

## **Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015**

### **Understanding the Educational Relationship and the Learning Processes. Reflections on the UNESCO 2015 Report**

Joan Rué i Domingo

Pedagog. Professor jubilat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Membre de la Societat Catalana de Pedagogia de l'Institut d'Estudis Catalans. A/e: [joan.rue@uab.cat](mailto:joan.rue@uab.cat)

#### **Resum**

Una crítica que sovintaja als informes d'aquest tipus és el de considerar-los ben formulats i benintencionats però, al cap i la fi, retòrics, o teòrics, és a dir, mancats de context i d'agència política per desenvolupar-los i, per tant, poc rellevants des del punt de vista pràctic. Aquesta visió oblida que la veu de la UNESCO no deixa de tenir, arreu, un alt valor com a referent ètic i molt fonamentat acadèmicament. Precisament, per ser una veu que se situa per sobre de les polítiques petites i dels interessos locals, del món de l'educació a escala local o de cada país. De fet, el mateix informe reconeix que és una «crida al diàleg i al debat». Per tant, aquest ha de ser el gran referent per avaluar-lo, és a dir, si aporta els elements necessaris i més rellevants per tal que aquell diàleg pugui ser fructífer, en el sentit d'orientar actuacions alineades amb els seus principis. Però, justament, en la seva manca d'agència política rau la seva fortalesa. Perquè situa els nombrosos agents i agències —estatals, territorials i locals— davant la responsabilitat i el repte d'interpretar, d'interpel·lar-se i d'ajustar-se en les seves pràctiques als referents d'aquell marc.

#### **Paraules clau**

Educació, sostenibilitat, consens, bé públic, qualitat, canvi.

#### **Abstract**

A frequent criticism of reports of this kind is to consider them well-prepared and well-intentioned but in some way rhetorical or “theoretical” due to a lack of context and political agency for their development, making them rather irrelevant from the practical standpoint. This view overlooks the fact that UNESCO's voice is of great importance as an international reference due its ethical and academic foundation, precisely because it stands above the small-scale policies and local interests in each country's sphere of

education. In fact, the report itself recognizes that it is a “call for dialogue and discussion”, so this should be an important benchmark to assess whether it provides the necessary relevant arguments for the dialogue to be fruitful in the sense of guiding actions aligned with their principles. Its strength lies precisely in its lack of political agency because it calls on many bodies and actors – national, regional and local – to take up their responsibility and the challenge of interpreting and adjusting their practices in keeping with the pertinent references.

### **Keywords**

Education, sustainability, consensus, public good, quality, change.

### **La fonamentació del debat proposat**

#### *L'educació, un bé públic*

La primera de les forteses que s'observen en l'informe és la de fixar, com a centre del debat i de la deliberació educativa, allò que cal considerar com a cabdal en el fet educatiu: «protegir el principi fonamental de l'educació com a bé públic en el nou context global en què té lloc l'aprenentatge» (p. 81).

Per tant, d'entrada hi trobem servit el gran binomi en el qual la UNESCO emmarca el debat sobre l'educació avui i en els temps propers: «ser un bé públic» i trobar-se situat en un «context global nou». Un binomi que ha de permetre donar sentit a les polítiques i les pràctiques educatives concretes, així com permetre avaluar el grau de justícia de la gestió de les oportunitats formatives, en el conjunt de l'activitat que anomenem *educació*. Un binomi, d'altra banda, explicitat en el mateix subtítol de l'informe: «vers un bé comú mundial?», amb interrogant, tot considerant, probablement, el llarg camí que caldrà recórrer i les dificultats que s'hauran de resoldre, aquí i allà, per fer-ho realitat.

Un bé públic es pot definir com tot aquell que és disponible per a tothom i que un ús personal no en dificulta o n'impedeix l'ús per part d'una altra persona. Aquesta consideració que sustenta l'obra d'Elinor Olstrom (1990) i és compartida per l'economia política, porta implícit que un bé d'aquesta naturalesa no pot generar ni rivalitats ni competitivitat en l'accés i l'ús. En aquest sentit, un bé públic es diferencia dels béns exclusius, bé perquè aquests són de caràcter privat o bé perquè elits determinades n'han fet un ús exclusiu reservat a grups socials determinats, respecte d'altres, mitjançant fórmules jurídiques o polítiques protectores, tal com posen de manifest Acemoglu i Robinson (2012) en l'anàlisi històrica del funcionament institucional de diferents països.

La definició de l'educació com un bé públic posa l'accent en la política en un doble sentit. D'una banda, en el grau de cohesió o de consens, atès que la noció de bé comú exigeix a una comunitat que sigui una associació solidària de persones, amb el sentit de participar d'una empresa col·lectiva. Una noció forta, que en la pràctica explica, i en cada

cas a la seva manera, els rendiments educatius globals, per exemple, de finesos i de sud-coreans, o, en sentit contrari, dels països amb més desigualtats com el Brasil, però també els Estats Units, entre molts altres. El dia que un col·lega finès em va dir: «és que aquí, amb la història que tenim i amb els que som, no ens podem permetre de deixar ningú enrere», va explicar la seva realitat molt més clarament que qualsevol anàlisi voluminosa dels informes PISA. Per tant, la noció de comunitat no implica només participació, sinó també confiança basada en la complicitat i la transparència, a més d'implicació, de compromís i de compartir responsabilitats entre els diversos agents i agències involucrats en l'educació.

El segon sentit d'aquell accent polític es troba en els enfocaments, les influències, i el caràcter atorgat a les institucions i a les seves normes jurídiques en els diversos contextos o països. En la consideració de si, al capdavant, els seus funcionaments pràctics són justos o no, en termes de garantir aquell caràcter de bé públic per a l'educació. Un aspecte clau que ja posava de manifest el Premi Nobel d'economia Amartya Sen (1999, 2009), un estudiós del desenvolupament, quan afirmava que no n'hi ha prou de declarar «drets», sinó que cal analitzar els «funcionaments» pràctics institucionals que els fan possibles i efectius, en relació amb allò que suposa accedir al bé comú.

Quin coneixement s'adquireix i per què, on, quan i com s'utilitza són preguntes fonamentals per al desenvolupament tant dels individus com de les societats, en la diversitat de contextos i de nivells de desenvolupament en els quals es troben. Per tant, l'educació remet a un aprenentatge deliberat, intencional, orientat i organitzat. Això sempre pressuposa un marc ètic determinat. En una societat democràtica, significa que l'adopció d'aquest marc genera conflicte, per la naturalesa diversa i desigual de la societat, i per tant, cal que sigui plural, flexible, participat i just en els seus canvis.

Des d'aquest enfocament doble, podríem dir que tota la política que resti confiança tendeix a restar sentit de comunitat. I, a l'extrem, si no hi ha comunitat només hi ha persones, tal com el neoliberalisme ho va formular per boca de Margaret Thatcher. I llavors, el mercat esdevé el terreny de compravenda dels béns públics, és a dir, un espai que propicia la desigualtat en el terreny més crític, el de les oportunitats per al creixement i la realització personal i col·lectiva dels ciutadans, en tota la seva diversitat. En sentit oposat, definir i assumir l'educació com un bé públic consensuat és assentar les bases per a un contracte social en aquest aspecte.

Finalment, cal distingir entre *bé comú* o *públic* i la noció d'uniformitat en els funcionaments per assolir-lo o per facilitar-lo. L'informe, precisament, posa l'èmfasi en un procés participatiu per definir que és un bé comú, i considera una diversitat de contextos, de conceptes de benestar i d'ecosistemes del coneixement.

L'educació no tracta només de l'adquisició d'habilitats i coneixements, sinó que també tracta de valors de respecte per a la vida i la dignitat humana requerida per a l'harmonia social en un món divers. (UNESCO, 2015, p. 39)

La uniformitat reclamada des d'una perspectiva falsament igualitària pot esdevenir molt bé un obstacle perfecte als «funcionaments» que permeten treballar en i des de la

diversitat. En aquest sentit, esdevé un argument paradoxalment diferenciador entre oportunitats, contràriament al que seria un enfocament basat en la noció d'equitat.

Avançar cap a una bona governança en el sector de l'educació exigeix múltiples associacions entre societat civil i govern, i la política d'educació nacional hauria de ser el resultat d'una àmplia consulta social i d'un consens nacional (p. 82).

### *Un bé públic en el nou paradigma sociohistòric i cultural*

La segona part de l'equació remet a la necessitat de considerar l'educació en un «marc global nou». Els referents emergents com ara els canvis sociopolítics a escala global, els econòmics, els productius i els tecnològics generats en el decurs dels últims anys —el final de les dues Europes, de la guerra freda i la globalització econòmica; 1996 amb Internet; l'explosió del coneixement, els canvis en molts referents de la vida i dels valors, la facilitat dels transports i de les persones, l'increment de les desigualtats, el canvi climàtic, els avenços en neurociència, la influència dels nous espais de treball i d'estudi i les relacions i dinàmiques propiciades pels mitjans digitals— transformen profundament els escenaris i els marcs mentals des dels quals s'entenia d'una manera àmplia, i s'entén encara, l'educació.

Simplificant una mica per raons d'espai, podríem dir que el model educatiu que hem interioritzat com a vàlid les generacions de docents que hem treballat en el decurs del segle xx, i que encara ens esforcem a perpetuar en bona part, ja no serveix com a marc referencial. I com més aviat fóssim capaços d'assumir-ho, més fàcils serien el debat i la possibilitat de reorientar el fet d'entendre, avui, el concepte d'educació, els seus propòsits prioritaris, les pràctiques, la formació dels ensenyants, l'avaluació dels sistemes o de l'orientació i les modalitats de governar-los.

Aquest nou marc global remet a un altre paradigma per a l'escola i tots els seus funcionaments, els aprenentatges, els temps formatius, i per a les institucions socials i polítiques que els han de facilitar. Un paradigma nou o una «narració» nova que caldrà dotar de pràctiques i de continguts nous. I això no es farà sense contradiccions, debats, participació, ni recerca. A tall d'exemple, es podria mencionar que si bé les TIC han adquirit caràcter de permanència, el debat sobre l'ús dels recursos digitals a les aules i en l'aprenentatge, en el sentit de si ajuden a aprendre o distreuen en els aprenentatges, tot just s'ha iniciat (L'Écuyer, 2015).

### **Aspectes crítics assenyalats**

Entrant una mica més en el detall de l'informe, s'hi observen altres forteses importants. Les sintetitzaria en els aspectes següents.

### *El model de «progrés» en qüestió*

L'informe assumeix una dimensió clarament humanista de l'educació, d'un radicalisme polític d'inspiració kantiana, basat en el paper de palanca per a la transformació social que poden fer l'educació i les noves maneres de desenvolupar els aprenentatges:

No hi ha cap força de transformació més potent que l'educació: per promocionar els drets humans i la dignitat, per eradicar la pobresa i augmentar la sostenibilitat, per construir un futur millor per a tothom, fonamentat en la igualtat de drets i la justícia social, el respecte per la diversitat cultural i la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida, tots els quals són aspectes fonamentals de la nostra humanitat comuna. (pròleg, p. 5)

En aquest sentit, es reformula la finalitat principal atribuïda a l'aprenentatge, una finalitat que preveu la persona des d'un enfocament holístic:

Assolir un estat d'equilibri entre benestar físic i intel·lectual, així com la interconnexió entre cervell emocional i cognitiu, cervell analític i creatiu (p. 29)

Aquest enfocament de l'aprenentatge contradiu els models dominants, que es basen en el fet d'assolir els «productes» predefinits, i és coherent amb l'enfocament que considera la persona educada com el fi mateix de la formació i no com un element instrumental d'aquesta. En aquest aspecte i en d'altres el document assumeix una crítica a la teoria del progrés i de la racionalitat que ha inspirat la institució educativa occidental en el decurs del segle xx. Aquesta crítica, la trobem també argumentada recentment per filòsofs com John Gray (2006, 2013) o per activistes com Naomi Klein (2015), quan posen l'accent en la inviabilitat d'un progrés basat en l'extracció de recursos naturals, n'alarmen dels efectes ecològics greus, i apunten a nous models de civilització.

Però l'informe també alerta contra la representació estandarditzada dels coneixements. Una representació que, dit de pas, sintonitza amb algunes de les grans formulacions de la psicologia de l'aprenentatge del segle xx. Mitjançant un préstec tret de la Fundació Europea de la Ciència, defineix aquells com la manera en què els individus i les societats apliquen el significat a l'experiència. En conseqüència, es pot entendre àmpliament:

Com la informació, la comprensió, les habilitats, els valors i les actituds adquirits mitjançant l'aprenentatge. Com a tal, el coneixement està vinculat inextricablement als contextos cultural, social, mediambiental i institucional en què es crea i es reproduïx (p. 18).

### *Un gir en la concepció de desenvolupament: «el bon viure»*

En sintonia amb la crítica anterior, el document porta a considerar el concepte de desenvolupament cap a l'últim recurs pròpiament sostenible, l'humà, el de les persones, en una mirada també d'orientació netament kantiana. El mateix Amartya Sen afirmava, dins la mateixa línia argumental, que les persones no poden ser mai instrumentals al desenvolupament, sinó que són la finalitat d'aquest. Vinculada a aquesta idea, s'hi relaciona la noció de *sostenibilitat*, substituïda de la noció de *progrés* dominant des del segle XVIII i, en conseqüència, també la d'*apoderament*, o la del *creixement personal* i del *reforçament de l'autonomia del qui aprèn*, tant en l'exercici del mateix aprenentatge

com en el seu vessant d'agència (com a treballador, emprenedor, ciutadà, membre de xarxes, consumidor, etc.), en el sentit de la «sostenibilitat i d'una vida digna» (p. 13). La formació de la persona, per tant, esdevé una part essencial i no instrumental del propòsit educatiu.

L'aspiració al desenvolupament sostenible exigeix que resolguem tensions i problemes comuns i reconeguem els nous horitzons. La sostenibilitat s'entén com l'acció responsable dels individus i de les societats vers un millor futur per a tothom, localment i global, en què la justícia social i la gestió mediambiental guïïn el desenvolupament socioeconòmic (p. 22).

Una educació apoderadora és la que construeix els recursos humans que necessitem per ser productius, per continuar aprenent, per resoldre problemes, per ser creatius i per viure amb la natura en pau i harmonia. L'educació és essencial per desenvolupar les capacitats requerides per expandir les oportunitats que necessiten les persones per portar vides amb sentit i dignitat. Una visió renovada de l'educació hauria d'incloure desenvolupar pensament crític, criteri i debat independent (p. 33 i 34).

Les citacions anteriors porten a resintonitzar de nou els conceptes de qualitat i de l'educació de qualitat. Des de la perspectiva de l'informe, cal buscar aquesta nova sintonia en les propietats dels aprenentatges i en el procés mateix, facilitador del desenvolupament dels anteriors. És a dir, la qualitat es defineix pel sentit, per la rellevància que té l'aprenentatge, també des del punt de vista de qui aprèn. En coherència amb aquesta posició, per tant, el procés o les metodologies ja no són un aspecte instrumental, mitjancer, de l'aprenentatge, sinó que esdevenen continguts en si mateixos.

### *Repensar el concepte de qualitat*

El dret a la qualitat de l'educació, de la manera que es formula, va més enllà del que proclamava l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans del 1948 i del que es formulava el 1976 en el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (ICESCR), emmarcats encara en els trets de l'era Industrial. L'informe parla del «dret a una educació rellevant i amb sentit» (p. 34) (per a tothom). D'aquí, la crida a ampliar l'angle per trobar un enfocament nou de la qualitat de l'educació i de la rellevància d'aprendre, per als infants, els joves i els adults, a partir de l'anàlisi crítica de les pràctiques vigents i de les necessitats generades pel nou marc.

L'aprenentatge s'entén, alhora, com una pràctica individual i també relacional, com una empresa col·lectiva, en xarxa. Aprendre és una realitat amb múltiples facetes definida pel context.

Aprendre no hauria de ser simplement un procés individual. Com a experiència social, exigeix aprendre amb els altres i a través dels altres: amb converses i debats, tant amb iguals com amb mestres (p. 50-51).

Al seu torn, la idea de procés remet a la metodologia per aprendre.

El coneixement no es transmet i prou, sinó que s'explora, s'investiga, s'experimenta i es crea segons la necessitat humana. És utilitzat per desenvolupar un llenguatge bàsic i habilitats comunicatives; per resoldre problemes, i per desenvolupar competències més sofisticades, com el pensament lògic, l'anàlisi, la síntesi, la inferència, la deducció, la inducció i el pensament hipotètic. S'hi arriba per vies que nodreixen el que potser és la competència més important de totes: la capacitat per accedir i processar críticament la informació. Aprendre a aprendre no ha estat mai tan important com avui (p. 43).

### *Els temps formatius*

Un element nou, que trastoca el model d'escolaritat imperant fins ara mateix, és el del temps de la formació. Aquella ha estat considerada com apropiada per a una etapa de la vida i anava adreçada a preparar les persones per a la *sortida* a la vida laboral, cívica o personal. La paraula *sortida* emfatitza un altre tret rellevant del model imperant. La formació, cal fer-la separada de la vida, dels contextos de vida i de feina, recollint l'ideal aristocràtic i aristotèlic de la separació entre intel·lecte i manualitat. D'aquí, que els programes havien d'incorporar cada vegada més recursos, continguts i matèries, atesa la complexitat creixent de les demandes externes, de la realitat laboral, cívica i també personal en els contextos socials i productius nous. Cada vegada, però, aquesta dinàmica és vista com a insostenible.

L'escola, incloent-hi la universitat, no ho pot fer tot, ni de bon tros, d'una sola vegada. La resolució d'aquest problema és articular el dret a l'educació de qualitat a tot el decurs de la vida activa, amb solucions de flexibilitat i de reconeixement de la formació, en un marc diguem-ne de conveni ideal entre la formació i la vida, tal com proposa l'informe. Això suposa endegar el compromís per donar significats concrets i generar estructures per «promoure l'aprenentatge al llarg de la vida», ja que «el ritme accelerat del desenvolupament tecnològic i científic fa cada vegada més difícil preveure el sorgiment de noves professions i les necessitats de competències associades» (p. 64).

El que necessitem és un enfocament més fluid de l'aprenentatge com un continu, en què l'escolarització i les institucions d'educació formal interactuïn més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades des de la primera infància i al llarg de tota la vida. Els canvis en els espais, els temps i les relacions en què es produeix l'aprenentatge afavoreixen una xarxa d'espais d'aprenentatge on els espais no formals i informals d'aprenentatge interactuaran i complementaran les institucions educatives formals (p. 51).

En aquest sentit de flexibilitat, l'informe parla de: «crear sinergies entre les institucions d'educació formal, les institucions de formació i altres experiències educatives» (p. 52). També d'una «visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida (i) que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible una vida amb dignitat» (p. 12).

L'argument anterior ha desplaçat l'interès dels continguts acadèmics específics, orientats genèricament des de la concepció de realitats estàtiques a ser reproduïdes cap a conceptes nous, com ara el d'aprendre a aprendre, o el d'assolir competències en aprendre i promocionar la creativitat, que caldrà dotar de sentit i de rellevància en un futur proper. Així, a l'informe es proposa «fer realitat el desenvolupament de competències educatives i professionals més receptives, que incloguin una diversificació

i una flexibilitat més grans i permetin l'adaptació de competències a necessitats ràpidament canviants» (p. 64).

Dins d'aquesta major flexibilitat l'informe assumeix també la transformació dels espais i dels temps per als aprenentatges, atès l'impacte que tant les xarxes com les noves tecnologies tenen un potencial per interactuar, generar o explorar materials, i que ben utilitzades poden completar i enriquir el treball desenvolupat pels estudiants a les aules.

### **Tres pilars per al futur de les accions de canvi**

Per acabar, són molt interessants els que podríem denominar els tres pilars sobre els quals l'informe proposa desenvolupar el discurs anterior i sense els quals tot el que s'ha destacat esdevindria buit. Són els mestres i la millora de la seva professionalitat; els sistemes de governança que afavoreixen l'autonomia dels centres i el seu arrelament en les xarxes i les institucionals locals; i els sistemes d'avaluació, vinculats, a la vegada, amb la millora de la professionalitat docent i de la governança.

#### *Els ensenyants i la seva professionalitat*

La importància dels mestres es considera en cinc grans línies d'acció. Quatre giren entorn de la seva professionalització i la cinquena els vincula, en l'exercici professional, amb els agents del seu entorn.

La primera proposta remet a la seva formació, que s'entén interdisciplinària:

La formació dels mestres en tots els àmbits —del més general al més especialitzat— ha d'integrar l'esperit transdisciplinari: un enfocament interdisciplinari que pot ajudar a guiar-nos pel camí de la creativitat i la racionalitat (p. 58).

Les tres línies següents apuntarien a reforçar el paper dels mestres i dels educadors com a agents del canvi per a tothom; a enfortir-ne l'autonomia professional i a protegir-los de les avaluacions estandarditzadores i de les tècniques de gestió desprofessionalitzadores.

Si l'educació consisteix a contribuir a la realització plena de l'individu i a un nou model de desenvolupament, els mestres i altres educadors en continuen sent els actors clau. Això comporta alterar aquelles tendències que apunten a un procés de desprofessionalització (p. 57).

#### *L'autonomia de centres*

Pel que fa l'autonomia de centres, proposa un plantejament contrari als models més generalitzats actualment, el de potenciar l'educació anant de «baix» a «dalt». Proposa avançar en l'autonomia dels centres i en l'arrelament a la xarxa d'institucions, de serveis



i de recursos locals o territorials, per aconseguir donar una resposta més adequada als nous reptes de la formació de les persones:

El coneixement requerit no està prescrit per una autoritat central, sinó que s'identifica a través de les escoles, els mestres i les comunitats (p. 43).

### *Els sistemes d'avaluació*

Finalment, el tercer gran pilar d'aquesta proposta crítica és l'avaluació. Per això es proposa sotmetre el sistema d'avaluació a debat per orientar en la millora del model de formació i la manera de governar-lo. Perquè l'atenció política tendeix a centrar-se en un abast estret de resultats educatius.

Es corre el risc que, si animen a ensenyar per a l'examen, minin la qualitat, la rellevància i la diversitat de les experiències educatives i es produeixi una convergència en el desenvolupament dels currículums (p. 68).

Quan (l'avaluació) se centra en els resultats, s'està referint essencialment a assoliments d'aprenentatge, és a dir, al coneixement i les competències que es poden mesurar més fàcilment. En conseqüència, tendeix a ignorar un espectre molt més ampli de resultats d'aprenentatge, que inclouen coneixement, competències, valors i actituds que es poden considerar importants per al desenvolupament individual i social, sobre la base que no es poden mesurar fàcilment. A més, el fet d'aprendre es veu com un procés individual d'adquisició de competències, i es dedica poca atenció a qüestions com ara el propòsit de l'educació i l'organització d'oportunitats d'aprenentatge com a empresa social col·lectiva. Aquest discurs, doncs, pot minar el principi de l'educació com a bé comú (p. 85).

### **Consideracions finals**

La revisió feta a l'informe de la UNESCO mostra que, lluny de ser un document innocu, aporta elements de reflexió crítica suficients per garantir-ne un dels objectius centrals, promoure un debat, tan ampli com sigui possible, respecte d'una concepció de l'educació que, si bé es podria denominar alternativa als models actuals, no és ni ingènua ni poc fonamentada, ni tampoc utòpica, en el sentit d'irrealitzable. Una raó per no menystenir-lo és que, si bé a curt termini i aquí els seus efectes són limitats, a mitjà o llarg termini esdevé una veu molt influent, precisament, per tenir caràcter d'embrí de nous marcs i de referents rellevants.

Amb tot, moltes de les seves idees ja es troben disseminades a l'interior del nostre sistema educatiu. Per tant, per avaluar si és un document rellevant o no, ens cal tornar la mirada envers nosaltres mateixos, perquè depèn de nosaltres que ho sigui en certa manera. I cal constatar que hem de vèncer obstacles importants.

El document proposa un canvi cultural, d'una execució més difícil i que implica més temps, que hauria de portar a reconsiderar els costums i les creences desenvolupades, com ara que l'escola té el monopoli de la formació, o els interessos que tota l'acció política passada o present comporten. El sistema educatiu té problemes o defectes

reconeguts, però culturalment s'ha convingut que, per sobre de tot, és una institució més acreditadora que pròpiament formativa, encara que no siguin dimensions confrontades. El canvi també és difícil perquè diàleg i consens, és a dir, entendre altres raons i cedir poders o apoderar d'altres en aquestes qüestions, són valors, ara com ara, escassos. I aquest pot ser un obstacle formidable si no s'aborda de manera convenient.

Amb tot, hi ha marge per avançar, entre altres raons, perquè els elements motrius del canvi són les realitats socials. Però, per fer-ho més fàcil des de la institució educativa, diria que cal alguna condició important. Deixar ben fixats aquells tres pilars que hem mencionat recentment i treballar-hi com a punt de partida, per tal que el debat pugui arrelar de manera que les transformacions potencials comencin a ser percebudes com a possibles i, després, com a reals.

## Bibliografia

Acemoglu, D., i Robinson, J. A. (2012). *Por que fracasan los países*. Bilbao: Deusto S.A.

Gray, J. (2006). *Contra el progreso y otras ilusiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

— (2013). *El silencio de los animales. Sobre el progreso y otros mitos modernos*. Ciutat de Mèxic: Sexto Piso.

Hess Ch., i Ostrom, E. (2005). A Framework for Analyzing the Knowledge Commons : a Chapter from Understanding Knowledge as a Commons: from Theory to Practice.

(2005). *Libraries' and Librarians' Publications*. Paper 21. Consultat 9 gener 2015,

des de <http://surface.syr.edu/sul/21>

Klein, N. (2015). *Això ho canvia tot*. Barcelona: Empúries.

L'Écuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*, Barcelona: Plataforma.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultat 11 gener 2015, des de

[http://wtf.tw/ref/ostrom\\_1990.pdf](http://wtf.tw/ref/ostrom_1990.pdf)

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

— (2009). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre UNESCO de Catalunya, amb el suport de la Fundació Bofill. Consultat 4 gener 2015, des de

<http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf>

Per citar aquest article:

Rué Domingo, J. (2016). Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 107-117.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>