

# L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, L'ESCOLA I LES ALTRES AGÈNCIES EDUCATIVES<sup>1</sup>

Jaume Trilla i Bernet

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest document intenta respondre a l'encàrrec fet pel Consell Escolar de Catalunya de col·laborar en una sessió de debat sobre l'atenció a la diversitat. Concretament, se'ns proposà enfocar el tema des d'un «punt de vista global de l'educació per a tothom i, per tant, no associant diversitat amb alumnes amb problemes o conflictius». Si bé hem tingut també en compte un qüestionari elaborat pel corresponent grup de treball del Consell, en les pàgines que segueixen no seguim de manera estricta l'ordre de les preguntes plantejades, ni tampoc pretenem —ja que no sabríem fer-ho— abastar-les totes.

Com es desprèn ja de la primera qüestió plantejada, «Què s'entén per diversitat?», el problema conceptual és un dels que inevitablement sorgeix quan hom pretén reflexionar sobre aquest tema. Amb el propòsit d'incidir en aquest aspecte conceptual, intentem analitzar l'ús d'aquest concepte en tres moments diferents. En primer lloc, en el punt de partida; és a dir, la diversitat que trobem en la composició del col·lectiu de subjectes amb què ens proposem treballar educativament: la diversitat original o originària de l'alumnat. En segon lloc, en

1. Text de la conferència pronunciada pel seu autor en el Consell Escolar de Catalunya, el 14 de febrer de 2001. S'ha conservat el format expositiu oral de la intervenció, la qual cosa explica també l'omissió de les referències bibliogràfiques. Igualment volem advertir el lector de la data en què fou originalment preparat aquest text. Ara que el donem a la impremta (març del 2002), amb el panorama amenaçador d'una «contrareforma» a la qual es pensa posar el nom erroni de «Ley de la calidad», encara estem més convençuts de les idees i els posicionaments exposats en aquestes pàgines. Aquestes pàgines que, en aquests moments, s'haurien de llegir com una crítica al desmantellament fàctic del principi de comprensivitat que previsiblement suposarà l'anunciada contrareforma.

el punt d'arribada. Aquest és el tema de les finalitats, els objectius, les funcions, etc., de l'educació; és a dir, en allò que volem convertir aquella diversitat inicial. I, en tercer lloc i entremig, la diversitat en el procés; és a dir, com a partir d'aquell estadi inicial volem arribar a les finalitats desitjades. És el tema central de les estratègies, les formes d'organització, l'estructura del sistema educatiu; en definitiva, del tractament de la diversitat en els centres d'ensenyament.

La mena de model teòric i conceptual que esbossarem es configura, doncs, a partir d'aquests tres moments. Els explicarem molt esquemàticament centrant-nos en aquell que fa referència a l'escolaritat obligatòria. Finalment, afegirem algunes consideracions sobre el marc més general en què s'inscriu aquesta escolaritat.

## 2. LA DIVERSITAT EN EL PUNT DE PARTIDA

En el punt de partida, el primer que salta a la vista és que la matèria prima amb què es treballa, el col·lectiu de nens i nenes, nois i noies, presenta una diversitat considerable. Força diversitat i diversitat de molts tipus: física, sensorial, psicològica, cultural, socioeconòmica. De fet, en la composició de l'alumnat en el seu conjunt, hi troben representada, quasi exactament, la mateixa diversitat que hi ha a la societat.

Sempre hi ha hagut diversitat en els centres educatius, però ben segur que ara n'hi ha més. I n'hi ha més, fonamentalment, per dues raons. La primera és que les nostres societats, en determinats aspectes, tenen ara una composició més plural i heterogènia —un fenomen del multiculturalisme, entre altres coses. Però, sobretot hi ha una segona raó, òbvia, que explica l'actual superior diversitat en la composició dels usuaris del sistema educatiu: això és, que la nostra societat ha decidit que tothom, sense excepció, té el dret —i l'obligació— de beneficiar-se del sistema educatiu, com a mínim, fins als setze anys.

Tenim doncs, en el punt de partida, una gran diversitat. Aquesta diversitat afecta les capacitats i els ritmes d'aprenentatge, els interessos i les motivacions, els coneixements previs, els repertoris de valors i actituds, les expectatives de cadascú, etc.

Ara bé, en relació amb aquest reconeixement de la diversitat cal fer tres puntualitzacions:

a) La primera és que la diversitat és una característica del conjunt, però a la vegada s'atribueix a cadascú; és a dir, no és que dins d'un col·lectiu hi hagi uns quants individus que són diferents dels altres, els quals llavors serien «els no di-

ferents». El reconeixement de la diversitat vol dir que, a *tots*, els reconeixem la seva pròpia diferència, la seva individualitat.

b) La segona puntualització és que, segons el nostre parer, tota aquesta diversitat no hauria de ser considerada globalment i indiscriminadament positiva o desitjable. Hi ha diferències positives i negatives; diferències que són individualment i socialment desitjables i diferències que són individualment i socialment indesitjables; unes són enriquidores i altres són injustes. La diversitat és un fet, però afirmar que la diversitat és, *per se* i en totes les seves manifestacions, un valor inqüestionable, és només una petició de principi. Hi ha hagut un discurs, segurament ben intencionat però a vegades ingenu i poc realista, que ha mitificat la diversitat, desconeixent que la diversitat també és diversa, axiològicament diversa.

Per tant, amb la diversitat en el punt de partida el que cal fer és:

- detectar les diferències i reconèixer-les com a un fet real;
- intentar explicar i comprendre aquestes diferències, això vol dir esbrinar-ne el sentit, la gènesi, les causes i les conseqüències,
- i valorar les diferències, la qual cosa vol dir no acceptar-les necessàriament totes com a positives; discriminar entre les que són enriquidores pels individus i la col·lectivitat, i les que són fruit de la injustícia. Les positives hauran de ser reconegudes, acceptades i, si és possible, potenciades i desenvolupades; les negatives també hauran de ser reconegudes, però caldrà combatre-les per eliminar-les, reduir-les o corregir-les en la mesura que sigui possible.

c) I la tercera puntualització que cal fer al discurs de la diversitat és que, si bé és cert que els alumnes són diversos, també ho és que són semblants. Hi ha diversitat, però també hi ha homogeneïtat. El propi concepte de diferència, d'alguna manera, pressuposa una certa igualtat entre els termes que es comparen. El *Diccionari general de la llengua catalana*, de Pompeu Fabra, diu del mot *diferència*, entre altres coses, el següent: «Qualitat de diferent; allò per què una persona o cosa difereix d'una altra // [...] *Magnitud o quantitat en què una magnitud o quantitat difereix d'una altra de la mateixa naturalesa*» —la cursiva és nostra. És a dir, la diferència només és apreciable des de la consideració d'una certa unitat o similitud entre els objectes diferenciats. Dues coses són diferents en tant que són també comparables i que, per tant, posseeixen alguna naturalesa o característica comuna o unitària.

Els alumnes són diferents entre ells, però sinó hi haguessin aspectes que compartissin tots ells tampoc no podríem pretendre de posar-los junts. Reconeixem que són diferents en moltes coses perquè els podem comparar; per exemple, reconeixem que tenen capacitats diferents d'aprenentatge, però amb això

també afirmem que *tots* tenen capacitat d'aprendre; tenen educabilitats diferents, però tots són educables; els reconeixem també a tots ells, sense excepció, la capacitat d'arribar a integrar-se convenientment en la societat que els toca viure; i, sobretot, els reconeixem com a iguals —per tant, no diversos— pel que fa a dignitat i drets.

### 3. LA DIVERSITAT EN EL PUNT D'ARRIBADA

Ara anem a veure la diversitat en el punt d'arribada. Què es vol fer amb la diversitat —i també amb l'homogeneïtat— del punt de partida? No cal advertir que això del «punt d'arribada» és només una mena de metàfora ja que en l'educació no sembla que hi hagi mai un punt final. Si de cas hi ha punts i seguit, finals d'etapa, transicions cap a una altra cosa, indicadors que ens permeten veure si s'està en el bon camí, etc.

Diríem que allò que es pretén —o si es vol, el que s'hauria de pretendre— és incrementar, a la vegada, tant la diversitat com l'homogeneïtat, però òbviament no d'una manera mecànica, sinó, per dir-ho així, orientada. Ha de ser d'una manera orientada en funció de la valoració de les diferències de què acabem de parlar. És a dir, l'objectiu és respectar i potenciar aquelles diferències i aquelles semblances que valorem com a positives; i eliminar, reduir o corregir aquelles diferències i semblances que valorem com a negatives. De manera que, al final d'un procés educatiu, tots els educands haurien de ser més iguals —haurien de compartir més coses que abans— i, a la vegada, haurien de ser més diferents —haurien de ser més ells mateixos, per dir-ho d'aquesta manera. Això, que expressat així pot semblar una contradicció, ben entès, com veurem després, no és necessàriament gens incompatible.

L'objectiu que tots comparteixin més coses que abans, l'anomenem *socialització*; i l'objectiu que cadascú sigui més ell mateix, en diem *individualització*. Fer compatibles aquestes dues finalitats, aquestes dues concepcions de l'educació —diguem-ne, la *durkheniana* i la *rousseauuniana* o *kantiana*—, que sovint la teoria pedagògica ha considerat antinòmiques, ha de ser l'objectiu de l'educació. I és també, en el fons, malgrat que s'expressi amb altres paraules, el que es proposava la reforma, la LOGSE i, en concret, la comprensivitat. Tot seguit ens referim per separat a aquests dos objectius.

### 3.1. SOCIALITZACIÓ

Com hem dit, entenem per «socialització» el procés que porta a què tots s'assemblin més que en el moment inicial. Això, cal entendre-ho en dos sentits complementaris:

a) Assegurar l'adquisició per part de tothom d'uns continguts —culturals, procedimentals, actitudinals, valoratius, etc.— mínims *compartits*. Això és necessari tant des del punt de vista individual, perquè el subjecte pugui inserir-se plenament i satisfactòriament a la societat; com per la pròpia societat, perquè una comunitat funcioni —malgrat que sigui tan plural, diversa o heterogènia com es vulgui— els seus membres han de compartir algunes coses; uns codis per entendre's, uns valors que possibilitin la vida en comú, etc.

b) L'altre sentit en què cal entendre la socialització és que tots també s'assemblin més en drets reals i en igualtat d'oportunitats. El sistema ha de corregir en tot allò que sigui possible les diferències o les diversitats negatives d'origen —desigualtats socioeconòmiques, desavantatges procedents de discapacitats, etc. En aquest nivell, el sistema educatiu ha tingut efectes socialitzadors en la mesura que, per mitjà de la pedagogia de la diversitat i d'actuacions compensatòries o de discriminació positiva, aconsegueix reduir progressivament les correspondències entre les desigualtats d'èxit escolar i les desigualtats d'origen dels escolars.

En resum, *socialització* vol dir, a la vegada, més igualtat i més cohesió social; haver minvat les diferències negatives i les injustes del punt de partida i haver reforçat els lligams comunitaris.

### 3.2. INDIVIDUALITZACIÓ

Diem que la socialització és necessària i pot ser suficient per a la societat; en canvi, per als individus també és necessària, però no és suficient.

L'educació no es pot conformar en fer-nos a tots més iguals. L'educació ha de permetre i potenciar que cadascú pugui desenvolupar la seva pròpia identitat, que cadascú pugui créixer en la seva individualitat. Això vol dir que l'educació ha de possibilitar el màxim desenvolupament possible de les capacitats de cada alumne. En definitiva, ha d'acollir i potenciar les diferències positives de cadascú.

Cal remarcar que això del «màxim per a cadascú», vol dir exactament el que diu: per a cadascú, és a dir, també per a tothom. El contingut i el grau d'a-

quest màxim són inevitablement diferents; però, tothom hauria de poder arribar al seu màxim, independentment dels condicionaments socials.

Per acabar aquest apartat sobre el punt d'arribada, són convenients també algunes puntualitzacions:

a) La primera puntualització és que, com anunciàvem, encara que ho semblin, *individualització* i *socialització* no són necessàriament dos termes contradictoris. Això és així perquè l'educació és un procés de creixement, ampliació i extensió. És a dir, es pot fer créixer allò que s'ha de compartir i, a la vegada, allò que constitueix la pròpia identitat diferencial.

b) És necessari trobar l'equilibri òptim entre la socialització i la individualització. Quan l'equilibri es trenca a favor de la socialització, es cau en l'*uniformisme*, que pretén anul·lar la diversitat, inclosa la positiva. Quan el sistema es decanta a la inversa, es cau en el *classisme* i la *meritocràcia individualista*. És a dir, el sistema no corregeix o redueix les desigualtats d'origen, sinó que les perpetua i, fins i tot, les incrementa.

c) Insistir en els mínims que cal compartir i que el sistema educatiu hauria d'assegurar, no significa acceptar acríticament els continguts estipulats en els currículums. Sense poder-nos aturar massa en aquest punt, diem que sembla que aquests continguts establerts són, respecte als necessaris mínims compartits, excessius pel que fa a determinats aspectes i deficitaris en altres. Són excessius, segurament, pel que fa a «coneixements» —fets, conceptes, etc. La prova d'això és la facilitat amb què s'oblida una part considerable d'allò que suposadament o realment s'ha après a l'escola; això vol dir que eren coneixements que els individus després no han necessitat per a res, coneixements que han resultat insignificants per la vida quotidiana d'aquestes persones, pel treball i, fins i tot, per continuar en el sistema educatiu. Són coneixements, en definitiva, que no formen part d'aquell mínim compartit imprescindible de què parlàvem. Al seu torn, i també en relació amb aquests mínims, els continguts que se solen adquirir en el sistema educatiu resulten deficitaris pel que fa a determinats procediments, actituds i valors. Malgrat que en la lletra de la Reforma aquests continguts es volguessin potenciar, en la realitat, fins ara, encara no han pogut ocupar el lloc que els correspondria. Tot plegat —l'excés de «coneixements estandaritzats» i el defecte d'actituds i valors— segurament és a causa de les tradicions i les inèrcies uniformistes i academicistes del sistema educatiu que costen de trencar.

d) Hom podria entendre que amb el que acabem de dir en el punt anterior, el que s'està propugnant és quelcom semblant a rebaixar els nivells d'exigència del sistema educatiu. De cap manera s'està insinuant això, sinó més aviat tot el contrari. Reduir l'uniformisme i l'estandarització academicista per assegurar

el màxim rendiment possible de cadascú, és propugnar un sistema educatiu molt més exigent amb si mateix i respecte a l'aprofitament que els seus usuaris n'han de treure. Per tant, no es tracta de fer baixar el llistó, sinó de poder-lo situar en cada cas en el lloc més alt que cadascú pugui superar, i així assegurar que tothom, sense excepció, hagi assolit simultàniament els necessaris mínims compartits de què parlàvem.

e) Per fer tot això realment possible, el sistema educatiu —i, encara de manera més decidida, el sistema educatiu públic o bé, més precisament, els diners públics— hauria de dedicar-se prioritàriament a garantir que aquest punt d'arribada, tant per la socialització com per la individualització, el poguessin assolir els que en el punt de partida es trobaven més desfavorits; és a dir, aquells que patien de més diferències negatives. Entre altres coses, perquè a la resta els hi serà més fàcil arribar sense l'ajut públic. Això vol dir una política educativa que aposti decididament per la igualtat real d'oportunitats, per la compensació de les desigualtats d'origen, per la discriminació positiva en benefici dels subjectes i sectors socials més desfavorits.

#### 4. DIVERSITAT EN EL PROCÉS

Anem ara a veure com funciona la idea de la diversitat en allò que hi ha entre el punt de partida i el punt d'arribada; és dir, en el procés educatiu. La pregunta és, per tant, com s'ha de tractar la diversitat inicial per tal que tothom assolixi equilibradament els objectius de socialització i individualització proposats?

Pel que fa als trams de l'educació obligatòria, el sistema educatiu ha optat per un model *comprensiu*, perquè, òbviament, s'ha considerat que és el millor per assolir aquells objectius.

Crec que es pot caracteritzar la comprensivitat teòrica del nostre sistema educatiu amb els tres principis següents:

a) *El principi de la no-exclusió*. El procés no pot ser excloent. Ningú no pot quedar fora del sistema educatiu ja que tothom ha d'assolir el punt d'arribada; i considerem, a més a més, que actualment per assolir-lo és imprescindible la participació en el sistema educatiu. En aquest sentit, el model comprensiu es diferencia dels models *selectius* o *excloents*: aquells sistemes educatius que seleccionen d'entrada els seus destinataris i/o van eliminant pel camí a tots els que no poden seguir el procés estipulat. No cal dir que, en aquests models selectius, el contingent majoritari de subjectes exclosos sol coincidir amb aquells que pertanyen als estrats socialment, econòmicament i culturalment més precaris.

b) *El principi de la no-segregació.* Segons aquest principi el procés no pot distribuir els subjectes mitjançant vies o processos institucionalment separats. En aquest sentit, el model comprensiu es diferencia dels que estableixen dues vies paral·leles d'escolarització: una acadèmica i que porta a la Universitat; i l'altra professional que prepara per la incorporació al món del treball en els segments baixos del mateix. Tampoc cal advertir que aquest model segregador sol nodrir respectivament ambdues vies segons l'origen socioeconòmic dels subjectes.

c) *El principi de l'atenció a la diversitat.* Segons aquest principi, el sistema, sense caure en la segregació, sí que ha de permetre uns determinats dintells de diversificació. Aquesta diversificació —diguem-ne *procedimental*— és coherent amb el reconeixement de la diversitat existent en el punt de partida i és també imprescindible per assolir el punt d'arribada. És obvi que per assolir l'objectiu de la individualització cal que el sistema pugui acollir la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats: el desenvolupament màxim de les facultats de cadascú obliga a adaptar el procés a les característiques individuals de cada subjecte. Però, també aquesta diversificació en el procés es fa imprescindible per assolir els objectius de socialització, per assegurar els mínims compartits per a tothom. Ja que els punts de partida són diversos, els procediments també ho han de ser: dues persones, que surtin de llocs diferents, per arribar a un mateix destí han de poder recórrer el camí amb ritmes diferents i també amb vehicles que permetin velocitats diferents: la pura lògica física diu, llavors, que els millors cotxes hauran de ser per aquells que parteixen dels llocs més distants; és una altra manera d'expressar la idea de la justícia redistributiva que hauria de presidir el funcionament dels sistemes educatius.

#### 4.1. ESQUEMA 1

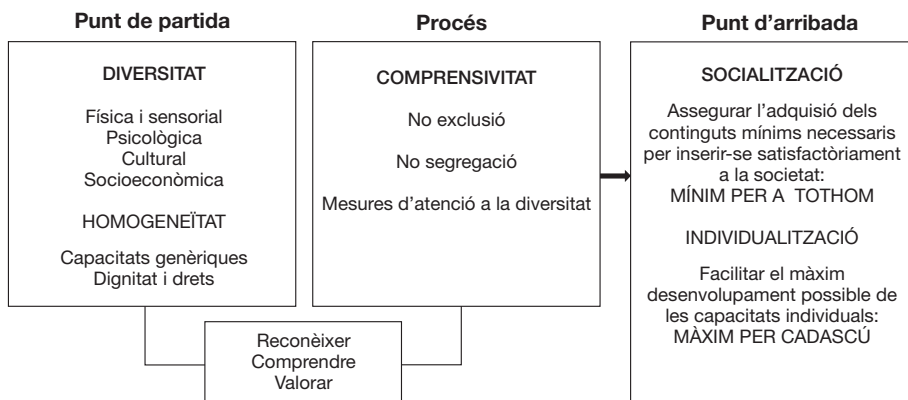
Teòricament, sembla que aquest sistema comprensiu amb possibilitats de diversificació hauria de funcionar, però a la pràctica és evident que presenta problemes. No podem fer aquí una anàlisi minuciosa i aprofundida de la situació real i, per això, ens limitem a fer algunes consideracions generals.

En primer lloc, el principi que anomenàvem *de la no exclusió* s'està complint, tot i que hi ha encara algunes bosses de població no escolaritzada i, també, espècies camuflades o no oficials d'exclusió, com les que formen els contingents de desertors escolars i absentistes habituals.

En segon lloc, pel que fa al principi de la no segregació, hi ha el risc —o potser ja una realitat, en part— que certes mesures extraordinàries d'atenció a la



## Esquema 1



diversitat s'acabin normalitzant, amb la qual cosa s'estaria configurant, de manera oficiosa però real, un sistema de vies segregades.

En tercer lloc i, en part, com a causa de l'anterior, sembla que les mesures d'atenció a la diversitat, de manera majoritària, no s'hagin desenvolupat correctament i en totes les seves possibilitats. No entrem en l'anàlisi legal, tècnica i pràctica d'aquestes mesures, però sí que en volem fer algunes reflexions ràpides.

La primera reflexió és sobre el problema ja tan debatut, però de conseqüències no resoltes encara, d'incardinar l'ESO i la seva comprensivitat dins d'un marc institucional —els instituts de batxillerat— amb una «cultura» i unes tradicions pedagògiques diferents, per no dir oposades, a les que serien idònies per l'ESO. És a dir, hi ha una mena de contradicció entre les cultures o les mentalitats —per exemple, selectiva *versus* igualadora; culturalista *versus* educacionista; propedèutica per estudis acadèmics *versus* prepedèutica per la vida; etc.— que defineixen, per una banda, la funció pròpia de l'ESO, que es decantaria cap als segons termes de les polaritats presentades, i per altra banda, la seva ubicació institucional que, per contra, es decantaria cap als primers termes de les polaritats. Aquesta contradicció ha contribuït a dificultar, a la pràctica, els gneuins sentit i funció adjudicats a l'ESO.

La segona reflexió és sobre si plantejar la qüestió del tractament de la diversitat com a «mesures» és la correcta. Parlar de «mesures», pot semblar que es vol donar a entendre coses com programes parcials, intervencions puntuals o es-

tratègies sectorials. No serà que la diversitat obliga a quelcom més exigent i difícil? És a dir, no a «mesures», sinó a una *nova* concepció pedagògica global dels centres d'ensenyament. Som conscients que apel·lar a concepcions globals que comporten transformacions importants de les institucions, sovint acaba en una mena d'utopisme molt irreal, ineficient i, fins i tot, en últim extrem, paralitzador, en el sentit que llavors el propòsit és tan ambiciós que fàcilment ens podem quedar al no res. Però, per altra banda, tampoc és gens clar que, en relació amb el tema de la diversitat, es puguin aconseguir avenços significatius sense aquest canvi més de fons.

Acabem de dir que es necessita una *nova* concepció pedagògica global dels centres. Però, això no és del tot exacte, perquè aquestes concepcions tampoc són tan noves. De fet, hi ha un bon assortiment de teories, mètodes, concepcions, pràctiques i experiències que mostren que les coses podrien funcionar d'una altra manera. Probablement, una bona part de les millors pedagogies escolars progressistes del segle XX són pedagogies de la diversitat, encara que llavors encara no es fes servir aquesta paraula. L'Escola Nova, la Freinet, la Barbiana, la Freire, certes pedagogies antiautoritàries, etc., són pedagogies de la diversitat de les que encara hauriem d'aprendre moltíssim. En aquest sentit, no té cap justificació plausible que, independentment del que digui la Reforma, el format pedagògic bàsic amb què funcionen la majoria d'instituts —a l'educació infantil i a la primària, la cosa és una mica diferent— és el que ja al principi del segle XX se'n deia *tradicional*: una aula amb un professor al davant i tots els alumnes fent pràcticament el mateix i al mateix temps. Aquest format és del tot contradictori amb una pedagogia de la diversitat.

I, en fi, tampoc s'acaba d'entendre perquè encara una bona part dels debats en relació amb la Reforma, i tanmateix amb la diversitat, se solen polaritzar només en qüestions de continguts i hores: si s'ha d'aprendre més història d'aquesta o aquella, més llatí, filosofia, matemàtiques, etc.; el «debat de les humanitats». L'important és que aprenguin coses que els siguin realment significatives, interessants, motivadores, i això no depèn tant dels continguts concrets exteriorment estipulats —tots poden ser importantíssims i interessantíssims— sinó dels mètodes, les formes d'organitzar el treball, els procediments per acollir les experiències genuïnes dels nois i les noies i per motivar-los. La pròpia institució s'ha de concebre com a un marc acollidor, integrador i en si mateix formatiu. El propi grup d'iguals ha de funcionar com un mecanisme d'integració. Quan es produeix una ruptura o una dissonància forta entre la institució i els usuaris, aquella perd tota la seva potència educativa.

## 5. LA DIVERSITAT, EL SISTEMA EDUCATIU FORMAL I LES ALTRES AGÈNCIES EDUCATIVES

Entrem ara en el darrer aspecte que volíem encetar. El tema és la diversitat i la relació entre el sistema formal i les altres agències educatives. Plantejar aquest tema vol dir, precisament, reformular o, àdhuc, haver de desdir-nos d'algunes afirmacions fetes abans.

Concretament, del que hem explicat fins aquí se'n podria desprendre el següent: que amb un bon sistema comprensiu, amb uns centres d'ensenyament funcionant tal com han de funcionar, s'assolirien, des de la diversitat del punt de partida, els objectius del punt d'arribada. Doncs bé, això no és veritat —o no és del tot cert. És a dir, ara sostenim que amb el millor sistema comprensiu que poguéssim imaginar, tampoc hi hauria cap garantia certa de produir els efectes desitjats.

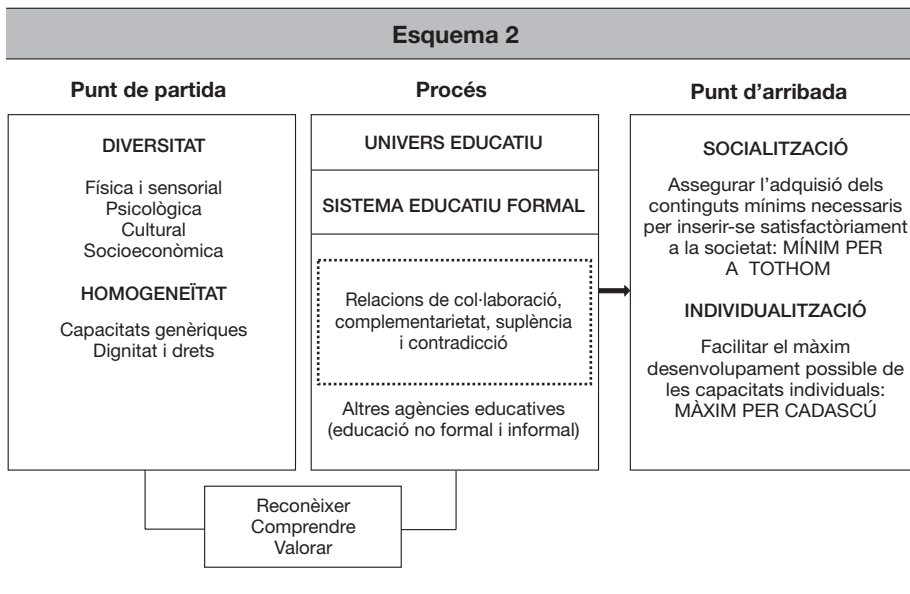
I això és així perquè resulta que entre el punt de partida i el punt d'arribada no hi ha només l'escolaritat obligatòria; hi ha moltes més coses que eduquen, formen i deformen, ensenyen i desensenyen els nois i les noies escolaritzats.

### 5.1. ESQUEMA 2

El plantejament fet fins aquí ha tingut, doncs, un defecte fonamental: presuposar que el sistema educatiu formal és suficient per assolir aquells objectius. Diem que és necessari, però no suficient. Cal, per tant, partir d'una perspectiva molt més àmplia. Això implica reconèixer, si més no, dues coses:

a) L'heterogeneïtat o la diversitat —altra vegada, aquesta paraula— de l'univers educatiu. Això és, que l'educació és un fenomen extraordinàriament ampli, gairebé ubicu i continu; que l'educació és a l'escola i a la família, però també a les institucions de lleure, als mitjans de comunicació, etc. Que l'univers educatiu abraça també això que anomenem *educació no formal* i *educació informal*.

b) Però, reconeguda l'heterogeneïtat de l'educació, cal reconèixer al mateix temps que és igualment necessària una visió holística, global i integradora del procés educatiu. Si mirem l'educació des de fora, si l'observem analíticament, veiem que hi ha moltes educacions diferents; ara bé, si l'observem des de dins i, sobretot, des de la perspectiva d'allò que succeeix al subjecte que s'educa, resulta llavors que totes aquelles educacions diferents s'integren i es barregen de maneres molt complexes.



És a dir, per un costat, no entenem el procés educatiu intern d'una persona si no som capaços d'entendre que allò que li succeeix a l'escola, al subjecte educativament, no és mai aliè a allò que educativament li succeeix en l'entorn familiar, al carrer, etc. L'individu, en la seva experiència educativa, integra en formes molt complicades tots aquests heterogenis influxos educatius que rep ací i allà.

Però, és que, per un altre costat, si no partim d'aquesta perspectiva global i integradora, tampoc entendrem mai quins han de ser el sentit, la funció, l'especificitat i l'encàrrec de cadascun dels diversos agents i institucions educatives.

És per això que cal entendre les relacions que s'estableixen entre tots els entorns educatius en què participen els subjectes. Són relacions que poden ser, i de fet són, de molts tipus: a vegades, de col·laboració i suport; a vegades, de complementarietat; a vegades, de suplència i sovint també de contradicció. Idees i plantejaments com els de ciutat educadora, sistema formatiu integrat, projecte educatiu de ciutat, societat del coneixement, etc., o el més antic d'educació permanent, ajuden a entendre holísticament aquesta realitat complexa de l'univers educatiu i estimulen a dissenyar polítiques integradores. Però, aquest ja és un altre tema.