluntari en associacions, veïns, família o comunitat
- treball educatiu que possibilita la millora contínua de capacitats

En aquest context, seria necessari evitar dependre solament d'una única categoria de treball, ja que al llarg de la vida s'haurà de recompondre en més d'una ocasió aquest "dossier" d'activitats que cadascú anirà construint.

3.3. Concepte d'ocupabilitat

Aquest concepte és bàsic en la ciutat per projectes i té relació amb el control del futur. Dins un món reticular, allò que comporta és no quedar-se aïllat i promoure la flexibilitat, l'adaptabilitat i l'autonomia.

Participació activa

La vida dels individus actius es converteix, així, en una successió de projectes. El que és important és estar actiu i no estar en actiu, fer coses amb altres persones. La successió de projectes multiplica les relacions i fomenta els vincles per ampliar les xarxes.

El concepte de xarxa defineix així el perfil paradigmàtic d'activitat del postcapitalisme des de paràmetres de comunicació, complexitat, desordre i autoorganització des d'una idea mínima de vincle.

La tesi bàsica de la literatura que, des de camps diferents de saber, incorpora a la nostra època el concepte de xarxa postula que, per a desxifrar el nostre món, és necessari referir-se al concepte de xarxa com una manera de redefinició del vincle social.

"Atès que un dels trets més evidents sobre l'emergència d'aquest nou sistema de valors, del qual hem intentat donar una primera noció aplicada als textos de gestió, és justament que aquest fenomen no es limita en absolut a l'àmbit de la gestió ni tampoc al de les empreses. Diferents indicis suggereixen, al contrari, que la metàfora de la xarxa tendeixi progressivament a encarregar-se d'una nova representació general de la societat. D'aquesta manera la problemàtica del lligam, de la relació, de l'encontre, de la pèrdua, de l'aïllament, de la separació com a preludi a l'establiment de nous vincles, a la formació de nous projectes, i a la insistència sobre la tensió permanentment reactiva entre la exigència de l'autonomia i el desig de seguretat, estan també al nucli dels canvis actuals en la vida personal, d'amistats i sobretot familiar, [...] però al mateix temps, allò que potser s'adequa més al nostre propòsit, un cop reescrites en les ficcions televisives que, per la variació imaginària, converteixen en tòpics les diferents facetes d'aquesta nova manera de vida."

(Op. cit., p. 207)

En el context actual es podria pensar que el concepte de xarxa seria una manera de debilitar la solidesa del concepte de vincle social en el sentit clàssic del terme. En realitat, xarxa és la manera més exacta de definir un model de relació social de tipus connexionista, on allò que compta és la freqüència i l'amplitud de contactes amb resultats de producció, irregulars i per etapes. Dins l'àmbit educatiu, a la Xarxa s'han generalitzat, per exemple, els projectes internacionals d'educació, que posen en relació escoles i comunitats educatives de diferents parts del món per fer projectes educatius transversals. La Xarxa és també educativa gràcies a l'aportació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, les eines tècniques de les quals –per exemple, Internet o el web– han fet possible que centres educatius allunyats geogràficament i culturalment puguin conèixer-se i fer activitats compartides.

Enllaços recomanats

Per a saber més i reflexionar sobre projectes educatius a la Xarxa podeu consultar:

www.iearn.org

www.iearn.org/projects

www.pangea.org/iearn

www.friendshipthrougheducation.org/iearn.htm

www.iearnsierraleone.org

4. El nou ordre educatiu mundial

Un aspecte fonamental que s'ha de tenir en compte quan plantegem la qüestió de la globalització educativa és descriure en què consisteix el que Laval i Weber (2002) han denominat "el nou ordre educatiu mundial". L'obra d'aquests autors ofereix una visió global de les tendències contemporànies en el camp educatiu des de la seva vinculació amb el que podríem anomenar la *crisi de legitimitat del sistema*. La transformació bàsica que explicaria la situació actual seria el monopoli de la representació social de l'educació per part de la ideologia utilitarista i els models econòmics del mercat globalitzat:

"La tesi a la qual donem suport considera que una de les principals transformacions que ha afectat el camp educatiu a les últimes dècades –però que també podríem trobar en altres camps socials– és el monopoli progressiu de la ideologia neoliberal del discurs i la dinàmica de la reforma."

(Laval, 2003, p. 6)

Malgrat el marcat to crític amb què Laval encara l'assumeix de l'educació com a factor de producció, la descripció que fa dels elements que la configuren és bastant precisa, sense entrar en judicis de valor sobre la seva pertinença relativa a la justícia social. Aquest és un tema important que ha de ser plantejat a partir del recorregut descriptiu. Per a entendre la lògica educativa en la societat de la informació és necessari situar alguns aspectes clau com els que assenyala Laval en el seu text.

El recorregut de Laval per les relacions entre neoliberals educatives es basa en la nova funció social de l'educació, una funció que reposa en el seu valor com a factor de producció. La progressiva separació de l'educatiu, el social i l'econòmic –ja assenyalada per Polanyi en el seu text "La gran transformació", als anys quaranta– té com a conseqüència un moviment mundial de "normalització simbòlica" (Laval, 2003, p. 10) basat en una única idea sobre com reformar l'educació, i des de quins principis rectoris. El paper dels organismes internacionals, com l'OCDE o el Banc Mundial, ha estat clau per a instaurar l'ideal d'homogeneïtzació.

Descriurem els aspectes principals del recorregut de Laval en la seva denúncia de la lògica de l'estandardització aplicada al camp educatiu. Encara que aquest autor centri la seva reflexió en l'escola (des dels paràmetres històrics de l'escola republicana a França), les seves observacions poden contribuir a desplegar alguns interrogants que van més enllà del sistema educatiu formal que permeti al lector entendre com opera aquest nou "ideal reformador" del segle XXI.

4.1. La desescolarització com el revers d'una pedagogització generalitzada de les relacions socials

En aquest primer aspecte, Laval reprèn les tesis de Gilles Deleuze a *Pourparlers* (1990), on planteja que la reforma de l'escola consisteix en la seva liquidació institucional. La laminació del control de la institució escolar passa a un primer pla; l'escola va deixar de ser un punt més del recorregut institucional dels ciutadans, descrita per Foucault en el seu text *Vigilar y castigar*, un recorregut basat en el control de la "gran institució" família-escola-fàbrica-hospital. A la nostra època opera una substitució del que és institucional pel control social i continu, que "garanteix una flexibilitat i una disponibilitat il·limitada dels dominats" (*op. cit.*, p. 13). Els nous principis de l'"aprenentatge al llarg de la vida" i "la personalització gràcies a les noves tecnologies" serien exemples clars d'una lògica de control. Tanmateix, per a Laval és complicat plantejar aquesta dissolució com una cosa definitiva. En lloc seu, caldria identificar tres tendències: la desinstitucionalització, la desvaloració i la desintegració del que és educatiu i, si s'escau, del que és escolar. La desinstitucionalització es verifica amb el debilitament de la institució com a "forma social estable i autònoma". L'educació ha passat a ser un servei que l'administració ofereix com a tal als ciutadans: hi trobem una vegada més el problema de l'individualisme com a configuració des de la falta d'un espai polític constituït. L'"organització que aprèn" és una "organització flexible" que adapta la seva oferta a les demandes de serveis. Com s'ha d'entendre la desvaloració? Més que mai, avui dia es defensa el valor de l'educació com a factor de progrés, però en un marc d'eficàcia productiva i inserció professional. Els ideals polítics i socials –l'educació com a forma de regeneració social– han quedat enrere. El valor polític i social de l'educació ha estat substituït pel seu valor econòmic (en definitiva, no deixa de ser un valor). La desintegració de l'educació es tradueix en diferents temes com "el dret dels pares a triar un centre educatiu per als seus fills", de la mateixa manera que es tria un club social o un lloc per a viure. El nou model educatiu funciona des del que Laval denomina "diversificació i diferenciació segons el tipus de públic i la seva demanda" (*op. cit.*, p. 15).

4.2. Educació com a factor de producció

En aquest segon aspecte, Laval introdueix el tema de l'educació vinculada als beneficis econòmics des del model de l'"home flexible" i el "treballador autònom" com a "referències del nou ideal pedagògic" (*op. cit.*, p. 21).

El vincle entre educació i economia s'estreny perquè l'educació, en el nou context de l'economia globalitzada, constitueix una "entrada" en el procés de producció. En aquest sentit, és possible parlar avui de l'educació com a factor de producció les condicions del qual han de ser determinades per la lògica econòmica. L'informe de l'OCDE de l'any 1988 defineix el nivell de formació de la població dels països membres com "l'element essencial de la competiti-

vitat econòmica". El concepte de capital humà seria el millor exemple de la manera com la intel·ligència i la capacitat d'adaptació constitueixen recursos econòmics primordials.

"Com deia [...] l'antic ministre d'Educació nacional Claude Allègre, la formació és 'el gran mercat del proper segle'."

(Op. cit., p. 23)

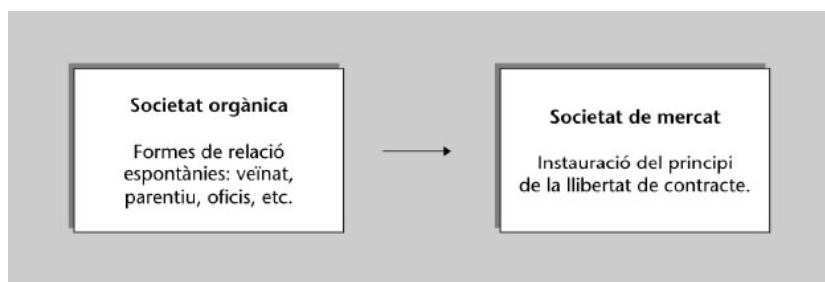
Per a situar de què es tracta en aquesta nova consideració productiva de l'educació és convenient reprendre les anàlisis de Polanyi sobre el procés de separació de l'economia i la política respecte del que és social (*disembeddedness*). Aquest procés de separació conflueix amb la seva racionalització.

En el seu text principal, "La gran transformació", escrit l'any 1944, K. Polanyi remet al concepte de "sociabilitat" de Durkheim per entendre-ho com una forma de transmissió de valors. La idea central del seu text, una crítica radical al liberalisme econòmic, és debatre l'estatut de l'economia per plantejar com integrar la funció econòmica en la societat perquè no destrueixi la visió de les relacions entre persones. Més enllà de la radicalitat del seu plantejament, l'obra de Polanyi és molt útil per a comprendre l'abast del concepte de sociabilitat.

En el capítol dedicat a "El mercat i a l'home" Polanyi defineix el següent:

1) La implantació del sistema de mercat comporta el desenvolupament d'un "mercat de treball".

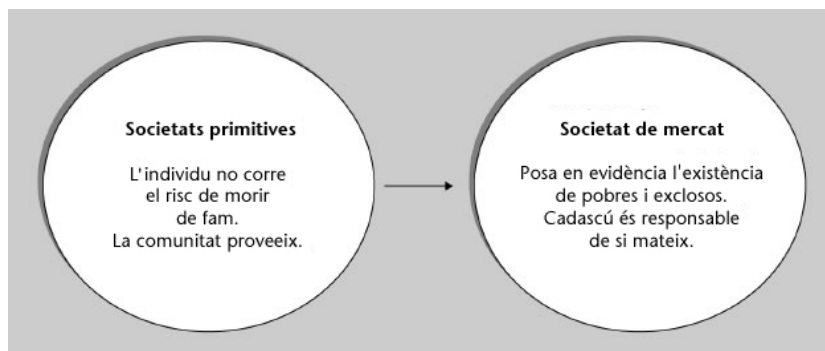
Desenvolupament d'un mercat de treball



2) La conseqüència de la institucionalització d'un mercat de treball consisteix a comprar i a vendre la força laboral.

Aquest aspecte queda històricament demostrat en els processos de colonització, l'esquema dels quals es podria resumir com segueix:

Comprar i vendre la força laboral



Segons el parer de Polanyi, el cas dels països colonitzats demostra la falta de previsió dels economistes ja que, per a les poblacions natives, com més es cobra, menys ganes es té de treballar. Això ho explica Polanyi com un fenomen cultural de societats comunitaristes: "[...] no estan pressionats pels seus valors culturals a guanyar com més diners millor" (*op. cit.*, p. 269).

La resposta a la presència social de sectors exclosos, característica del sistema de mercat, ha estat molt variada des de l'època de la revolució industrial. Polanyi analitza en particular el pes històric de la **Llei de Speemhamland**, de 1795, també denominada *sistema de socors*. Va consistir en l'establiment de subsidis complementaris d'acord amb un barem establert a partir del preu del pa.

"En realitat, la innovació social i econòmica que aquesta mesura representava era ni menys ni menys que el dret a viure [...]."

(*Op. cit.*, p. 137)

En el nou ordre educatiu, l'educació com a factor de producció representa la seva entrada com a producte a la lògica competencial de l'oferta i la demanda. Per tant, la idea de l'educació com a motor de la societat únicament s'entén des de la seva condició de motor de l'economia. Si l'economia funciona, la societat també funciona. Dins l'apartat dedicat al fenomen de l'exclusió en una societat globalitzada estudiarem de quina manera la globalització genera iniciatives de solidaritat com a revers a l'individualisme.

4.3. La importància de la professionalització

L'educació s'aproxima a l'empresa com a lògica de funcionament, és a dir, vincula els seus interessos de formació als interessos de producció del mercat de treball. L'activitat productiva constitueix una representació de referència des d'on és possible organitzar els currículums. Segons Laval (*op. cit.*, p. 84) la coincidència entre la política educativa i la política d'adaptació al mercat de treball comporta una pèrdua d'autonomia de les institucions educatives, en particular l'escola i la universitat. Tanmateix, alhora, es defensa com una via de modernització del sistema escolar i com un eix central en la democratització del sistema educatiu en general.

Més enllà de les valoracions de tipus ideològic que puguin fer-se sobre aquest punt (més o menys crítiques), segons Laval la formació de mà d'obra "pretén respondre a un vertader problema en una economia moderna" (*op. cit.*, p. 85). Aquest és un assumpte que pot enfocar-se des de dues perspectives diferents: per una banda, la capacitat d'"adaptació" de la mà d'obra; per una altra, la promoció del valor del treball per mitjà de l'educació. Es tractaria d'un altre aspecte fonamental sobre el qual s'hauria de reflexionar –i per tant s'hauria d'afegir– a l'agenda educativa contemporània.

5. Exclusió social i acció humanitària en educació

Segons Boltanski i Chiappello, el terme *exclusió* apareix per primera vegada en una obra de René Lenoir de l'any 1974 titulada *Els exclosos*. En aquell moment, es va tractar com un concepte per referir-se a qui, per raó de les seves deficiències, no podia beneficiar-se del progrés econòmic i de la qualitat de vida necessària d'acord amb l'època.

Segons Boltanski i Chiappello, la temàtica de l'exclusió mostra un passatge important en el moviment de la crítica social: del "tòpic de la denúncia" (Boltanski, 1993) al "tòpic del sentiment", que "favorecerá su reapropiación, años más tarde, por el movimiento humanitario"(Boltanski, 2001, p. 426).

Actualment, sota el terme *exclusió* s'engloba un sector ampli més enllà dels dèficits específics: la nova misèria social. El pas d'aquest concepte pels dispositius clàssics de la crítica social –com per exemple els sindicats– serà extremadament feble i la causa de la seva apropiació per altres formes contemporànies de reivindicació de la justícia. Hi han contribuït fenòmens que apareixen a partir de la dècada dels vuitanta, com per exemple, l'atur de llarga durada o els fluxos migratoris. De manera que, més enllà de l'explotació característica dels anys seixanta i associada a la lògica de les classes socials, als noranta sorgeix una distinció entre inclosos i "exclosos" la línia divisòria dels quals serà la nointegració en la vida econòmica i social: fills de famílies marginades, mares solteres, estrangers sense papers, "inadaptats socials", etc. (*op. cit.*, p. 427).

El concepte d'exclusió adquireix el seu sentit dins de la lògica connexionista que hem descrit anteriorment. Des de la metàfora de la xarxa, podem veure que l'exclòs és qui ja no pot establir vincles ni contactes, que s'ha quedat "sense" vincles ni contactes, al marge del sistema de funcionament reticular.

"[...] exclòs és aquell que ha vist que es trencaven els vincles que l'unien als altres i que d'aquesta manera ha estat rebutjat als marges de la Xarxa, on tots els éssers perden tota visibilitat i finalment, tota existència. Així per exemple, en l'elaboració de Robert Castel (1994) de la noció de desafiliació –sense cap dubte la contribució recent més gran a l'anàlisi dels fenòmens de marginalització social–, l'exclusió com el seu oposat, la inserció, fan referència directa a les formes del vincle social en un món concebut des del mode de la Xarxa. L'individu desafiliat és aquell les connexions del qual es van trencar les unes rere les altres, que ja no està inserit en cap xarxa, que ja no està vinculat a cap de les cadenes l'estructura de les quals constitueix un teixit social i que per això aquell és un 'inútil per al món'."

El millor exemple del model d'exclusió en una societat reticular és el que Boltanski i Chiappello denominen els *SDF* (sense domicili fix), personatges que construeixen la noció d'exclusió que recullen els mitjans de comunicació: diaris, cinema o televisió. Seria la metàfora de l'exclòs.

Segons Boltanski i Chiappello, la crítica social en la nostra època no parteix de la denúncia de l'explotació, des d'una perspectiva política, per a un possible canvi social derivat d'una acció de la militància, sinó que el punt de partida és la indignació davant el sofriment humà, com el més profund sentiment d'injustícia.

A aquest mateix fenomen de l'ordre dels sentiments s'hi afegeix una imatge de l'exclòs que no incorpora els elements positius de la "classe obrera" o la "classe explotada" dels anys seixanta i setanta, una classe a qui s'atribuïa les qualitats del poble: sinceritat, generositat i solidaritat. El sector exclòs en la societat reticular, diuen Boltanski i Chiappello, es defineix per "un sense: sense paraula, sense domicili, sense papers, sense treball, sense drets, etc."(*op. cit.*, p. 429).

Dins l'àmbit educatiu, el concepte d'exclusió s'incorpora ràpidament als vuitanta i noranta al discurs de la sociologia de l'educació, la consciència del risc de la qual sorgeix en les files mateixes del sistema públic escolar: quedar-se fora de la xarxa educativa i assistencial constitueix un primer pas per a l'exclusió.

En la construcció social dels problemes educatius, alguns autors, com per exemple Jean-Paul Payet, autor d'un article sobre els joves immigrants en la secundària a França (2003, p. 283), han preferit descriure una manera d'actuar de l'escola, denominada "etnicització dels problemes escolars"; en lloc d'utilitzar el concepte "exclusió" en el sistema escolar. Tanmateix, aquest discurs no seria el més pròxim a la lògica institucional, tant per part dels centres com per part dels responsables polítics, acostumats a parlar de l'"escola integradora" (la suposada "eficàcia d'integració de la qual" va ser qüestionada radicalment, segons Payet –*op. cit.*, p. 285–, pel debat sobre la immigració a França dels anys vuitanta i noranta).

Curiosament, segons demostra Payet en el seu article de l'any 2003, l'argument referit a l'origen socioeconòmic d'aquest sector de joves immigrants com a causa de les seves dificultats escolars no se sustenta, ja que s'ha demostrat que, en igualtat de condicions socials amb coetanis seus del país d'origen, aquests joves obtenen millors resultats a l'escola que els seus col·legues francesos pertanyents a la mateixa base social. La referència a l'interès de les famílies per l'expectativa d'èxit escolar no sembla convèncer Payet, que reclama un marc social i científic més ampli per entendre aquesta problemàtica. Davant les anàlisis de tipus generalista –enquestes que pretenen vincular la variable ètnica i la variable de pertinença social–, sorgeixen a partir del 2000 noves aproximacions del que Payet denomina "interpretació localista", des d'un tractament més proper a la microsociologia i a la sociologia d'actors: el barri, el centre educatiu i la classe com a entorns d'anàlisi a més a més dels clàssics de la sociologia tradicional. D'aquesta manera –diu Payet– "l'objecte es reconfigura segons una lògica local" (*op. cit.*, p. 287). En aquest context, resulta fonamental situar el discurs dels professors i el funcionament dels estereotips educatius: com, per

exemple, l'"etnicitat". És necessari, llavors, passar de la idea de la prevenció de l'exclusió escolar com a objecte d'estudi sociològic a la "problemàtica de la construcció de l'etnicitat en l'espai escolar" (*op. cit.*, p. 289).

L'estudi de Payet il·lustra amb claredat de quina manera la sociologia de l'educació ha desplaçat la seva manera d'entendre l'exclusió com un fenomen contra el qual cal lluitar, com si estigués únicament determinat per qüestions de tipus econòmic i social en el context general on s'ubica l'escola. El treball de comprensió s'ha de fer localment per a poder entendre la complexitat del fenomen i l'estructura d'atribucions i sistemes de representació que circulen en aquest nivell. La diferència entre el model polític d'escola –a França, el model republicà que va fundar el sistema escolar– i les pràctiques concretes als centres és cada vegada més gran i justifica que, d'una banda, es defensi la integració, i de l'altra, les lògiques de classificació d'alumnes i famílies siguin cada vegada més operatives i tinguin conseqüències en els mecanismes de segregació que instaura l'escola.

"No es tracta per tant d'estudiar l'etnicitat com un estat constituït per les relacions socials a l'escola avui, sinó estudiar un procés, la construcció/deconstrucció de l'etnicitat en l'espai escolar, en les seves formes socialment i localment variables."

(Payet, 2003, p. 291)

El concepte de "barreja social" comença a utilitzar-se com una manera d'explicar un tipus de societat que atorga a l'escola un espai d'experimentació de noves formes de relació social, entenent l'escola com un espai públic.

Tornant al punt de vista genèric sobre les possibles respostes a la nova misèria social, l'exclusió, Boltanski i Chiappello plantegen que, al principi, l'única manera d'intervenir en el combat contra l'exclusió va ser l'acció humanitària. Aquest punt de vista va tenir conseqüències en el camp educatiu, com per exemple l'orientació "cap a la solidaritat" tal com defensen Altarejos, Rodríguez i Fontrodona en el seu text *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria* (2003), en situar l'acció educativa en el registre de "fer bé" com una resposta al dolor dels qui sofreixen.

Vegem una mica més de prop les propostes de Boltanski i Chiappello per reprendre la qüestió des del punt de vista pedagògic. Aquests autors subratllen la dimensió caritativa de les iniciatives de solidaritat en contrast amb la possibilitat de l'acció política ("l'única acció que compta").

"Aquestes associacions d'orientació humanitària, que contractaren també, amb més freqüència, joves diplomats amb títol d'assalariats durant un període limitat, van trobar, a partir dels anys noranta, un llenguatge comú en l'idioma de l'exclusió i es van posar com a objectiu general, fos quina fos la seva orientació pràctica immediata, la reinserció dels exclosos. Intervenien en àmbits prou diversos, reben fons públics i treballen sovint en col·laboració amb l'Estat, els treballadors socials o membres del personal administratiu, reemplaçant particularment les col·lectivitats locals a les quals s'associen en iniciatives de projectes locals i limitats en el temps."

(Paugman, 1995, p. 431)

En la base d'aquesta orientació humanitària, a la dècada dels noranta germinarà (sovint acusada, segons Boltanski i Chiappello, d'"apoliticisme") un moviment més ampli de crítica social encaminat a una reforma del sistema polític i social. Aquest moviment més ampli inclou associacions de tot tipus, completament heterogènies, que es basen en una acció directa en contacte amb els oprimits, en una relació de proximitat oposada a una acció a distància, i en formes d'organització flexibles i concentrades en esdeveniments precisos de protesta, oposades a un model de burocratització rígid que "faci passar els interessos de l'organització per sobre dels de les persones" (*op. cit.*, p. 434).

La teoria de l'exclusió es correspon amb una teoria de l'atribució molt concreta, de tall individualista, que atribueix la situació d'exclusió a la història personal de cadascú o bé a la falta de qualificació per entrar al sistema productiu. Vam poder analitzar alguns d'aquests arguments anteriorment quan ens vam referir a la proposta de Pierre Rosanvallon en el seu text *La nouvelle question sociale* de l'any 1995.

"De fet, no existeix una explicació estadística per a l'especificitat de la pobresa extrema. La pobresa continua estant en tot moment particularment inscrita en una història personal."

(Rosanvallon, 1995, p. 206)

La manera de desxifrar el que és social avui no seria per a Rosanvallon una altra que no fos la de la traducció d'una pluralitat de situacions individuals.

"Assistim a una recompremsió i una revalorització de la biografia, i també a un cert redescobriments de la prosopografia (conjunt d'estudis biogràfics per a descriure un grup o un problema). L'anàlisi de recorreguts de la vida d'un o més personatges concrets defensen així Mauricio Gribaudi i Alain Blum a propòsit de l'estudi de les formes d'estratificació i de la mobilitat social, ha permès individualitzar amb més precisió els mecanismes pels quals es constitueixen les fisonomies socials i avançar en la construcció de models menys esquemàtics."

(Rosanvallon, 1995, p. 210)

Les implicacions educatives de la lògica de la individualització del que és social –tal com descriu Rosanvallon el circuit d'exclusió basat en la història personal– són enormes. Segons aquesta perspectiva, el procés educatiu seria un dels agents responsables directes de la tendència a l'exclusió social, en no reforçar el desenvolupament de les habilitats personals ni la qualificació requerides per a participar activament en la societat reticular, per tant, ser capaç d'establir els vincles i els projectes indispensables per a la seva integració.

Pel que fa a la incidència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, el desenvolupament del tema del "digital divideix", la bretxa digital, il·lustra perfectament aquest enfocament de l'exclusió basada en les "diferències" –enfocament no exempt de dificultats de tipus teòric com veurem més endavant.

Des del punt de vista de les seves implicacions educatives, el concepte d'exclusió remet al dèficit social, físic o mental dels qui es veuen afectats per aquell. El vincle entre la misèria i "les propietats personals fàcilment transformables en factors de responsabilitat individual" (Boltanski i Chiappello, 2001, p. 436) situa el sistema educatiu formal i les seves iniciatives d'acció no formal en una cruïlla d'una gran dificultat. Aquest punt de vista explicaria en part la pressió que el sistema econòmic exerceix en les instàncies públiques i privades de formació.

Per a Boltanski i Chiappello aquest és un camí erroni: nega la relació teòrica existent entre exclusió i explotació. L'exclusió seria un fenomen d'un altre ordre, diferent de la clàssica idea de l'explotació. L'exclusió no és de l'ordre de l'explotació perquè aquesta té lloc "dins del sistema", mentre que l'exclusió és "fora del sistema", seria una modalitat de privació. Aquest argument és crucial ja que trenca la lògica clàssica de la baula que vincula el benestar dels uns i la pobresa dels altres a una societat "concebuda com un equilibri entre grups socioprofessionals en un territori nacional" (Boltanski i Chiappello, 2001, p. 436). En aquest punt de la dissociació teòrica entre exclusió i explotació, en el sentit marxista del terme, Boltanski i Chiappello desenvolupen la seva crítica a l'ús ideològic del concepte d'exclusió, definint la noció d'exclusió com una denominació "pertinent respecte d'una manera d'explotació que té lloc en un món connexionista, és a dir, en un món on la realització del benefici passa per la posada en xarxa de les activitats" (Boltanski i Chiappello, 2001, p. 437).

La nova modalitat d'explotació d'un món en xarxa es basa en una nova forma d'egoisme per part de determinats sectors que no defensen més que els seus interessos particulars en detriment dels interessos de tots i totes. Per a entrar en la nova modalitat d'explotació és necessari recuperar les dues fonts bàsiques de la indignació davant la injustícia: "d'una banda, la indignació davant la misèria i, d'altra banda, la indignació davant l'egoisme" (Boltanski i Chiappello, 2001, p. 437).

No ens deturarem en el detall de la crítica al concepte d'exclusió que desenvolupen Boltanski i Chiappello, encara que és important conèixer-la bé per decidir quin lloc ocupa l'educació en un model d'explicació com el que plantejaria la "crítica al nou esperit del capitalisme". Sens dubte, l'oportunisme com a origen de determinades formes d'experiència que s'absté de pensar en els efectes "bons per a tots" de determinades iniciatives és una mostra clara de la diferència entre l'èxit individual i l'èxit col·lectiu. Els beneficis secundaris són

Enllaços recomanats

Per a obtenir més informació sobre la "bretxa digital" podeu consultar les pàgines web següents:

www.digitaldividenetwork.org

www.ntia.doc.gov/ntiahome/digitaldivide

www.ed.gov/Technology/digdiv.html

Per a Boltanski i Chiappello

Segons aquests autors, entendre la lògica de les noves formes de misèria actuals passaria per restituir el vincle entre les nocions d'exclusió i explotació. S'hauria de redefinir l'exclusió com una nova modalitat d'explotació "connexionista", en un món en xarxa. En aquest context, la responsabilitat del procés educatiu en els processos d'exclusió es demarcaria de la teoria de la individualització del que és social per entrar en el debat polític.

més o menys restrictius segons quin sigui el cas. Sobre això autors com Altarejos, Rodríguez i Fontrodona (2003) –des de supòsits bastant diferents dels de Boltanski i Chiappello– reclamen una via per educar en la solidaritat:

"La educación en la solidaridad no consiste en la concienciación sobre la fraternidad universal ni en asumir la condición de pertenencia al género humano una generalidad abstracta al cabo. Educar para y en la solidaridad es promover la formación de las virtudes sociales, que sólo resultan nuevas por su penosa carencia en la sociedad actual, no por su descubrimiento y estipulación, que data de hace veintiséis siglos."

(Altarejos *et al.*, 2003, p. 198)

Hem vist que el concepte d'exclusió pot prendre's des de diferents aproximacions teòriques, segons la seva vinculació a la teoria de l'explotació i a una idea de justícia per a tots. El lloc teòric de l'exclusió i la seva anàlisi social i política tindria conseqüències en la manera de pensar la igualtat, la fraternitat i la solidaritat com a finalitats actuals de l'educació. Una educació impregnada de la ideologia individualista que justifica les noves formes d'egoisme i d'oportunisme social.

En aquest context, seria potser necessari pensar alternatives polítiques per a l'àmbit educatiu. Des de la reivindicació de l'experiència particular, a la qual es referia Payet en el seu article sobre la immigració a l'escola.

Resum

En aquest mòdul hem seleccionat i comentat alguns temes de l'agenda educativa contemporània. Ho hem fet partint de la perspectiva teòrica de l'antropologia, la seva manera de proposar un tipus d'indagació particular, des d'on podem entreveure l'experiència del concret a partir dels supòsits universals de la condició humana.

No hem pretès esgotar els temes ni tampoc identificar-los de manera excel·lent, sinó proporcionar-vos una visió sobre altres punts de vista des d'altres camps de saber per interrogar –i potser començar a entendre– algunes qüestions bàsiques del nostre temps, com per exemple, entre d'altres, l'individualisme com a ideologia, l'educació com a factor de producció, l'utilitarisme, la globalització educativa, el nou esperit del capitalisme, l'educació en la solidaritat, l'exclusió del subjecte de l'educació, el risc en la construcció-destrucció del discurs educatiu, la importància dels valors culturals de referència en els seus efectes de significació a l'escola. Totes són dimensions per continuar reflexionant a partir d'altres lectures d'informes i propostes pràctiques disponibles a la Xarxa, que es va actualitzant, juntament amb la vostra experiència concreta en el camp educatiu. En aquest sentit, el que hem plantejat fins aquí s'ha d'articular amb la vostra perspectiva particular, la que cada un de vosaltres tingueu més o menys interioritzada o caracteritzada, per promoure nous interrogants que ens ajudin a pensar entre tots els racons dels problemes que enfrontem en una època de globalització, tant en allò que té d'interès com en allò que té d'obstacle.

Malgrat la lògica de l'individualisme, i malgrat els efectes de la globalització com a estandardització, hem d'esforçar-nos per romandre, així com ens ensenya l'antropologia, en aquest lloc de trànsit a què es referia Dumont: un pasatge que no cedeixi als particularismes ni dissolgui, alhora, les preguntes en l'estadística o l'estàndard.

Activitats

1. Seleccioneu un dels exemples d'aquest mòdul didàctic i relacioneu-lo amb algun dels textos que s'hi han referenciat.
2. Com definiríeu un programa educatiu des dels criteris de l'escola del subjecte segons A. Touraine? Trebal·leu-ho en equip amb els vostres companys d'aula per discutir-ho en un debat virtual.
3. Feu una recerca per Internet sobre el tema de l'exclusió en educació. Llegiu algun dels informes existents i comenteu-lo.
4. Desenvolpeu una proposta d'agenda educativa prenent en consideració:
 - a) els temes generals que tracta el mòdul;
 - b) la vostra pròpia experiència educativa.
5. Definiu tres criteris generals com a finalitats educatives per a un projecte educatiu telemàtic entre escoles de diferents llocs del món.

Glossari

antropologia *f* Segons Lévi-Strauss, disciplina que "deriva de certa concepció del món que posa de manifest certes propietats generals de la vida social". Apunta a una "idea de l'universal en les formes de vida humanes". L'antropologia aporta una perspectiva de significació i de contacte directe a l'estudi de l'educatiu.

desmodernització *f* Ruptura entre el món instrumental i el món simbòlic, la tècnica i els valors, l'economia i la política, i la cultura, ruptura que travessa l'experiència particular dels subjectes. (A. Touraine)

educació com a factor de producció *f* Fenomen de globalització pel qual l'educació genera beneficis econòmics.

exclusió *f* Terme que serveix per a definir la "tòpica del sentiment" pròpia de la crítica social en la globalització (Boltanski i Chiappello). Sinònim de *desafiliació* (Castel, 1994), que és el procés pel qual els individus queden desconnectats del teixit social, fora d'aquest.

experiència *f* Comprensió dels fets socials, basada en el conflicte entre punts de vista diferents, entre la teoria –el que és general– i les situacions concretes –el que és particular. L'experiència consisteix a "construir els conceptes mateixos des d'una situació particular" (M. Mauss).

globalització educativa *f* Fenomen d'estandardització en el context del qual es plantejen nous interrogants com la democratització, la igualtat d'oportunitats, les polítiques educatives, i també sorgeixen nous problemes, com l'exclusió del subjecte de l'educació i la responsabilitat ètica dels agents educadors (estat, escola, empreses, etc.).

holisme *m* Ideologia no moderna, que parteix de la idea del grup com a valor suprem en una societat.

individualisme *m* Ideologia moderna com a configuració. Part de la idea de l'individu com a valor suprem en una societat.

pedagogització *f* Modalitat del control social que passa per la ideologia de l'avaluació i la normativització de les pràctiques. És un concepte usat per Laval en la seva crítica a la desescolarització.

projecte *m* Extrem de la xarxa fortament actiu durant un breu període de temps, que permet establir vincles més sòlids i estables que es podran recuperar més endavant (Boltanski i Chiappello).

socialització *f* Segons O. Cousin, "Resultat d'un treball de l'actor social que es construeix en el seu encontre amb una institució. [...] es manifesta per la distància que opera l'actor amb la institució per construir un *self* que no sigui únicament el reflex del que s'espera d'ell".

subjecte de l'educació *m* Segons A. Touraine, possibilitat d'atorgar un sentit propi a les experiències de la biografia, la possibilitat de construir una significació particular a l'encreuament entre el que personal, polític, social i econòmic, des de la funció simbòlica del llenguatge. En educació, s'entendria com una funció integradora entre la identitat i la instrumentalitat, entre el sentit i la funció.

treball autoprogramable *m* Tipus de treball que no pot ser substituït perquè qui el duu a terme té idees, creativitat, que poden usar-se per a "reprogramar".

treball genèric *m* Tipus de treball que pot ser substituït i substituïble en qualsevol moment per un altre treballador o per una màquina.

valor com a referència cultural *m* Terme de l'antropologia anglesa, que substitueix la idea per l'acció encarnada en el valor. Dumont qüestiona l'ús teòric d'aquest terme per a entendre els valors de l'antropologia, des del supòsit de l'existència de la jerarquia com a criteri d'agrupació de valors.

xarxa *f* Als anys seixanta, distribució de béns per sectors. Als anys noranta, tipus de treball i de col·laboració a distància, que crea models d'estructures laborals no jeràrquiques ni limitades per objectius *a priori*. Terme que s'aplica especialment al camp de la investigació i de la tecnologia.

Bibliografia

- Altarejos, F., Rodríguez, A., i Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Agora.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Du Seuil.
- Bauman, Z. (1998). *Globalisation: the human consequences*. Oxford: Polity Press.
- Boltanski, L. (1969). *Puericultura i moral de classe*. Barcelona: Laia.
- Boltanski, L. i Chiappello, E. (2001). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Castells, M. (1997). *L'era de la informació* (Vol. 3). Madrid: Alianza.
- Cousin, O. (2003). "Socialisation et autonomie juvénile". A Jean-Louis Derouet (dir.). *Le collège unique en questions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G. (2003). *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Duch, LL. i Melich, J. C. (2004). *Ambigüitats de l'amor. Antropologia de la vida quotidiana* (2.2). Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Dumont, L. (1977). *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Du Seuil.
- Giddens, A (2000). *En defensa de la Sociologia*. Madrid: Alianza.
- Juliano, D. (2003). Immigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. A E. Santamaría, F. González Placer (Ed.), *Contra el fundamentalismo escolar* (2a. ed.). Barcelona: Ed. Virus.
- Laval, CH. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Lasch, CH. (2000). *La culture du narcissisme*. Paris: Climats.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *El pensamiento salvaje* (8a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1995). Lugar de la Antropología entre las Ciencias Sociales y problemas planteados por su enseñanza. A *Antropología Estructural* (2a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Meirieu, P. H. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? A F. Dubet. *École-familles. Le malentendu* (pp. 79-100). Paris: Les Éditions Textuel.
- Pagès, A. (2001). Educación y estandarización de la sociedad del conocimiento. *Ars Brevis*, 6, 175-194.
- Payet, J. P. (2003). Les enfants issus de l'immigration au collège: quels savoirs? Quelles questions? A J. L. Derouet (2003). *Le collège unique en questions*. Paris: PUF.
- Polanyi, K. (1944). *La gran transformación. Crítica al liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'état providence*. Paris: Du Seuil.
- Scartezzini, R. (1996). Las razones de la universalidad y las de la diferencia. A S. Giner, R. Scartezzini. *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.

