

SERIE VALEURS, EDUCATION, CULTURE

Propositions pour l'éducation au 21ème siècle

CAHIERS DE PROPOSITIONS POUR LE XXI^{ème} SIÈCLE - EDITIONS CHARLES LÉOPOLD MAYER

Les cahiers de propositions pour le XXIe siècle

Les cahiers de propositions forment une collection de petits livres regroupant, dans chacun des domaines déterminants pour notre avenir, les propositions qui auront semblé les plus pertinentes pour mettre en œuvre dans nos sociétés les ruptures et les évolutions nécessaires à la construction d'un XXIe siècle plus juste et plus soutenable. Leur objectif est de stimuler un débat sur ces questions aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial.

Les grandes mutations que l'on regroupe sous le terme de "mondialisation" constituent, en elles-mêmes, autant de chances de progrès que de risques de voir s'accroître les inégalités sociales et les déséquilibres écologiques. L'essentiel est de ne pas laisser les grands acteurs politiques et économiques conduire seuls ces mutations. Trop prisonniers de leurs propres logiques de court terme, ils ne pourront que nous mener à une crise mondiale permanente, devenue manifeste depuis les attentats du 11 septembre aux Etats-Unis.

C'est pourquoi l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire [voir annexe] a lancé l'idée, au cours des années 2000 et 2001, d'un processus de collecte et d'identification de propositions émanant de différents mouvements et organisations, de différents acteurs de la société, de différentes régions du monde. Ce travail s'est déroulé au moyen de forums électroniques, et a été ponctué par une série d'ateliers ou de rencontres au niveau international, qui ont abouti la présentation, à l'occasion de l'Assemblée Mondiale des Citoyens tenue à Lille (France) en décembre 2001, d'une soixantaine de textes de propositions.

Ce sont ces textes, éventuellement complétés et mis à jour, qui sont maintenant publiés par un réseau d'éditeurs associatifs et institutionnels en 6 langues (anglais, espagnol, portugais, français, arabe et chinois) et dans 7 pays (Pérou, Brésil, Zimbabwe, France, Liban, Inde, Chine). Ces éditeurs travaillent ensemble pour les adapter aux différents contextes culturels et géopolitiques, afin que les cahiers de propositions suscitent dans chacune de ces régions du monde un débat le plus large possible, et qu'ils touchent les publics auxquels ils ont destinés, que ce soit les décideurs, les journalistes, les jeunes ou les mouvements sociaux.

Présentation du cahier « Propositions pour l'éducation au 21ème siècle »

Ce Cahier de Propositions est le fruit du travail collectif réalisé dans le cadre du Chantier Education et du Réseau Socio-professionnel d'Enseignants de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire. La coordination de ce travail a été prise en charge par la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)*.

Les deux dynamiques (le Chantier Education et le Réseau Socio-professionnel d'Enseignants) ont été développées de façon simultanée parce que, en tant qu'organisation d'enseignants, nous considérons qu'il est essentiel de dépasser, d'une part, les limitations imposées depuis le système en ce qui concerne le rôle de l'enseignant comme simple intermédiaire dans la transmission de connaissances élaborées ailleurs et, d'autre part, le caractère réducteur des réflexions qui se bornent aux aspects pédagogiques et didactiques. Dans cette perspective, nous considérons que les discussions concernant l'Education ne peuvent pas se restreindre à un groupe de "connaisseurs", mais qu'elles doivent intégrer les voix de tous les acteurs concernés.

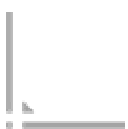
C'est pour développer cet espace que nous avons organisé le travail sur des axes thématiques divers, tels que : l'éducation et la culture ; l'éducation et le développement ; l'éducation, la citoyenneté et la démocratie ; la culture des institutions éducatives ; l'éducation, l'Etat et les politiques éducatives.

Entre octobre 2000 et mai 2001, de différentes rencontres ont eu lieu, concernant les axes présentés plus haut et, parallèlement, un travail a été mené à travers un Forum de Discussion à Distance, où ont participé des personnes de tous les continents. Comme clôture, une Rencontre Internationale de synthèse a été organisée à Buenos Aires, Argentine, pendant le mois de juin 2001. Une soixantaine de personnes venues d'Afrique, d'Asie, d'Europe et d'Amérique y ont participé.

Le Cahier de Propositions que vous avez sous les yeux a été construit à partir des apports issus des rencontres précitées et des contributions faites par les participants au Forum de Discussion à Distance. Dans cet ouvrage seront présentés et développés les axes de discussion, avec leur fondements et leurs propositions respectives, ainsi qu'une description précise de la méthodologie mise en oeuvre pour la construction du document. Le dernier chapitre présente une synthèse des propositions considérées les plus porteuses, dans le but d'avancer vers une éducation qui devienne un moyen pour la transformation et l'émancipation.

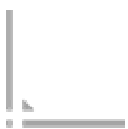
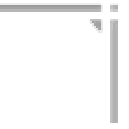
Enfin, nous considérons que ce Cahier doit être un outil pour la réflexion et le débat autour de l'éducation en tant que domaine complexe. C'est pourquoi nous avons essayé, pour sa méthodologie de construction et son style de rédaction, d'en faire un texte qui aborde les diverses problématiques en profondeur et qui soit en même temps accessible, choisissant de laisser des propositions et des questions ouvertes plutôt que de donner des réponses closes, afin qu'il en résulte un document ouvert et provocateur.

Buenos Aires, Argentine, Septembre 2001.



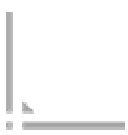
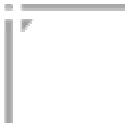
Propositions pour l'éducation au 21ème siècle

Cahier coordonné par Jorge Cardelli, Miguel Duhalde, Laura Maffei
Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina



INDEX

INTRODUCTION.....	8
L'EDUCATION: CONTEXTE GENERAL. UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE POUR LE DEBAT. ..	8
CHAPITRE I : EDUCATION ET CULTURE	16
FONDEMENTS	16
PROPOSITIONS	19
CHAPITRE II : EDUCATION, CITOYENNETE ET DEMOCRATIE	21
FONDEMENTS	21
PROPOSITIONS	26
CHAPITRE III : EDUCATION ET DEVELOPPEMENT	28
FONDEMENTS	28
Environnement, Société et Développement.....	29
Environnement, Education et Développement.....	29
Construire une éducation pour la durabilité	30
PROPOSITIONS	31
CHAPITRE IV: L'ETAT ET LES POLITIQUES EDUCATIVES.....	34
FONDEMENTS	34
Institutions Educatives	34
Le développement curriculaire	36
PROPOSITIONS	39
CHAPITRE V : METHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	42
ACTIVITES.....	43
RENCONTRES.....	43
REDACTION.....	44
CHAPITRE VI : CONCLUSIONS.....	46
L'ALLIANCE POUR UN MONDE RESPONSABLE PLURIEL ET SOLIDAIRE.....	48
LES CAHIERS DE PROPOSITIONS SUR INTERNET	50
LES EDITEURS PARTENAIRES.....	52



Introduction

L'éducation: Contexte général. Une perspective internationale pour le débat.

L'élaboration d'un document constituant un point de départ, un instrument pour un débat qui aboutisse à une approche des problématiques de l'éducation mondiale, présente des difficultés issues d'une question essentielle : les processus éducatifs se déroulent dans des contextes sociaux et historiques concrets. Les institutions éducatives, dans une perspective historique, ont une part active dans la constitution des Etats nationaux modernes. De même, les caractéristiques particulières de leur ampleur et de leur développement expriment le type de rapport et de participation des peuples vis-à-vis de l'Etat.

Deux approches complémentaires permettent d'observer la dynamique historique des processus éducatifs, notamment dans les pays développés. D'une part, le développement des institutions éducatives, aussi bien dans leur extension que dans la pluralité de leurs contenus, est toujours un enjeu dans les revendications des mouvements sociaux et populaires qui luttent pour la démocratisation de la culture et pour les possibilités d'accès aux différents espaces de pouvoir et de décision, aussi bien dans la société que dans l'Etat. D'autre part, il est impensable d'envisager le développement et la consolidation des Etats nationaux au cours de l'histoire si l'on ignore le rôle des systèmes éducatifs en tant qu'instruments d'intégration, de cohésion et d'articulation des peuples autour d'une identité nationale et, par conséquent, autour d'un projet social et culturel. En somme, nous postulons que les orientations des processus éducatifs ont été au centre des débats sur le développement des Etats nationaux, ainsi que sur leur démocratisation.

Aujourd'hui, nous croyons que ce débat s'est étendu sur le plan international, étant donné que l'éducation peut avoir des rôles très différents à jouer, en fonction des orientations qu'on lui impose dans le cadre de la mondialisation en cours : le néolibéralisme actuel - avec sa conception homogénéisante de la culture, au service du pouvoir hégémonique -, ou bien une transition vers un monde différent, humain et solidaire. Cette dernière orientation, qui se ferait à travers un parcours alternatif et d'opposition, s'exprime actuellement et de plus en plus à travers une convergence de mouvements sociaux de citoyens du monde entier.

C'est dans les pays développés que l'éducation a pesé de tout son poids pour jouer un rôle essentiel dans la consolidation des Etats nationaux. Dans les pays qui ont connu des transformations socialistes, son influence a été également décisive. Enfin, cette expérience historique des pays développés a fortement influencé les autres Etats du monde, notamment après la conquête des indépendances nationales. Dans ce sens, il est important de remarquer ce qui est arrivé dans les pays du Tiers Monde.

Malgré la grande hétérogénéité des processus politiques et culturels -notons à ce propos que certains pays ont acquis leur indépendance au début du dix-neuvième siècle et d'autres l'ont seulement obtenue dans la deuxième moitié du vingtième -, l'éducation a toujours été profondément touchée par un conflit

entre deux tendances : d'une part, le caractère homogénéisant et colonisant marqué par les classes dominantes et, d'autre part, les revendications culturelles et démocratiques propres aux peuples de chacun de ces pays. Jusqu'aux années 1970, l'éducation publique avait atteint un développement très important en tant qu'éducation publique d'Etat dans beaucoup de pays du monde. Elle était alors clairement considérée comme une institution clé dans la constitution de l'identité nationale, et les mouvements sociaux et démocratiques la considéraient comme un élément fondamental à l'élargissement de la participation populaire et à la démocratisation de la culture. Ses caractéristiques étaient un enjeu important de débat et elles dépendaient de la réalité sociale et culturelle de chaque pays. L'expérience de l'Education Populaire en Amérique Latine en est un exemple significatif.

A la fin des années '80 et '90, pour aborder l'éducation dans une perspective mondiale, on est forcément amenés à analyser les processus et les mécanismes à travers lesquels le nouveau processus de mondialisation qui se développe devient un contexte culturel, social et historique concret pour l'éducation. Les questions qui se posent sont : Dans quelle mesure les orientations de la mondialisation actuelle ont-elles des répercussions sur les processus éducatifs nationaux et continentaux ? Dans quelles directions l'éducation est-elle infléchie pour remplir les fonctions qui lui sont attribuées ? D'autre part, nous nous demandons : Comment l'éducation peut-elle jouer un rôle clé dans le développement d'une mondialisation alternative, ayant pour base l'égalité, la solidarité et la reconnaissance mutuelle et démocratique des diversités nationales et culturelles ? Les réponses à ces questions appartiennent à un débat qui se développe de plus en plus. Nous voudrions y intégrer les propositions qui sont présentées dans ce *Cahier*.

Pour revenir à la description du contexte, nous pouvons affirmer que la mondialisation, en tant que processus qui a lieu sur le terrain du concret, a fait son apparition dans les systèmes éducatifs des différents pays et nations durant les années '80 et '90. Elle est apparue à travers des transformations culturelles issues d'une marchandisation des objets de la culture, notamment des connaissances scientifiques et techniques. Elle est apparue aussi à travers des actes et des paroles qui redonnent un élan à la demande éducative et à travers les valeurs émergentes de l'utilitarisme, de la concurrence et de l'individualisme exacerbé. Elle est apparue enfin à travers les politiques qui tendent à privatiser l'éducation publique et à réduire la responsabilité de l'Etat en tant que garant du droit à l'éducation, ne lui attribuant qu'un rôle d'organisateur et régulateur du marché de l'éducation.

La direction adoptée par la mondialisation se heurte à une forte résistance de la part des mouvements sociaux et démocratiques, qui mettent essentiellement en cause la croissante inégalité sociale et culturelle qui se manifeste également à l'intérieur des processus éducatifs dans les écoles publiques. Ce dernier phénomène, résultat d'une exclusion sociale progressive, d'un mouvement accéléré des migrations et de l'expansion de la demande éducative à tous les secteurs de la société, devient une constante dans la quasi totalité des pays du monde. La demande éducative s'élargit manifestement dans des écoles publiques qui reçoivent des enfants et des jeunes dont les différences sociales, économiques et culturelles sont très importantes. Ces mouvements contradictoires rendent plus complexes les processus éducatifs et montrent que les approches simplistes -comme celles

qui considèrent la métaphore de l'entreprise comme modèle d'analyse de l'activité scolaire- sont sérieusement insuffisantes.

La crise de l'éducation déclenchée par l'application des politiques néolibérales a conduit à la perte d'un acquis historique pour l'humanité : le droit social à l'éducation et l'accès illimité aux connaissances. L'alternative qui vient le remplacer aujourd'hui, c'est la commercialisation de l'éducation et de l'accès aux connaissances, encouragée par un Etat à tendance néolibérale. Le résultat de ces politiques, dont témoignent la pauvreté sociale, le chômage, l'exclusion et le manque absolu de garanties qui assurent des droits sociaux élémentaires comme le droit à l'éducation et aux connaissances, ne répond pas à une impossibilité de mettre en place d'autres politiques. En fait, il correspond à la mise en œuvre volontaire de politiques de privatisation, issues des intérêts concrets de ceux qui veulent s'approprier de toutes les connaissances afin de les breveter, de les maîtriser et de les commercialiser pour s'assurer un seuil de bénéfices et, en même temps, le contrôle idéologique des populations.

La crise globale des systèmes éducatifs, l'appauvrissement et les contraintes généralisées dans l'accès aux connaissances doivent être considérés, en plus, comme un échec catégorique des énoncés du néolibéralisme, qui annonçaient des réponses et des solutions concrètes aux demandes sociales. Cette situation, dont le coût est une perte croissante de consensus, est un témoignage précis de la victoire de ceux qui ont décidé d'avancer de manière perverse sur les acquis historiques et sociaux de l'humanité.

Si nous voulons comprendre le processus réel de la mondialisation que nous vivons, il faut le distinguer des idéologies de la mondialisation comme le néolibéralisme. La mondialisation en tant que phénomène en plein développement est au centre d'un ensemble d'idéologies ayant des approches différentes de ce processus. Afin de nous placer dans une perspective plus large, nous décrirons quelques aspects de la mondialisation en tant que problèmes qui intéressent et sont transversaux à l'ensemble de l'humanité, qui sont fondamentaux pour sa subsistance et ont de fortes répercussions sur l'éducation. Cette démarche sous-entend que l'on considère la mondialisation comme étant une réalité sur laquelle nous pouvons agir et dont nous pouvons modifier les orientations, et non pas comme étant une imposition de forces qui nous dominent, nous laissant comme seule option le chemin de l'adaptation.

Aujourd'hui, les questions d'économie sont les premières à avoir à coup sûr des caractéristiques mondiales, aussi bien dans leurs formes d'organisation que dans leurs effets sur la vie quotidienne. Du point de vue de la production, le processus de mondialisation s'est accéléré, entraînant des problèmes graves pour les peuples des pays dépendants. D'une part, il existe un manque croissant de restrictions nationales et internationales pour la circulation de bénéfices issus d'entreprises productives ancrées dans le domaine territorial, juridique et politique de pays qui vont jusqu'à la favoriser, harcelés par leur manque de devises et leurs obligations vis-à-vis de leurs dettes extérieures. En effet, le réinvestissement des bénéfices n'a pas lieu dans les pays d'origine et ne vise pas non plus un développement durable et équilibré du monde. Les bénéfices se déplacent en fait selon la logique du marché mondial actuel, ainsi que des éléments sociaux et politiques. Dans cette perspective, les pays développés ont un poids déterminant, grâce à une combinaison de facteurs qui s'appuient sur le haut niveau de développement de leur marché intérieur et de leurs systèmes de science et technologie, mais aussi sur la force de leurs

pouvoirs culturels, politiques et militaires. C'est ainsi que l'on voit émerger un système productif mondial avec de fortes inégalités dans la distribution géographique des revenus et de l'emploi.

D'autre part, de fortes restrictions nationales limitent la mobilité des travailleurs dans le monde (notamment dans les pays développés) alors que, de façon simultanée, de grandes différences de salaire persistent entre les pays qui se trouvent à des stades différents de développement.

Enfin, il existe de profondes asymétries en matière de taux douaniers et de mesures para-douanières, qui touchent gravement les exportations provenant des pays dépendants et à destination des pays développés. L'aggravation des inégalités dans la distribution des revenus, aussi bien à niveau international qu'à l'intérieur des pays, est la conséquence la plus grave de ce type de mesures. Les différences de salaire et la liberté octroyée aux capitaux pour qu'ils circulent sans frontières éloignent les bénéficiaires des emplacements de leur production, contribuant ainsi à aggraver les inégalités historiques du développement économique, social, technologique et culturel des différents pays du globe. En conséquence, un petit groupe restreint (USA, Europe, Japon) réussit à se maintenir toujours loin devant. Enfin, de forts clivages ont lieu à l'intérieur même des pays entre la campagne et la ville, entre diverses régions ou dans une même région, en fonction du degré de dépendance productive de chaque secteur.

Sur ce même plan de l'économie, le développement technologique connaît une situation similaire. Il est largement supérieur dans les pays dominants et il contribue à creuser l'écart croissant des revenus. Ce développement technologique s'articule avec le dynamisme du marché intérieur, les hauts salaires (en comparaison avec ceux des pays périphériques) et des politiques d'Etat actives en sa faveur. Les pays développés portent une attention toute particulière à leurs politiques d'éducation supérieure, du point de vue de l'offre mais aussi de la demande et, dans le même sens, ils attachent de l'importance aux politiques concernant l'éducation permanente. Ceci étant, la force de la demande éducative a déclenché un marché éducatif qui est en expansion, qui agit avec sa propre dynamique et cherche à faire correspondre celle-ci avec les demandes des entreprises. Ce nouveau marché se démarque à son tour comme un circuit différencié et considéré " de qualité ".

Pour les états dépendants, la situation est très différente. A leur faiblesse financière et économique viennent s'ajouter les politiques restrictives exigées par les organismes internationaux (Banque Mondiale, F.M.I. et autres) et les gouvernements comme celui des Etats-Unis. Si l'on ajoute encore à cela une acceptation subordonnée de la part des gouvernements locaux, il en résulte un espace extrêmement réduit pour les politiques de développement de la science et la technologie et leur correspondantes politiques éducatives. En conséquence, il apparaît un phénomène grave : l'émigration des scientifiques vers les centres développés, ce qui contribue à creuser davantage l'écart technologique. Sur ce point, il est donc évident que si l'on envisage un processus de mondialisation alternatif au modèle actuel mené par l'idéologie néolibérale, il sera indispensable de situer au centre du débat une politique mondiale pour les sciences et les technologies. Cette nouvelle politique sera concertée par toutes les nations du monde et devra contribuer à un développement équilibré et durable.

L'éducation, que nous considérons comme l'une des voies principales tendant à une distribution juste, équilibrée et durable des connaissances, doit évidemment faire partie de ce débat. Dans ce sens, aussi bien le F.M.I. que la Banque Mondiale prônent des politiques permanentes d'ajustement et de réduction des dépenses publiques, y compris celles de l'éducation, dont les conséquences immédiates sont la réduction de l'Etat, la chute des salaires et la dégradation des conditions de travail, avec un appauvrissement global du système qui aggrave les inégalités et la polarisation.

Toujours dans le domaine économique, mais du point de vue financier, il est apparu dans le monde un marché de capitaux avec une forte dynamique transnationale. Les rentes financières de ce marché sont beaucoup plus attirantes, car plus sûres et rapides, que celles qui proviennent des investissements à risque. A travers ces marchés de capitaux fortement transnationalisés, les flux financiers se sont canalisés vers les pays à économie dépendante, afin de financer leurs transformations et, selon les principes néolibéraux, de les aider à se mettre en conditions pour s'ouvrir au marché mondial. Les conséquences les plus graves de ce processus sont : la soumission des pays dépendants à des dettes extérieures monumentales et leur subordination idéologique face aux ordonnances des organismes financiers internationaux (comme le F.M.I. ou la Banque Mondiale) ou aux pressions politiques mises en oeuvre par des interventions militaires ou économiques des Etats-Unis. Enfin, on constate également une mise en place systématique de politiques de réduction de l'Etat et du budget dans le domaine de la santé, de l'éducation et de la sécurité sociale, en bénéfice du développement du marché de ces services.

Les budgets de l'Etat pour l'éducation ont été amenés à arrêter leur expansion en fonction de la croissance de la demande éducative. Ils ont contribué ainsi à l'élargissement de l'éducation privée, à l'affaiblissement de l'éducation publique et au développement des circuits éducatifs de "qualité" différenciée. Cet affaiblissement des systèmes d'éducation publique se traduit dans les pays dépendants par l'appauvrissement croissant de ces systèmes, aussi bien en termes de matériaux didactiques et d'infrastructure que de ressources humaines. La baisse des salaires se poursuit et l'accès des enseignants aux connaissances permettant de développer un processus de professionnalisation adéquat devient de plus en plus difficile.

Cette transnationalisation des marchés financiers est l'un des aspects essentiels du néolibéralisme, qui est devenu l'idéologie prédominante de ce modèle de mondialisation. Pour cette idéologie, le processus de mondialisation consiste à concevoir le monde comme un seul marché. La compétitivité qu'il demande exige une transformation des institutions vers l'efficacité et l'efficience. La meilleure façon de réussir ce pari c'est d'incorporer toutes les activités aux mécanismes du marché. Dans cette perspective, l'Etat encourage ce processus en se transformant lui-même. Il fait passer au privé tout ce qui peut être organisé comme une entreprise et, pour les institutions qui ne peuvent pas être directement privatisées en raison de leurs caractéristiques, il impose une conception selon laquelle les mécanismes des entreprises et du marché apparaissent comme noyau de base de fonctionnement.

Ces idées sont à la base des politiques néolibérales qui se développent actuellement et qui visent à privatiser les services de l'éducation, la santé et la sécurité sociale. Dans une perspective de pensée critique, il est important de

souligner ici que l'enjeu n'est pas dans la taille de l'Etat mais dans les caractéristiques de la société que l'on veut organiser. Dans ce sens, il faut dire que dans les contextes de politiques néolibérales, il n'y a pas toujours eu des réductions de l'Etat : ce qui change essentiellement c'est le rôle de l'Etat, qui développe des politiques encrées dans la pensée unique. Les conséquences les plus directes sont : une société uniformisée, consumériste, individualiste sur l'humain et marchandisée sur tous les plans, y compris le culturel.

Il est évident qu'un autre problème à caractère mondial est celui de l'orientation de la production et de la distribution des connaissances scientifiques et techniques. A l'instar des politiques néolibérales, ce problème s'inscrit dans le cadre d'une prétendue super-idéologie du progrès qui a pour conséquence de remplacer la " bio-évolution " par la " techno-évolution " en tant qu'agent premier du changement culturel. La dimension technologique apparaît aujourd'hui dans toutes les productions matérielles et symboliques qui constituent la culture dominante. Ainsi, les connaissances scientifiques et techniques sont un facteur de production clé dans le fonctionnement de la société actuelle et, par le même biais, elles en constituent un trait caractéristique. Mais il y a là un point gravitant : la production et la distribution sont déterminées par les besoins économiques des grands capitaux et par les besoins politiques et militaires des pays développés. Un instrument clé dans cette détermination de la production et de la distribution des connaissances est l'utilisation croissante des brevets et, par conséquent, la soumission de ces connaissances aux lois du marché et à la logique imposée par les grands capitaux.

Au delà des particularités des processus à travers lesquels les connaissances scientifiques et technologiques influencent la production de biens matériels et culturels, cet état de fait a conditionné les mécanismes de production et de distribution de ces connaissances, que ce soit au niveau institutionnel ou de l'Etat. Deux faits révélateurs de cette situation : la forte participation de grosses entreprises dans cette activité et l'importance de ce sujet dans les politiques d'Etat des pays développés. Les caractéristiques universelles et de neutralité idéologique et moral que la communauté scientifique assignait à ces connaissances sont aujourd'hui fortement mises en cause par le rôle stratégique qu'elles peuvent jouer dans l'expansion permanente de l'industrie de l'armement, dans la destruction croissante de l'environnement et dans l'élargissement constant de l'inégalité sociale dans le monde, au niveau international mais aussi entre les différents secteurs des pays développés.

En ce qui concerne l'impact du rôle des connaissances sur l'éducation, il faut remarquer qu'il s'agit d'un des facteurs les plus importants de l'élargissement actuel de la demande éducative. Les formes discursives adoptées pour canaliser cet essor de la demande sont bien diverses. Elles partagent néanmoins une caractéristique générale : celle d'attaquer le rôle historique de l'éducation publique, les caractéristiques de l'organisation scolaire et le travail des enseignants. Dans la perspective néolibérale, les objets de la culture font partie du marché, aussi bien que les processus éducatifs qui permettent leur appropriation. Le sens de l'éducation, dans cette approche, consiste à rendre possible - à travers l'appropriation individuelle des fragments culturels adéquats- la capitalisation individuelle nécessaire pour pouvoir agir dans ce marché qui est la société même. De ce point de vue, l'éducation ne sert qu'à capitaliser de façon individuelle. La qualité de l'enseignement sera donc jugée

plus ou moins bonne en relation avec l'utilité de ses contenus pour le marché de l'emploi.

Un projet éducatif doit dépasser la conception de l'éducation proposée par le néolibéralisme, qui se réduit à la perspective du marché du travail. Il doit aller d'un pas décidé vers la construction d'identités culturelles, le développement de philosophies humanistes qui intègrent tous les hommes et toutes les femmes de la terre et le développement de structures de production globales, justes et durables. Une proposition pour une mondialisation alternative doit inclure ces aspects en tant qu'éléments essentiels : l'éducation publique, profondément modifiée et influencée par la participation de la société civile, est certainement l'institution la mieux placée, du point de vue historique, pour mettre en marche ce projet de transformation.

Une perspective internationale de l'éducation doit être conçue dans le cadre d'une mondialisation alternative et, dans ce sens, elle doit prendre en compte les points suivants:

- L'éducation doit contribuer à une citoyenneté mondiale humanitaire, solidaire, juste, durable et inter-culturelle et, en même temps, au développement des nations, des régions et des identités culturelles.
- De même, elle doit contribuer au développement d'une conscience de la paix et au rejet systématique de la guerre et de toute forme de restriction imposée à l'autodétermination des peuples, dans le cadre d'une institutionnalisation mondiale concertée.
- Le capital et le commerce entre les Etats nationaux ne peuvent pas devenir des instruments des phénomènes d'exploitation, de domination, d'exclusion sociale et de pauvreté tels que l'on voit dans les pays périphériques.
- Les connaissances doivent appartenir au patrimoine culturel collectif de l'humanité et elles ne doivent pas servir d'instrument à la domination sociale, aux impositions des centres de pouvoir, à l'augmentation de l'exploitation, au développement de l'industrie de l'armement et à la croissance de l'exclusion sociale et de la pauvreté. Dans ce sens, il faut institutionnaliser des instances internationales participatives, au large consensus, susceptibles de placer au centre du débat ces aspects critiques, ainsi que leur impact sur les contenus à enseigner et sur les méthodologies d'enseignement.
- Il est nécessaire de faire prendre conscience que l'information et la communication en général peuvent être utilisées. Dans le monde actuel, cela se fait dans la plupart des cas en bénéfice des plus puissants, et c'est pourquoi il faut peser en faveur d'une régulation qui considère les intérêts de l'ensemble de l'humanité, à travers des mécanismes de concertation démocratiques, dans lesquels la société civile joue un rôle majeur.
- Il est important de promouvoir le développement de la société civile nationale, régionale et mondiale dans ses instances solidaires, répondant aux différentes formes culturelles spécifiques de l'activité humaine, et souligner l'importance de la lutte pour la défense des droits liés aux diverses identités culturelles.
- La nature doit être le point de départ de la durabilité, quelle que soit la proposition politique, économique ou culturelle dont elle provient. Dans ce sens, il faut développer une conscience de la gravité de la situation traversée par la planète et proposer des solutions fondées sur une attitude de prévision et d'attention aux conditions socio-environnementales de toute l'humanité.

En prenant en compte ces considérations de contexte, chacun des chapitres de ce *Cahier de Propositions pour l'Éducation du 21ème siècle* présentera

des analyses et des actions concrètes, axées sur les domaines et les thématiques suivants :

Dans le chapitre I, ***Education et Culture***, on aborde particulièrement la problématique de l'identité culturelle, des mouvements sociaux, des médias et du langage, des droits de l'homme, de la connaissance, de l'art et des valeurs.

Le chapitre II, ***Education, Citoyenneté et Démocratie***, est consacré à l'analyse de l'Education Publique en tant qu'espace pour le développement d'une citoyenneté active et le renforcement de la démocratie.

Dans le chapitre III, ***Education et Développement***, on met en évidence de manière concrète comment, depuis l'éducation populaire à l'environnement, on peut contribuer à la durabilité, à la justice et à l'équité dans les sociétés humaines.

Dans le chapitre IV, ***L'Etat et les politiques éducatives***, on aborde le rôle de l'Etat et de la société civile dans la mise en oeuvre de politiques qui ont des répercussions aussi bien sur les institutions éducatives que sur les développements curriculaires.

Dans chacun des chapitres évoqués, on présente une série de propositions visant à dépasser les obstacles et à aborder les conflits relatifs au contexte étudié.

Dans le chapitre V on décrit la méthodologie de travail qui a permis d'aboutir à la rédaction de ce ***Cahier de propositions***. Enfin, le chapitre VI présente des conclusions, considérées plutôt comme un point de départ pour de nouvelles réflexions, questions et actions, que comme une clôture définitive. Dans ce sens, on espère que les différents acteurs sociaux se mobilisent pour reprendre le texte, le remettre en cause, le modifier, l'élargir et même l'adapter et lui redonner une nouvelle signification, en fonction des particularités de chaque contexte.

Chapitre I : éducation et culture

Fondements

Les nouveaux mouvements sociaux. On ne peut envisager un phénomène culturel quelconque hors de la scène des luttes sociales, comme on ne peut analyser ces phénomènes sans évaluer la capacité d'invention de ses protagonistes. Autrement dit, sans observer la capacité qu'ont les secteurs populaires, exclus ou agressés par le processus actuel de mondialisation, de résister à la ségrégation et de trouver de nouvelles formes d'expression et d'intégration dans la société.

L'exclusion est une contrepartie inéluctable de la mondialisation conçue dans les cadres idéologiques de la globalisation. Pour y faire face, il faut revaloriser les luttes sociales et récupérer les formes horizontales d'organisation. Cela suppose une reconstruction des identités et des dimensions solidaire-affectives qui, à leur tour, mettront en marche le développement des instances organisationnelles. La reconstruction des nouvelles identités culturelles est un processus que nous devons encourager avec détermination, tel que l'on fait les peuples de Chiapas au Mexique ou quelques mouvements des Sans Terre au Brésil.

Le caractère singulier des luttes sociales et culturelles menées par des mouvements comme le féminisme ou l'anti-racisme, ou bien par des militants des différentes régions du monde, comme à Seattle, Prague et Porto Alegre, fait de ces initiatives des exemples à suivre et à recréer en fonction des circonstances particulières.

Ceci démontre clairement la nécessité de construire l'utopie, de repenser le monde. L'utopie doit ressembler d'une certaine façon à la poésie et son imaginaire doit avoir une dimension subversive. Comme dit Enrique Leff, "*la conscience citoyenne doit apparaître à travers les failles d'un univers clos et achevé pour qu'il soit possible de produire des sens nouveaux, où les nouvelles valeurs de civilisation ainsi que les utopies comprennent les subjectivités et l'action sociale, les pensées de l'inédit et de l'alternatif, la construction d'une culture politique de la différence et une conception de la diversité en tant que potentialité*". Un aspect important du débat idéologique et culturel actuel, ce sont les différentes conceptions sur le rapport entre *éducation et communication*. Dans ce sens, la société néolibérale, qui s'appuie sur les valeurs du marché, manipule l'information, créant une image virtuelle du monde qui entrave la participation active et le développement de pensées alternatives. Ainsi, la pensée n'a plus de sens en tant que raison théorique et pratique. Aujourd'hui, la communication représente l'exercice de la violence symbolique du pouvoir. Elle reproduit, comme un "silence parlé", l'hyper-réalité du monde globalisé. Cette stratégie se propose d'anéantir notre capacité à envisager un éventail de possibilités face à l'obscurantisme du pouvoir hégémonique et des lois du marché.

Les médias, dans la société néolibérale, existent pour effacer les limites du conflit social. Le pouvoir est légitimé à travers les moyens de production de messages, qui se présentent aux yeux de la société comme de simples institutions éducatives-culturelles, naturellement neutres et apolitiques. Ils

prétendent ainsi remplir leur fonction de manière indépendante, au-delà des classes qui les possèdent : tel est leur bouclier et leur mensonge.

Il faut apprendre à exister, même dans le silence, car les temps des médias ne sont pas les mêmes que ceux de la politique libertaire. Il est nécessaire de développer une offensive sur le terrain du symbolique qui mette en cause le discours hégémonique, offrant des propositions démocratisantes de transformation pour les médias existants, ou bien encourageant le développement de modes alternatifs pour la communication. La politique d'émancipation ne peut se limiter aux lieux institutionnalisés : elle doit contribuer à la construction d'espaces de communication favorables à la transformation de la réalité sociale.

Le *langage* constitue aussi une partie essentielle de la culture. C'est une construction socio-historique qui a représenté l'instrument le plus fondamental de communication pour la structuration de l'humanité. Aujourd'hui, il est conditionné par les intérêts de la classe dominante qui, alliés avec les médias, font pression pour donner aux mots des sens déterminés, de telle sorte qu'ils s'adaptent aux intérêts du discours dominant. Il faut donc que le langage devienne l'objet d'une réflexion critique et que le débat sur les significations soit conçu comme une lutte appartenant au domaine culturel, où l'éducation aurait un rôle important à jouer.

Repenser une nouvelle société implique une visualisation des valeurs en tant que produits sociaux, historiques et culturels. Le monde actuel est fondé sur des valeurs telles que l'individualisme, la légitimation de l'inégalité et la discrimination sociale et culturelle. Et c'est à partir de ces valeurs-là que le néolibéralisme a déployé son projet idéologique dans le monde entier. Un monde différent doit partir des valeurs issues des luttes amorcées par les mouvements en défense des Droits de l'Homme, dont les piliers fondamentaux sont la solidarité, la démocratie et la justice.

C'est pourquoi l'espoir de nos sociétés doit reposer sur les hommes et les femmes chargés de l'éducation. *Quoi faire ? Nous draper dans l'utopie ?* Oui. Nous pouvons le faire, en transformant pour nous les Droits de l'Homme en Devoirs de l'Homme. Les Devoirs de l'Homme sont à nous et la responsabilité morale de nous auto-limiter pour ne pas blesser la liberté d'autrui nous appartient également.

L'éducation aux Droits de l'Homme consiste à considérer les hommes et les femmes de la planète comme des citoyens du monde. C'est une action en faveur d'un monde qui mérite d'être vécu, un monde où les structures de hiérarchie et de domination cessent d'être légitimes, un monde où l'on n'ait pas besoin de raisons d'Etat pour que les gens abandonnent leurs droits, un monde en état permanent d'obstination, de révolte et d'espoir. C'est une éducation à la construction d'une culture de paix et pour la paix.

Tout cela prend sens dès lors qu'il existe une forte disposition à construire une société autre que la néolibérale. C'est pourquoi toute lutte sociale effective doit d'abord inscrire dans la conscience, la conviction et la passion de ses protagonistes, puis dans un projet intégral qui lui appartienne et soit susceptible de lui préserver son identité. Autrement, si les luttes ne sont pas articulées, rien de nouveau n'apparaîtra, et l'on continuera à se battre les uns

les autres pour ce qui existe, sans jamais avoir une idée conceptuelle de ce qui existe.

L'**Art** a traditionnellement fait partie de la culture et, dans la société actuelle, il subit des conditionnements pour agir en fonction des intérêts de la domination sociale, notamment par la manière dont il est intégré à la logique du marché. Nous considérons que l'art, en tant qu'approche cognitive de la réalité, est un complément à ce que l'on peut obtenir par le biais des sciences.

L'expérience artistique, à travers ses différentes expressions, met en évidence la nature relationnelle de la réalité. Par l'intermédiaire de l'art, l'homme a su capter des domaines d'interférence, des domaines de réalité qui dépassent largement le terrain des objets. Le propre corps, lorsqu'il est assumé dans un processus expressif et communicatif, devient un carrefour de création de réalités diverses.

Dans la création artistique, la sensibilité offre des matériaux à l'entendement, mais elle est surtout capable d'élargir le cadre de la compréhension humaine. En même temps, l'expérience artistique, dans la diversité et la spécificité de ses modalités créatrices, libère et canalise, favorisant un tissu extrêmement dynamique d'appels et de réponses qui crée un engagement de l'homme dans sa relation avec son entourage. Il s'agit d'une démarche de formation indispensable à l'entendement humain, qui est à la base du tissu social.

La production, la distribution et l'enseignement de la *connaissance* sont devenus des composantes centrales de la culture. Cette émergence est le résultat d'un processus historique où le développement capitaliste a eu, sans aucun doute, une influence déterminante. La dynamique interne du système a incorporé les mécanismes du marché, de telle sorte que la production, la distribution et l'enseignement de la connaissance s'adaptent à la logique de l'utilité et du bénéfice, plutôt qu'aux intérêts de l'ensemble de l'humanité.

A cet égard, l'une des raisons qui fait de l'éducation un élément important réside dans le fait que l'accès à la connaissance scientifique a besoin d'une action spécifique et organisée : l'action didactique. Dans le contexte actuel, on utilise des mécanismes divers, majoritairement de type marchand, qui privilégient l'enseignement des contenus scientifiques imposés par les intérêts des secteurs dominants.

Un regard sur la culture qui ne soit pas uni-directionnel nous permet de comprendre très vite la nécessité de prendre en compte d'autres problèmes de la société globale : la crise écologique, la crise épistémologique, l'inégalité choquante entre la richesse et la pauvreté. Ces aspects engendrent de nouveaux problèmes : les réfugiés environnementaux, des migrations impossibles d'arrêter, une croissance urbaine jamais vue, une violence dévastatrice, la course aux armements et le trafic de drogue, des technologies anti-éthiques et déprédatrices, etc. Toutes ces questions nous obligent à remettre sérieusement en cause le cours des choses.

Propositions

- En ce qui concerne les instruments dont nous disposons pour le changement, nous pensons que le changement est possible si l'on compte sur l'identité, l'organisation, le savoir, l'obstination et la patience. Les Ecoles et les Universités auront un rôle fondamental à jouer dans tout cela : renforcer les liens entre les étudiants, les intellectuels et les organisations de base sur un pied d'égalité, tout en réalisant le plus possible de travail sur le terrain. Les Ecoles de formation de maîtres et les Universités devraient organiser des cours pratiques solidaires faisant partie des curricula à l'intention des secteurs les plus affectés par le système. Ces pratiques pourraient même s'étendre hors curriculum tout au long de l'année. Autrement dit : il s'agit d'aller à contre-courant du cloisonnement, d'occuper les espaces désertés par l'Etat, d'analyser de façon critique notre réalité sociale et de devenir acteurs dans le processus de construction d'une contre-hégémonie.
- Il faut intégrer au sein de l'éducation une réflexion sur le rôle de celle-ci dans le développement de la culture. Cela ne peut être imposé à partir des structures de domination : au contraire, cela doit naître d'une articulation dialectique entre l'expérience éducative qui se développe, les processus culturels appartenant à la société et l'État.
- L'éducation doit contribuer de façon active à la réflexion critique et à la démocratisation de la culture. Dans ce sens, l'éducation doit inclure dans le développement curriculaire, par exemple, les nouvelles expériences de lutte sociale et culturelle. C'est-à-dire que la réalité institutionnalisée qui est enseignée dans les écoles doit être confrontée en permanence aux nouveaux émergents des transformations sociales.
- Rendre plus puissants les médias alternatifs, en agissant dans les centres éducatifs ou par le biais d'autres acteurs sociaux, comme les mouvements de quartier ou les fondations.
- Apprendre à valoriser d'autres formes de communication, y compris le silence, en leur faisant perdre le caractère élitiste que présentent les médias lorsqu'ils sont entre les mains de la classe dominante.
- L'éducation doit contribuer à la démocratisation des communications à travers le développement d'une réflexion critique sur les médias et leur rôle dans l'exercice de la domination sociale. Dans sa pratique concrète, elle doit favoriser le développement de formes alternatives de communication. Les institutions éducatives doivent être des espaces inter-communiés, grâce à la création d'instruments qui impliquent une participation active des acteurs éducatifs.
- Depuis l'éducation, on doit promouvoir l'idée que le langage est une construction historique et culturelle, montrer que les signifiés s'articulent en fonction de certains intérêts et que, même à l'intérieur des classes, ils peuvent devenir un instrument de discrimination et d'exclusion sociale.

- Créer une échelle de valeurs communes qui serve d'appui à une société égalitaire. Ces premiers pas doivent guider, sans hésiter, les pratiques des enseignants. Les consensus obtenus doivent, de leur côté, être assez souples pour envisager la possibilité que ces valeurs communes soient suffisamment ouvertes. C'est-à-dire qu'elles puissent accueillir et rendre effectives les formes de lutte exprimées dans une société. Les institutions éducatives doivent être marquées, dans leurs pratiques, par les valeurs de la solidarité, de la vie, de la paix, de la reconnaissance d'autrui, de la justice, de la démocratie et de la préservation de la planète.
- Il s'agit de créer, au sein de l'éducation, les espaces d'échange, de réflexion, de socialisation et de débat qui permettent de sortir de la solitude, de l'isolement et de l'individualisme. Promouvoir la connaissance en tant que construction collective, et non pas simplement comme un effort individuel. L'école, les expériences informelles et les universités ne peuvent pas être de simples distributrices de connaissances scientifiques et techniques : elles doivent devenir un espace de production et de reconstruction de ces connaissances.
- L'éducation doit mettre en avant la composante sociale et communicationnelle de la science, à travers des pratiques pédagogiques axées sur la coopération et la participation, dans des situations où les connaissances scientifiques montrent leur puissance résolutive. Mettre l'accent sur les capacités à transformer le monde que détient la vérité, tout en gardant distance aussi bien de la pensée unique que des relativismes extrêmes et individualistes.
- Le choix des contenus scientifiques dans le domaine de l'éducation doit être le résultat de larges consensus démocratiques qui incluent non seulement les acteurs du processus éducatif, mais aussi les différentes expressions sociales et culturelles de toutes les Régions et Nations du monde.
- Considérant que les tendances éducatives actuelles privilégient des critères pragmatiques et utilitaires de sélection de contenus, en valorisant davantage les dimensions scientifiques et technologiques que les diverses expressions artistiques, nous croyons à l'importance de remettre en cause cette tendance par des actions en faveur d'une revalorisation du rôle de l'art dans la formation des différents acteurs sociaux.

Chapitre II : éducation, citoyenneté et démocratie

Fondements

La démocratie est intimement et directement liée aux pratiques effectives de la citoyenneté. Il ne peut y avoir de démocratie réelle sans une participation citoyenne active.

L'espace concret de la liberté, la définition du bien commun et la relation individu-société sont liés de telle sorte que l'on pourrait dire que les citoyens déterminent le modèle de démocratie alors que le type de démocratie détermine le modèle de citoyenneté.

Dans les démocraties, les libertés individuelles se construisent sur la participation responsable des individus. De tels individus diffèrent profondément des sujets qui habitent dans des systèmes autoritaires ou dans ce qu'on appelle les démocraties formelles, où la participation citoyenne est souvent réduite à la seule émission des voix.

La démocratie "substantive" équilibre les libertés et les droits individuels et sociaux dans le respect des lois, aussi bien de la part des gouvernants que de celle des gouvernés. Elle comprend nécessairement le partage des pouvoirs, la diffusion qui permet le contrôle des actes du gouvernement, la responsabilité des fonctionnaires et la défense effective des déclarations, des droits et des garanties.

Ainsi, une démocratie pleine exige la présence active de citoyens capables de faire usage de leurs droits individuels et sociaux, ainsi que de participer de manière critique et constructive, directement et/ou à travers les institutions et les organisations sociales. Des citoyens qui soutiennent dans leur majorité le consensus démocratique, y compris le dissentiment, la diversité et les antagonismes, car la démocratie s'appuie sur le rapport vital qu'elle entretient avec la pluralité, qu'il s'agisse de pluralité d'idées ou d'intérêts.

Il s'agit donc de recomposer le sens du social et du politique pour aller vers une démocratie substantive. C'est-à-dire, une démocratie renforcée par des citoyens plus proches du dialogue et des initiatives, capables de délibérer, de prendre des décisions, d'agir et de se rendre responsables de leurs actes et de leurs omissions. En définitive, former les habitudes favorables à une pensée critique rationnelle, développer la capacité de convaincre et d'accepter de se laisser convaincre, renforcer les aptitudes à déplacer le fanatisme par la tolérance, revaloriser la diversité et le pluralisme en tant que déclencheurs de la créativité et comprendre, enfin, qu'il n'y a pas une mais plusieurs façons de sentir, de vivre, d'agir et d'être citoyen. Cette tâche, qui a une immense dimension sociale, ne peut pas être exclusivement accomplie par l'école, mais elle ne peut pas non plus se réaliser sans les apports de l'éducation et de l'école.

En raison du conditionnement réciproque entre la démocratie et la citoyenneté, on observe à l'école, dans les universités et dans les institutions d'éducation informelle une forte corrélation entre le type de démocratie que l'on pratique à

l'intérieur des établissements scolaires et la formation citoyenne que l'on prétend donner.

Organiser un processus éducatif visant l'objectif évoqué ci-dessus suppose la mise en place d'un nouveau paradigme éducatif, capable de dépasser la pensée unique. Il s'agit d'un projet éducatif qui considère les injustices en tant que telles –et ne les légitime pas –, et qui développe la diversité en tant que droit à travers une pédagogie de l'éthique et de l'égalité. Un projet éducatif qui ne prétende pas résoudre l'inégalité par le biais de l'unification des langages, des contenus, des connaissances et des symboles car, dans les faits, toute modalité d'uniformité finit par exclure et par renforcer l'inégalité qu'elle tentait de résoudre.

Aujourd'hui, un processus éducatif de ce genre se heurte à d'immenses difficultés qui proviennent, d'une part, du développement organisationnel et des formes d'intervention de l'école elle-même mais, d'autre part et surtout, du fait que l'école se trouve immergée dans une réalité politique, économique et sociale caractéristique du néolibéralisme, qui entrave fortement ses possibilités de transformation.

Malgré cela, la présence massive d'enfants, de jeunes et d'adultes aux origines culturelles et sociales les plus diverses, et qui vivent ensemble dans les classes pendant des périodes de plus en plus prolongées, fait de l'école, des universités, des expériences informelles et des enseignants des acteurs privilégiés à l'heure de promouvoir un modèle de citoyenneté.

L'école, par exemple, est la première instance de socialisation extra-familiale et la première à articuler le domaine du privé et celui du public. Si l'on prend conscience de ses capacités et de ses possibilités, elle peut représenter beaucoup plus qu'un défi : une véritable opportunité.

Pour initier la transformation que nous nous proposons, il est important de détecter les obstacles majeurs, inhérents à une société marquée par de grandes inégalités et des écarts croissants entre les différents pays et à l'intérieur même de chaque pays. Nous précisons ci-dessous les obstacles principaux qui, à notre avis, sont les premiers que l'on doit dépasser :

L'existence de **démocraties formelles** et contradictoires qui éloignent, pour certains pays, le danger des coups d'Etat et assurent une continuité institutionnelle par la voie électorale mais qui, par ailleurs, sont excessivement tolérantes envers la corruption et permettent le maintien des répartitions du pouvoir et des privilèges entre les mains de quelques secteurs sociaux qui gardent leur pouvoir de lobby, aussi bien à l'intérieur de l'Etat que dans les institutions ou les organisations sociales. C'est le cas des oligarchies capables de s'approprier des partis politiques ou des syndicats ; des bureaucraties qui entravent la volonté collective et dirigent la gestion publique selon leurs propres intérêts ; de la présence historique des "caudillos" locaux et des pratiques de clientélisme capables de détériorer, de fausser, de manipuler ou d'occulter les intérêts et la volonté populaires. Dans une optique plus moderne, c'est aussi le cas des technocraties qui prônent des schémas rigides et totalement inacceptables, axés sur des principes de l'orthodoxie néolibérale, en dépit des principes les plus élémentaires de la justice sociale.

L'affaiblissement des institutions. Depuis les Etats jusqu'aux organisations sociales, non seulement par la perte de représentativité mais aussi par leur incapacité à définir des politiques autonomes orientées vers le bien commun ou vers la résolution des problématiques concrètes. Cette perte d'autonomie est intimement liée aux pressions et aux exigences des Organismes de Crédit international et des accords multilatéraux qui, comme l'OMC et la ZLEA, vont jusqu'à réduire l'application de principes et de normes inclus dans les législations en vigueur. Ils entravent ainsi l'avancée des demandes légitimes de la société, soumise à une régulation globale imposée par les entreprises transnationales qui agissent sur le marché. En général, ces accords sont secrets et ne comprennent aucune forme de connaissance ni de participation sociale : ils sont toujours, et de manière privilégiée, sujets aux intérêts des entreprises.

Nos communautés sont ainsi de plus en plus vulnérables : elles se sentent mal protégées et il est difficile de les aider à soutenir un engagement effectif envers les processus démocratiques. Ceci est particulièrement évident si nous faisons référence au contrôle démocratique des organismes tels que les instituts de la Bretton Woods, l'OMC ou le FMI, qui agissent dans le silence et à l'encontre des intérêts populaires. En même temps, d'autres organismes, tels que le BIT ou l'UNESCO, font face à de grandes difficultés pour assurer des seuils minimaux dans le soutien des droits de l'humanité.

La faillite ou l'affaiblissement des institutions encourage le manque de croyance populaire. La communauté se désagrège, marquée par l'individualisme et induite au "sauve qui peut", qui ne fait qu'augmenter sa fragilité.

Il faut aussi remarquer l'influence négative que peuvent avoir **les médias lorsqu'ils se trouvent entre les mains d'entreprises commerciales**, qui donnent à l'information et à l'analyse de la situation un ton hégémonique. Cette manipulation dénature souvent la réalité et encourage par ailleurs des attitudes et des valeurs éloignées des cultures locales.

Un autre obstacle, c'est la **violation réitérée des droits et des garanties des citoyens**. Les démocraties formelles s'appuient sur l'égalité juridique et prétendent que la seule égalisation des droits sur les textes légaux garantit une égalité dans les faits. Sur le plan légal, le droit de vote, les droits des citoyens, ceux des enfants et des femmes et les droits de l'homme sont assurés pour tous et pour toutes. C'est pourquoi on prétend que leur application est également garantie. Cette situation est particulièrement sensible dans les pays périphériques, où le manque d'indépendance du pouvoir judiciaire contribue gravement à la violation réitérée de l'Etat de Droit. Même les plaintes portées devant des Organismes et des tribunaux internationaux sont égarées par les formalités bureaucratiques et n'arrivent pas à temps pour protéger des citoyens et des communautés.

Telles sont les conditions de vie quotidiennes de millions de familles dont les enfants assistent à nos écoles : elles ne connaissent pas leurs droits ou ne savent pas comment procéder pour exiger qu'ils soient respectés. Elles sont souvent manipulées en fonction d'intérêts qu'elles ne contrôlent pas et qu'elles ne sont pas en mesure de retourner. Elles ont de grosses difficultés à assurer leur propre subsistance et, même quand elles comprennent leur

situation, il leur est difficile d'articuler les instruments sociaux, individuels et institutionnels nécessaires au changement.

L'inexistence de véritables espaces de participation. Dans ce contexte de misère et d'exclusion, nous devons évaluer ce qui est formellement défini comme des stratégies participatives, voire ce qu'on appelle la consultation populaire. Au milieu de leur pauvreté et de leur exclusion, les citoyens sont quelquefois convoqués pour définir des questions d'intérêt général à travers leur participation. En même temps, ils sont privés d'une formation adéquate, ils n'ont pas d'expériences ni d'occasions d'échange ou de débat. Quelquefois, encore, ils sont conditionnés par des questions de sexe, de genre, d'âge, de provenance, d'ethnies, de religion ou de ressources. C'est pourquoi il est essentiel de tenir compte de ces conditionnements lorsque l'on cherche à créer de véritables espaces de participation.

Nous devons connaître les graves difficultés de participation que peut avoir un citoyen privé de travail, de la satisfaction de ses besoins élémentaires, de logement, de santé, d'éducation...Quelle est sa capacité à intervenir, avec la pauvreté matérielle qui pèse sur lui, et qui souvent n'est pas uniquement matérielle, puisqu'elle s'accompagne d'un manque d'information, de participation, d'expérience et de ressources discursives et analytiques? Considérons donc les grandes difficultés auxquelles se heurte un citoyen dans ces conditions-là s'il se propose d'analyser sa propre réalité et d'en retrouver les causes estompées par le cloisonnement. Tenons compte, également, de son impossibilité matérielle à reconstruire, depuis sa situation d'exclu, une pensée globale et articulée, même si celle-ci est limitée à son propre village. C'est pourquoi il faut comprendre que la pauvreté et l'exclusion sont résolument incompatibles avec la démocratie, puisqu'elles vont à l'encontre de ses piliers fondamentaux, tels que l'égalité de chances ou un seuil de justice sociale. De telles conditions engendrent également une culture qui tend à éloigner le citoyen des connaissances et des instruments qui pourraient lui permettre de dépasser les conditionnements qu'il subit.

Les éléments culturels qui tendent à perpétuer la situation de marginalité sont recyclés à l'intérieur même du contexte d'exclusion. Cette situation peut encore être aggravée par l'école, si celle-ci vient ratifier l'échec des plus pauvres et fait de la connaissance –qui n'arrive jamais– un élément qui approfondit l'exclusion existante.

Le développement scientifique et technologique guidé par les intérêts du pouvoir hégémonique. Les progrès acquis par l'évolution croissante des sciences et de la technologie seraient déjà en mesure de résoudre la plupart des problèmes essentiels de logement, d'alimentation, de santé, de sécurité et d'éducation partout dans le monde. Et si l'on voit clairement que ces solutions ne sont pas élaborées, ce n'est point par impuissance ou par insuffisance du développement atteint : c'est simplement en raison de l'orientation imposée à ces nouvelles connaissances en fonction des intérêts, des affaires et des profits de ceux qui exploitent et dirigent les recherches. Pour en citer seulement quelques exemples, signalons les effets macabres de l'exclusivité dans l'usage des brevets dans le domaine de la médecine, l'exploitation et la soumission d'enfants et d'hommes travaillant dans des conditions infra-humaines – entourés des technologies les plus avancées-, le degré de pollution atteint sur la Terre à cause de l'emploi inadéquat des pesticides, des herbicides ou des fertilisants, ou les conséquences désastreuses des essais nucléaires. Toutes

ces pratiques violent les principes élémentaires de la démocratie et de l'humanisation.

Par conséquent, l'une des difficultés majeures à laquelle est confrontée l'éducation publique, c'est la contradiction entre, d'une part, une éducation citoyenne qui encourage le travail productif, la participation sociale et l'engagement solidaire visant à renforcer la démocratie et, d'autre part, des classes composées par des enfants et des jeunes marginalisés et appauvris, qui sont en plus confrontés à la compétitivité exigée par l'économie de marché. Faire un travail d'éducation à la solidarité au milieu de la concurrence acharnée d'une société indifférente, marquée par l'abstention et l'incrédulité. Une société qui encourage, dans le domaine de l'éducation, la formation d'un capital humain dans un monde où les êtres humains ne sont considérés comme tels que lorsqu'ils maintiennent leur qualité de capital, puis sont rejetés, de la même façon qu'une technologie ou qu'un instrument démodés.

Selon certains Organismes Internationaux, cette contradiction serait levée si l'on intégrait les deux pôles, c'est-à-dire la citoyenneté et la compétitivité.

Une citoyenneté pour la promotion de l'égalité devant la loi, de l'égalité des droits et des obligations, de l'égalité juridique pour le développement citoyen dans la vie publique et, en même temps, la formation d'habiletés et de compétences qui permettent de se disputer un travail manquant, dans le cadre de l'inégalité et des différences économiques. Ces différences ne sont pas mises en cause : elles proviennent théoriquement des aptitudes, des mérites et des initiatives diverses. Dans le domaine du privé, cela suffit à "légitimer" les relations de compétitivité, ce qui revient à adopter un darwinisme social et une acceptation de l'exclusion qui, comme le disait le mexicain Carlos Fuentes : "porte en elle-même le germe d'une explosion sociale, ou bien celui d'une répression, toutes deux sans précédents".

Pour les parents et les enseignants, il s'agit donc d'une problématique qui dépasse largement le thème de la pédagogie et des curricula. C'est pourquoi la définition d'un modèle éducatif dans le cadre de ces conditionnements est une décision essentielle, qui doit évidemment inclure le volet pédagogique et curriculaire, mais qui relève beaucoup plus d'un projet social, d'une échelle de valeurs, d'une attitude et d'une décision politique.

Parce qu'il y a quelque chose de profondément politique dans la définition du modèle de démocratie et de citoyenneté qui servira de base à un projet éducatif visant un progrès durable et ouvert. Un développement social qui ne rejette pas les personnes ni les cultures populaires, les considérant comme arriérées ou comme des nationalismes déplacés par la seule raison qu'elles ne s'adaptent pas au modèle néolibéral de la culture dominante.

Nous sommes persuadés que le processus éducatif peut favoriser l'organisation et la promotion d'un développement ouvert, démocratique et durable. On peut encourager la participation et la diffusion d'autres formes organisationnelles, des réseaux, des alliances sociales qui favorisent la solidarité et la diffusion des connaissances, comme point de départ pour la protection sociale.

L'école publique est sans doute un espace privilégié pour la socialisation précoce. Ses stratégies d'organisation, son engagement social et sa voix

doivent marquer la différence dans le chemin qui mène à la construction d'une nouvelle société et d'une démocratie visant à soulager les plus démunis.

Nous considérons l'école publique comme un espace privilégié pour le lancement et la promotion des changements culturels, comme un lieu où l'on peut construire une nouvelle pensée qui, partant de l'éthique et des principes humanitaires, établisse les valeurs d'une société nouvelle.

Les écoles, les universités et toutes les formes populaires de l'éducation doivent être au service de ce qui est publique et populaire. Elles doivent donner de l'élan à la démocratie et à la citoyenneté à travers une pratique concrète dans leurs espaces respectifs. Aucun discours, aucun texte, aucune théorie ne marqueront aussi bien la formation des enfants et des jeunes qu'une pratique concrète du respect, de la tolérance et d'une vie en commun plurielle au sein de l'école. L'absence de mise en pratique concrète réduit la capacité à se perfectionner, et la démocratie en a absolument besoin. Les confrontations et les questionnements doivent naître de la pratique, surtout parce que l'éducation, en tant que processus de connaissance, doit s'adresser à la multi-dimension humaine : physique, psychique, affective, rationnelle et sociale. L'éducation qui dissocie la théorie de la pratique rend la réalité invisible et, dans ce contexte, l'être humain en chair et en os, partie constituante et témoin actif de la démocratie, s'efface.

Propositions

En considération de ce qui vient d'être exposé dans le point précédent, il est nécessaire de promouvoir et de développer une éducation démocratique, à travers :

- L'articulation des intérêts individuels et collectifs, agissant en faveur de la diversité et de la pluralité et encourageant des formes diverses qui permettent de comprendre la réalité, de la recréer et de s'y intégrer.
- La création d'espaces de participation pour les différents sujets concernés par le processus, leur offrant la possibilité de s'engager et de prendre effectivement des décisions.
- Des réflexions et des actions qui permettent de rendre visibles les conflits. On doit savoir que le fait de les cacher ou de les dissimuler n'apportera jamais de solution. Pour qu'ils ne deviennent pas dramatiques, il faut institutionnaliser les mécanismes qui permettent la construction de consensus en tant que moyen de résolution des conflits. Il faut également encourager le dialogue et articuler fortement les curricula autour d'une éducation à la vie en communauté.
- Le travail sur une pédagogie de l'éthique. Il ne s'agit pas de donner des cours de morale mais d'offrir à une communauté affaiblie l'exemple d'une institution qui pratique la justice, qui encourage la participation, qui protège les faibles, qui respecte la souffrance et qui favorise la solidarité.
- L'abandon de la neutralité, pour devenir les protagonistes d'une ferme résistance à l'exclusion et à l'injustice, dans la perspective pédagogique et curriculaire, mais aussi du point de vue des attitudes.

- L'organisation de la demande sociale, ouvrant l'école à la communauté et encourageant l'expansion des alliances sociales pour la solution des problèmes, tout en dépassant, en même temps, les formes stéréotypées de démocratie et en offrant des opportunités et des alternatives effectives pour l'égalité de chances.
- La compréhension du fait que l'école peut être une voix possible pour ceux qui ne peuvent pas, ou ne savent pas, exprimer leur situation désavantageuse, dans le but de stigmatiser les inégalités par leur injustice et de promouvoir la diversité en tant que droit.
- L'exigence permanente du respect des engagements pris par l'Etat afin d'assurer que le droit à l'éducation, le droit d'apprendre et d'enseigner, soit fermement garanti, en rejetant les formes ouvertes ou masquées de privatisation et de commercialisation du processus éducatif.
- La promotion d'une formation citoyenne capable de construire et de s'approprier de : un savoir technique lié au travail (et non pas à l'emploi); un savoir social pratique favorisant l'interaction et le dialogue inter-culturel ; un savoir politique offrant les éléments nécessaires à l'exercice démocratique du pouvoir et un savoir critique émancipateur permettant de surmonter les obstacles propres du modèle social, politique et économique hégémonique, pour transformer la société en un monde solidaire, pluriel et responsable.

Chapitre III : éducation et développement

Fondements

“ ... ce modèle de développement doit changer profondément. La pauvreté, la misère, la dégradation de l'environnement et l'épuisement des ressources naturelles continueront tant que l'on n'abandonnera pas l'irrationalité dans la forme de produire et de distribuer la richesse, accentuée par le modèle économique globalisant...”. Rigoberta Menchú.

Aujourd'hui, l'humanité est marquée par la crise de la pensée, une crise de la raison qui se situe au coeur même du projet historique de la Modernité. Ceci nous amène à repenser les bases des modèles qui ont régi la pensée et, avec elle, les formes de production, l'organisation sociale et la façon de représenter le monde à travers la raison et la domination de la nature par la science. L'éducation - les institutions éducatives de la modernité- a contribué au développement et au renforcement d'une culture de la domination et de l'exploitation, encourageant les risques impliqués dans le fait de penser et d'agir pour un progrès axé sur le développement technique-instrumental et la croissance continue. Remettre en question les fondements mêmes de cette conception, afin de repenser le monde, et en particulier le modèle de développement, constitue un effort remarquable.

C'est dans cette perspective que l'éducation, dans un sens large de base institutionnelle, mais aussi en tant que processus continu des sujets de la culture, devient un instrument stratégique pour la formation de valeurs, d'habiletés et de capacités permettant de réapprendre le monde et d'aller vers des sociétés durables.

Les idées-force de la modernité influencent encore notre manière de voir et d'organiser le monde. Ce sont le progrès, la croissance économique, l'expansion, la domination et l'exploitation, et elles sont fondées sur un type de rationalité et de connaissance rationnelle qui sert de moyen d'appropriation et d'adaptation de la Nature à la volonté des hommes, partant d'un regard unique et partiel.

Le modèle hégémonique actuel de développement est caractérisé par toute une série d'éléments, dont le produit émergeant le plus évident est la crise environnementale, qui devient plus tangible lorsqu'elle bouleverse les rythmes de la vie et détruit aussi bien l'environnement (crise écologique) que les cultures humaines (crise sociale). C'est pourquoi les temps sont aux paradoxes, aux changements... C'est pourquoi il est temps de penser et d'agir pour des développements équitables, justes, inclusifs et capables de maintenir une relation équilibrée entre la vie des sociétés et la biosphère dont elles font partie et avec laquelle elles sont en relation.

Environnement, Société et Développement

Le modèle actuel tente d'avoir un impact homogène sur la société, mais celui-ci est en fin de compte nettement différencié. L'inégalité en matière de développement permet que les sociétés du Nord phagocytent les ressources naturelles et les gens du Sud, violant ainsi -dans leur condition la plus élémentaire- aussi bien l'environnement que les sociétés. En ce qui concerne la biosphère, les effets des tensions subies par la planète sont d'une telle ampleur qu'ils deviennent insoutenables. Dans ce cadre, l'irruption du développement capitaliste néolibéral, qui est entré dans une phase d'internalisation de l'économie tendant à la mondialisation des systèmes de production et de consommation -quelques soient les cultures et les valeurs que celles-ci détiennent- a produit une accélération des processus destructifs. Aujourd'hui, plus que jamais, il faut éliminer le gaspillage et promouvoir des mécanismes mondiaux de redistribution, évitant les niaiseries et ouvrant des voies vers la durabilité planétaire. Sans cela, il sera impossible pour les peuples du monde de partager un avenir commun, encore moins si les sociétés les plus démunies du globe sont exclues du banquet auquel ne sont invités que quelques pays.

La portée des questions suivantes nous montre, tout au moins, ce à quoi nous devons répondre pour sortir de cette impasse. *Pourra-t-on freiner les tendances autodestructrices actuelles et vaincre l'inertie des processus non durables ? Le capitalisme néolibéral se modifiera-t-il vers une forme économique durable ? Quelle est l'ampleur de la transformation qui devra s'opérer dans les domaines économique, social et politique pour que la vie puisse continuer ? Ces politiques seront-elles progressives ou bien devront-elles être révolutionnaires ?* Ces questions nous mènent à réfléchir sérieusement à la manière d'arriver aux sociétés que nous souhaitons avoir, de réussir le pari du bonheur et de retrouver le sens de la vie face à la non-viabilité du projet dominant. Il ne s'agit pas d'inventer de nouvelles valeurs, mais de donner un sens stratégique et vital à celles qui existent depuis toujours : la valeur des biens communs, la solidarité diachronique, la tolérance et le respect de la diversité.

Crise de l'environnement, crise de la croissance dans les pays développés, crise de la modernité, crise de la civilisation, crise croisée qui nous place face au défi de reconstituer les savoirs que nous offrent la reconnaissance de la diversité biologique et culturelle, la pluralité politique et la démocratie participative. Il s'agit là d'éléments fondateurs d'une nouvelle appréhension du monde, d'éléments qui nous constituent en tant qu'êtres humains dans un monde dont on fait partie et dont les processus productifs, par exemple, tendent à être le résultat de décisions collectives. La réorientation des processus éducatifs dans cet esprit est une condition essentielle à la construction de la durabilité.

Environnement, Education et Développement

L'Education est l'un des faits sociaux les plus évidents et universaux dans l'histoire de l'humanité. Les peuples les plus divers et les cultures les plus éloignées l'ont intégrée à leur vie quotidienne. C'est l'une des variables de la vie des communautés humaines et elle est en rapport avec les autres aspects, qu'ils soient économiques, politiques, culturels ou autres...

Mettre en rapport l'Éducation et le Développement est une nécessité pour l'ensemble des peuples et une condition essentielle à la l'instauration d'un dialogue critique qui guide les sociétés vers la construction de la durabilité. Cette mise en rapport constitue donc une relation dialogique qui est à la base d'un nouveau projet historique de l'humanité, aussi divers que les ethnies du monde et que les écosystèmes qui le soutiennent, solidaire vis-à-vis des demandes actuelles de justice, de participation et de démocratie directe.

Dans son sens le plus large, l'éducation sera donc celle d'un apprentissage tout au long de la vie individuelle et collective, aussi bien dans la famille que dans l'entourage proche, d'une connaissance porteuse de durabilité en tant que base pour la coexistence de la vie, du milieu et des cultures humaines. Une éducation qui est liée à la façon dont les sociétés s'organisent, transmettent et gardent leurs cultures, produisent et transforment leur milieu.

Construire une éducation pour la durabilité

Dans le cadre de la durabilité, l'éducation devra proposer une approche critique du système humain, visant une restauration de l'Éthique comme principe fondateur de la seule rationalité admissible. Celle-ci devra considérer les dettes réelles existantes entre les peuples de la planète (dettes financières, environnementales et culturelles), mais aussi l'abordage et la construction d'un type de connaissance responsable envers les sociétés et envers la Terre.

Il faudra donc redonner un sens à la richesse humaine en partant de la diversité, de la pluri-culturalité matérielle et symbolique, et non des biens matériels de consommation.

Nous devons favoriser le développement d'une économie solidaire et distributive, marquée par l'équité et par la justice sociale. Cette hypothèse constitue clairement une option politique. Nous nous trouvons face à la nécessité d'une éducation orientée vers la formation d'un savoir environnemental, avec des sujets politiques libres, c'est-à-dire critiques et responsables en même temps. En effet, ce sont eux qui sont voués à devenir les nouveaux acteurs sociaux de la durabilité planétaire. Les droits collectifs et la réappropriation sociale de la Nature seront également des points clés dans l'élaboration des orientations éducatives.

Pour former à la durabilité il faudra redonner un sens aux catégories éducatives, en proposant une vision critique des systèmes sociaux de production, de la connaissance qui les sous-tend, des institutions qui les consolident –qu'elles soient éducatives ou pas –et élaborer les alternatives nécessaires.

Ce processus devra être envisagé sur la base du caractère impératif qui régit pour toutes les activités humaines, et pour tout projet de développement, c'est-à-dire la condition de durabilité environnementale. La rationalité qui s'impose est celle de l'Écologie, conçue en tant que discipline de synthèse qui comprend le processus humain (et qui se distingue ainsi des sciences de la Modernité, qui fragmentent la réalité à travers des disciplines analytiques) et opère sur le principe de la complexité. L'éducation a un rôle central à jouer, si nous partons de l'idée qu'elle peut influencer la réorganisation de la société – notamment de la société occidentale capitaliste néolibérale-, sur la base de la

vie en commun, de la solidarité diachronique, de la créativité et de l'intégration (Ecologie Sociale).

Propositions

- Construire l'éducation pour la durabilité, et donc pour le développement des peuples, signifie de proposer des pédagogies et des méthodes incluant (outre un énoncé explicite des concepts de société, de nature, d'individu, d'organisation sociale et de praxis éducative dans son contexte) la définition de différentes composantes structurelles, telles que :
 1. La définition des institutions éducatives et des intentionnalités qu'elles ont.
 2. Les principes sociaux et référentiels qui dynamisent les processus éducatifs (axiologie et épistémologie).
 3. La conception de l'éducation que l'on adopte, tout en considérant les sujets qui participent au processus éducatif, qu'il soit formel ou informel.
 4. Les principes méthodologiques et pédagogiques dont on se sert pour mettre à l'oeuvre la configuration du processus éducatif.
 5. La forte conception du rôle joué, dans cette étape historique de l'humanité, par les Etats-nation et par l'idéologie capitaliste néolibérale.
 6. En conséquence, la dénomination de l'éducation pour la durabilité comme Education Populaire à l'Environnement, construction idéologique capable de respecter la diversité biologique, physique et culturelle.
 7. La définition du lien étroit entre le modèle de développement et une éducation qui agisse dans la promotion de l'éco-développement.
- Appréhender la réalité et construire de la citoyenneté. Le défi majeur est peut-être celui de construire une société qui recrée et/ou intériorise une série de valeurs, de pratiques quotidiennes et de savoirs pouvant former des sujets capables d'agir de façon collective et porteurs d'attitudes politiques effectives et affectives de relation avec leur entourage.
- L'éthique, le développement et la responsabilité partagée devant la connaissance et son utilisation : Aujourd'hui, dans le monde, le problème majeur ne semble pas être celui de l'accumulation de connaissances, mais plutôt ce que l'on en fait et ce qu'elles reproduisent en termes d'éthique. C'est pourquoi une éducation pour le développement et la durabilité sera une éducation susceptible de conjuguer le besoin éducatif à l'éthique d'une relation harmonieuse avec l'environnement dans le cadre d'un programme éducatif. Une rééducation éthique vers la durabilité depuis la perspective globale sera d'une importance remarquable.

- La nécessité de politiques publiques et de participation citoyenne : Les programmes éducatifs sont d'une transcendance vitale, et c'est pourquoi ils devraient constituer des politiques publiques pour la promotion de la participation, incluant quelques unes des caractéristiques suivantes :
 - S'engager dans un rôle de renforcement des organisations de base de la société et encourager leurs capacités de décision.
 - Essayer d'inclure les différents collectifs humains et être capable d'exprimer cette idée en termes organisationnels, dans les institutions éducatives et sur les curricula.
 - Pouvoir aborder de nouveaux objets d'étude dans chacun des niveaux du processus éducatif et dans leurs différentes dimensions.
 - Expliciter la notion de éco-développement en tant que cadre de relation entre les sociétés et la Nature.
 - Intégrer le lien explicite entre l'éducation et le développement, partant de la base que la satisfaction des besoins humains s'accomplit à travers le type de " facteurs de satisfaction " qu'ils ont (et non pas par la présence du mode de relation capitaliste néolibéral).
 - On doit respecter les modalités qu'ont les différentes cultures pour accéder à la connaissance et, à partir de cela, organiser les processus éducatifs.
- Les Systèmes Educatifs: Les systèmes éducatifs ont un rôle prépondérant à jouer dans la consolidation du fait social éducatif à niveau global. Les Etats-nation peuvent en faire le principal véhicule de transmission culturelle. C'est pourquoi nous devons proposer leur réorientation vers l'éco-développement. L'organisation scolaire comme produit des pratiques éducatives démocratiques est impérative. Elle est porteuse d'une bonne partie des éléments symboliques dont les sociétés disposent pour se conformer en tant que telles.

Le sous-système universitaire doit avoir un rôle central en ce qui concerne la production des connaissances qui développent, par exemple, des forces productives dans le cadre de l'éco-développement , ainsi que d'un savoir environnemental intégré dans le même contexte et représentant un nouveau paradigme.

- Réorganiser la société pour réorganiser la production et le sous-système économique : L'humanité dans son ensemble participe – en tant que moyen, objet et décideur – à chacune des activités humaines, parmi lesquelles se trouve l'activité économique.

Celle-ci s'accomplit à l'intérieur de la biosphère et, par conséquent, à côté d'autres activités humaines qui nous influencent et nous entourent. Aujourd'hui, la sphère économique a conquis un rôle véritablement central (le mode d'appropriation capitaliste ayant inversé radicalement l'ordre de la biosphère), et il est donc nécessaire de la replacer dans son niveau adéquat pour s'interroger ensuite sur sa fonctionnalité dans la satisfaction

des besoins humains. En conséquence, les activités économiques deviendront le résultat de décisions plus larges, et le système productif sera guidé par les valeurs, les objectifs et les raisons qui sont à la base de la vie même.

Le processus humain, avec toute sa complexité et sa production matérielle et symbolique, se trouve immergé dans l'univers plus large de la matière vivante et de l'inanimé qui constitue le monde qui nous entoure. D'où la transcendance de la notion de production dans le cadre de la Nature et des sociétés qui la pratiquent. L'éco-production, ou la production adaptée aux rythmes de la Nature, avec une technologie adéquate et un développement des savoirs dans cette perspective, donne lieu à un projet éducatif qui comprend la durabilité comme une condition inéluctable.

Chapitre IV: l'Etat et les politiques éducatives

Fondements

Les Etats nationaux ont développé des politiques éducatives qui ont toujours été orientées et mises en oeuvre en fonction, essentiellement, des principes et des demandes de l'idéologie néolibérale. L'impact de ces politiques dans le domaine de l'éducation a produit des changements obéissant aux intérêts du pouvoir hégémonique et modifiant les règles du jeu en la matière dans la logique du marché capitaliste. Ces politiques s'expriment concrètement à travers deux dimensions centrales qui seront abordées dans ce chapitre : les *institutions éducatives* et le *développement curriculaire*.

Institutions Educatives

Les institutions éducatives ont leurs propres caractéristiques culturelles qui, d'une part, les font se ressembler entre elles et, d'autre part, leur permettent de se distinguer dans leur particularité. Dans ce sens, il y a un ensemble d'aspects culturels qui agissent en interrelation. Ils s'expriment concrètement dans les institutions éducatives, ils sont en rapport direct avec la trajectoire historique de ces institutions et, en même temps, en rapport avec des déterminations issues d'autres domaines comme l'économique, le social et le politique. C'est pourquoi nous considérons que l'analyse et la réflexion collective autour de ces aspects permettront de promouvoir des actions concrètes afin que l'on puisse contribuer, à partir de ces institutions éducatives, à la transformation sociale énoncée.

Dans notre perspective, nous considérons que les aspects constitutifs des cultures institutionnelles sont nombreux et qu'ils forment un ensemble complexe. Pour rendre cet ensemble plus compréhensible, il faut en concevoir les aspects en tant que composantes structurelles liées entre elles et les aborder aussi à partir de leurs relations, et non comme des fragments ou comme une addition partielle d'éléments isolés.

En prenant en compte ce qui vient d'être dit ainsi que le contexte actuel, marqué par une profonde crise sociale, politique et économique qui aggrave à son tour la crise des systèmes éducatifs, nous pensons qu'il est nécessaire de définir des propositions sur les différents aspects des cultures des institutions éducatives, en commençant par une analyse de la situation actuelle qui nous permette par la suite d'avancer ensemble dans des processus de changement vers un monde solidaire, pluriel et responsable.

L'accès à la **connaissance**, ainsi que ses modalités de production et de distribution, se caractérisent par une rationalité technologique que le néolibéralisme prétend résoudre de façon unidirectionnelle. Il fait appel à ses techniciens et à ses spécialistes, qui élaborent des résolutions homogénéisantes que l'on veut appliquer dans n'importe quel contexte, sans tenir compte des particularités de chaque endroit et de chaque situation, et sans se soucier de la participation ni des apports des sujets sociaux concernés. C'est donc une situation de discipline obéissant à un modèle unique de

connaissance et à une méthodologie également unique, renforcée aussi à travers les maisons d'éditions et les livres scolaires.

Toute cette manière de faire est basée sur la croyance qu'il existe une pensée unique, capable de résoudre la crise du système et toutes ses contradictions. Ainsi, on prétend que la pensée unique peut imposer une vérité unique, qui est celle voulue par le modèle hégémonique.

Les **relations de pouvoir**, le suivi et le contrôle qui ont lieu dans les institutions éducatives atteignent de niveaux de concrétisation variables. Néanmoins, nous savons que beaucoup d'institutions se caractérisent par un exercice apparent de la démocratie, prônant une participation qui masque les mécanismes de domination et de répression subis par les sujets sociaux en raison de la crise sociale qui sévit. Ainsi, à l'intérieur de ces institutions, les décisions sont prises à la verticale et les sujets sociaux trouvent leurs actes conditionnés par des normes qui empêchent une participation réelle. Dans ces institutions on utilise un type de discours, légitimé par les partisans d'un type de mondialisation aux accents néolibéraux, qui prétend adapter les institutions aux demandes du marché et à la logique d'entreprise.

Les différentes façons dont les sujets qui intègrent ces institutions établissent des rapports actifs avec les objets de la culture institutionnelle constituent le travail pédagogique, celui-ci étant la praxis qui donne substance à la vie institutionnelle. Dans ce travail interviennent, en mutation permanente, les différentes façons de sentir, de faire et de penser du sujet. A cet égard, il est important de redonner une signification à l'idée même de travail, en crise dans le contexte actuel, et de commencer à considérer le travail en tant qu'activité constituant le sujet et lui permettant de s'intégrer à la société avec dignité. Cette notion de travail est cachée, et les relations de pouvoir tendent à masquer ce phénomène. Les propositions devraient donc permettre de rendre visible le fait que ces relations sont, essentiellement, des relations de travail.

Le modèle socio-économique actuel devient un obstacle pour les institutions éducatives, les empêchant d'incorporer des processus substantiels tels que la recherche, la production de connaissances, le rapport avec la communauté, les échanges sur les valeurs et les projets sociaux et anthropologiques, réduisant ainsi le travail des enseignants à une relation d'emploi réglée, soumise et circonscrite au respect des normes en vigueur.

Un autre aspect constitutif de la culture des institutions est celui de ***l'imaginaire social***. Nous pouvons dire que, dans la culture des institutions, il existe de façon parallèle un imaginaire social qui comprend les conceptions des acteurs vis-à-vis de la problématique scolaire et des modalités d'intervention. Cet imaginaire n'a pas toujours des bases scientifiques, et il n'agit pas toujours de manière objective à l'heure de formuler ses fondements et ses propositions de solution. Nombre de conflits qui ont lieu dans les institutions scolaires se réduisent au partage des responsabilités, sans aborder l'analyse collective et démocratique des origines de ce partage. Cependant, dans les contradictions propres à tout système, nous pensons que cet imaginaire social se constitue souvent comme le résultat d'une résistance des acteurs face aux changements improvisés et capricieux auxquels on prétend soumettre continuellement les institutions éducatives, afin de les adapter rapidement aux demandes du marché. C'est pourquoi nous considérons d'une importance majeure le fait de travailler concrètement à la connaissance des

imaginaires institutionnels, afin de les transformer à travers l'exercice d'une démocratie substantive. Ce n'est pas en réprimant, mais en persuadant, que l'on peut réussir la transformation éducative.

En ce qui concerne le *langage* et ses caractéristiques, les secteurs du pouvoir ont exercé, ces dernières années, une violence symbolique qui, d'une part, a exproprié certaines catégories traditionnellement employées dans un sens critique et, d'autre part, a transformé la signification de celles-ci, tout en leur ajoutant des sens issus de la pratique des entreprises. Et c'est ainsi que l'on a engendré le discours éducatif dominant. Dans ce cadre, ceux qui n'utilisent pas le nouveau langage technique se sentent marginalisés ou disqualifiés, puisqu'on va même jusqu'à mettre en doute leurs connaissances en raison d'un langage inadapté à la terminologie dominante. Dans la culture des institutions, il est donc nécessaire d'établir un débat sur la signification et de promouvoir une lecture critique des discours émanant du pouvoir qui deviennent par la suite des orientations déterminantes des actions quotidiennes.

Il faut préciser que lorsque nous parlons des institutions éducatives, nous le faisons dans un sens large, qui comprend essentiellement les Ecoles, les instances de formation au sein des Syndicats, les Mouvements sociaux, les Bibliothèques populaires, les Radios communautaires, ainsi que toutes les Organisations ayant parmi ses objectifs principaux d'éduquer quelques secteurs de la société. Dans ce sens, nous présenterons une série de propositions liées aux cultures de ces institutions et visant à promouvoir, à partir d'elles-mêmes, des actions pour l'émancipation et la transformation sociale. Autrement dit, une éducation pour le changement de la société actuelle, fondée sur l'injustice et l'inégalité. Il s'agit de comprendre que les institutions éducatives seront de moins en moins un lieu de passage. Les besoins éducatifs augmentent et l'espace scolaire devient un lieu de permanence, qui remplit une fonction transcendante de cohésion sociale et qui possède une immense capacité de transformation et de riches possibilités de promouvoir la participation active de ceux qui le composent, notamment de ses élèves.

Le développement curriculaire

Le monde social actuel montre que de nouvelles identités culturelles se consolident, tout en supprimant ou en modifiant de vieilles identités. Les politiques néolibérales renforcent et encouragent une identité hégémonique du sujet adapté au marché. Ces politiques d'impositions culturelles nous interpellent en tant qu'enseignants, en raison de l'approfondissement de la pauvreté et du rôle crucial joué par les politiques néolibérales de la connaissance.

Les relations sociales de pouvoir opèrent pour légitimer ces politiques de la connaissance, exprimées dans les organisations curriculaires, qui deviennent hégémoniques, et dans les espaces où l'on se dispute les conceptions idéologiques, épistémologiques et pédagogiques.

Le résultat de ces confrontations, qui se déroulent sur le plan historique et social, a été la consolidation de certaines structures curriculaires, telles que les matières, les départements, les ateliers, etc. , ou bien une division des curricula en délais déterminés : des périodes annuelles, des semestres, des cycles, des niveaux, etc.

Dans cette perspective, les curricula sont des produits historiques et sociaux, influencés par les conflits de classe et par les conflits culturels, où l'on privilégie de façon hégémonique les connaissances considérées valables pour la reproduction culturelle des structures sociales, dans le cadre de l'Etat Capitaliste.

Cependant, l'Etat n'est pas le seul à être au centre de l'exercice de la domination sociale. Celle-ci comprend également des processus institutionnels de la société civile, articulés autour de l'idéologie néolibérale et enracinés dans des conceptions discriminatoires par rapport à la race, l'ethnie, le genre, l'âge ou la nation.

L'action des mouvements sociaux et le débat sur les relations de pouvoir entre les différentes identités socio-culturelles, engendrés au sein des luttes revendicatives, nous mènent à analyser les relations de pouvoir qui interviennent dans les processus de scolarisation et jouent dans la formation de ces identités socio-culturelles. Dans cette perspective, le rôle des mouvements sociaux dans l'éclaircissement des relations de pouvoir au sein du processus éducatif est d'une importance majeure.

C'est pourquoi nous croyons qu'il est nécessaire de penser l'école comme un espace où se mêlent deux processus contradictoires. D'une part, la tâche d'homogénéisation sociale et culturelle ; d'autre part, le projet émancipateur à travers l'accès à la connaissance.

La conception de la subjectivité dans le projet éducationnel moderne est ancrée dans le présupposé d'une conscience rationnelle, centrée et unitaire, capable de construire son autonomie et son indépendance par rapport à la société. La conscience est rationnelle parce que son action est basée sur la considération consciente d'hypothèses et de voies d'action alternatives ; par ailleurs, la conscience possède une centralité qui est à l'origine de toutes ses actions ; enfin, elle est unitaire, car elle n'est ni fragmentée ni incomplète. Cette conception du sujet est une construction du projet de société de l'Illuminisme. Le problème posé par la notion de subjectivité employée par la sociologie de l'Education Moderne tourne autour du passage de l'état de sujet aliéné à l'état de sujet conscient ou éclairé par rapport au devenir social.

Le processus de formation de l'identité est une construction historique incluant l'incertitude et ayant trait au processus d'altérité. Les relations d'altérité sont à leur tour des relations de pouvoir et, par conséquent, les identités culturelles –en tant que formes que les différents groupes sociaux emploient pour se définir eux-mêmes et que d'autres groupes utilisent pour les définir- ne sont pas établies de façon isolée : la différence constitue essentiellement une hiérarchie, une valorisation, une catégorisation qui dépend des processus d'exclusion, du contrôle des frontières et des stratégies de division.

Et cette hiérarchisation est établie en fonction des positions de pouvoir : les relations de différence ne sont jamais symétriques ; elles sont, depuis le début, des relations de pouvoir construites à l'intérieur des processus de représentation. Plutôt qu'une essence, l'identité est une relation et un positionnement. Les relations sociales de pouvoir sont celles qui constituent les identités culturelles.

Dans cette perspective, l'identité n'est pas constituée autour d'un noyau d'authenticité ou d'une expérience culturelle primordiale qui pourrait définir les différentes cultures : la conception d'identité est historique. L'identité

culturelle a une histoire, elle est devenue ce qu'elle est à présent dans des contextes de marginalisation et d'exploitation nationaux, régionaux ou locaux qui, néanmoins, peuvent être modifiés à l'avenir.

La question de l'identité sociale devient de plus en plus importante en raison de l'émergence et de la visibilité de différents groupes et mouvements réclamant leur place et leur participation dans le jeu de la politique d'identité. En effet, celle-ci est au centre des luttes concernant la représentation et la distribution des ressources matérielles et symboliques. On se dispute la localisation de l'identité hégémonique centrée sur le sujet de la modernité : homme, blanc, etc. Le curriculum en tant qu'espace de signification produit et organise des identités sociales divisées –les divisions des classes antagoniques dans la vision critique – et il produit et organise également des identités ethniques, de genre, des identités de race et des identités nationales.

Enfin, le caractère disciplinaire de l'organisation moderne du savoir –dans le sens de discipliner l'activité intellectuelle par des méthodes et des règles consacrées aux divers domaines de la connaissance- et la nature disciplinaire de l'école –dans le sens politique de contrôle et de régulation- donnent lieu à une signification sur laquelle ont opéré les pratiques de la résistance et qui a été placée parmi les préoccupations principales de la tradition critique dans le terrain de l'éducation. La question de la connaissance, le pouvoir et l'identité constituent une production symbolique où se trouvent condensés les différents significations du social et du politique. Dans ce cadre, les politiques curriculaires, en tant que texte, constituent un élément symbolique important pour le projet social des groupes qui sont au pouvoir et elles articulent les pratiques de domination:

- lorsqu'elles reconnaissent certains groupes de spécialistes, certains courants de la recherche et certaines institutions et qu'elles discréditent les autres ;
- lorsqu'elles produisent des objets de connaissance articulés à des catégories didactiques (blocs, compétences, contenus communs minimaux) qui définissent des sens et des fonctionnalités –en tant que mécanisme d'institutionnalisation et de constitution du “ réel ” -, privilégiant certaines conceptions épistémologiques et neutralisant d'autres ;
- lorsqu'elles s'adressent à des hommes et des femmes situés à des niveaux différents d'institutionnalisation et leur attribuent des activités et des fonctions spécifiques : fonctionnaires, techniciens, inspecteurs, directeurs, enseignants et professeurs qui agissent conformément aux normes et prescriptions des curricula, des guides et des documents curriculaires et des recommandations issues des systèmes nationaux d'évaluation ;
- lorsqu'elles essaient de définir, au niveau de la classe, les rapports entre les enseignants et les élèves et les fonctions d'autorité et d'initiative, à travers une définition de la connaissance valable et des formes qui sont valables pour vérifier son acquisition, et par la détermination des conditions de la réussite et de l'échec. Ainsi, elles mettent en place un processus d'inclusion de certaines connaissances et elles projettent la production de deux types de sujets : le sujet triomphant, adapté au marché, et les sujets du désespoir face à un avenir sans emploi. Ces politiques avancent enfin dans leur recherche de disqualification des enseignants, du point de vue du travail, en réduisant leur autonomie, en rendant leurs pratiques routinières, etc. ;

▪ lorsqu'elles imposent le mono-culturalisme, qui prône un modèle curriculaire correspondant aux pratiques culturelles de certains groupes sociaux, sans considérer le fait que, ce qui peut réussir à l'intérieur de certains cadres idéologiques peut échouer lorsqu'on l'impose à d'autres groupes culturels.

Les enseignants critiques reformulent l'analyse et les pratiques curriculaires à partir des nouveaux mouvements sociaux, des transformations dans la théorisation sociale, des études culturelles et des problématisations épistémologiques post-modernes et post-structurelles, et ils mettent l'accent sur la construction des curricula en tant que pratique culturelle et de signification. Cela provient de l'impact des recherches culturelles actuelles et du caractère centrale du langage dans le discours et dans la constitution du social. A cet égard, la culture est un terrain de lutte autour de la construction et de l'imposition de significations sur le monde social.

Dans les visions traditionnelles et technocratiques, la culture est "chosifiée" : elle est enlevée de son processus historique et l'on ne considère plus que les champs de la culture et de la connaissance sont produits par les relations sociales et que celles-ci sont hiérarchiques et asymétriques, car elles sont des relations sociales de pouvoir.

Dans notre perspective, le travail curriculaire suppose une productivité permanente, aussi bien dans les processus d'apprentissage que dans la tâche d'enseigner. Cela se traduit dans le travail que l'on fait avec le matériel didactique, dans l'analyse des origines des connaissances à enseigner et dans la création de situations susceptibles de les reconstruire. Nous affirmons que ces pratiques contribuent à la production d'identités sociales et culturelles, transformant l'éducation en une expérience d'une importance majeure.

Dans ce cadre, nous proposons un ensemble de principes pour la réflexion et pour l'action de comprendre et de transformer la société.

Propositions

En tenant compte de ce qui a été exposé dans le point concernant les Institutions éducatives, on considère nécessaire de promouvoir et de développer les réflexions et les actions suivantes :

- En ce qui concerne la connaissance qui est produite et distribuée dans la culture des institutions éducatives, il faut que les acteurs de celles-ci soient en mesure de créer des espaces de production de connaissances, afin de connaître la réalité socio-culturelle de ceux qui viennent apprendre.
- Dans la même perspective, il faut promouvoir les instances qui permettent de problématiser et de mettre en cause, de façon permanente, ce que le modèle hégémonique prétend montrer comme quelque chose de "naturel". Et la consolidation de ces espaces doit s'accompagner, également, d'une appropriation critique des connaissances produites dans le domaine scientifique général.
- Intégrer, au sein des institutions éducatives, des instances qui renforcent le travail de relation avec la communauté, afin de promouvoir un échange de valeurs et des projets socio-anthropologiques de la communauté.

- En ce qui concerne le langage propre à la culture des institutions éducatives, nous proposons de promouvoir une réflexion collective et un débat autour de la signification des termes employés dans ces institutions, et de développer une lecture critique des discours issus de l'idéologie dominante dans le but de déterminer la vie quotidienne de celles-ci.
- Créer des instances institutionnelles qui permettent aux sujets de prendre la parole et de donner un nouvel sens à cette parole, à travers la participation, le débat et l'auto-réflexion collective. Pour cela, il faut promouvoir un engagement de la part de l'État, à travers des politiques qui prennent pour élément constitutif les savoirs exprimés dans les discours des secteurs populaires.
- Par rapport aux relations de pouvoir, il faut agir en faveur des modèles institutionnels basés sur une participation active plus large des enseignants, des étudiants et des différents acteurs de la communauté éducative, afin qu'ils deviennent tous de véritables acteurs et qu'ils cessent d'être de simples exécuteurs des résolutions techniques liées au modèle de domination homogénéisant.
- Contribuer à rendre visible le fait que les différents modèles de transmission des connaissances sont des constructions sociales historiques et légitimées de façon institutionnelle et que, en tant que telles, elles sont susceptibles d'être critiquées et transformées. Dans ce sens, promouvoir des modèles didactiques de transmission des connaissances, guidés par des pratiques démocratiques de définition et de prise de décisions.
- Promouvoir un sens démocratique de la direction des institutions, axé sur la coordination de la mise en oeuvre de projets collectifs qui développent les différentes instances de l'institution éducative.
- Promouvoir la défense de l'éducation publique et la résistance des acteurs face à l'improvisation et la discipline du marché. Promouvoir un rôle plus dynamique des institutions éducatives, en contribuant au développement de processus de réflexion, de stratégies plurielles et participatives, afin de déstructurer les a priori qui schématisent et paralysent la dynamique de changement dont ont besoin ces institutions.
- Il est nécessaire de contribuer à la visualisation des relations de pouvoir présentes à l'intérieur de la dynamique culturelle de l'institution, afin de les critiquer et de les transformer en faveur d'un enrichissement démocratique et dans le but de construire une culture institutionnelle qui privilégie la discussion et qui redéfinisse l'espace public de façon participative.

D'après les concepts développés dans le point Développement curriculaire, on énonce les propositions et les principes suivants, concernant l'orientation des pratiques curriculaires :

- Orienter l'action et la pensée vers une société qui donne priorité à la satisfaction des besoins vitaux, sociaux et historiques.
- Concevoir l'éducation en tant qu'espace public où peut avoir lieu la représentation de pratiques de signification critiques et propositionnelles,

articulées au droit à l'égalité dans le processus de distribution des connaissances produites par l'humanité.

- Concevoir le curriculum dans une double perspective : en tant qu'espace pour l'appropriation de connaissances, de savoirs et de significations, capable de produire et d'organiser des identités sociales, et en tant que lieu de confrontation où s'expriment les différents positionnements sociaux et culturels.
- Que les connaissances structurent leurs potentiels pédagogiques autour de la compréhension et de la transformation de la réalité, et qu'elles soient orientées vers l'action.
- Consolider une éducation qui agisse en faveur des valeurs démocratiques, d'égalité et de solidarité et qui mette en cause toute forme de domination, qu'elle soit de classe, de race ou de genre.
- Consolider une éducation nationale, inter-culturelle et internationaliste.
- Renforcer une éducation pour le travail et la coopération : le travail en tant que contenu qui donne sens aux connaissances enseignées et le travail comme étant l'un des principes organisateurs de l'espace des pratiques pédagogiques.
- Construire un type d'éducation où les différences sont définies à partir de principes démocratiques et solidaires, dans le respect de l'égalité des droits.
- Promouvoir des modes d'éducation orientés vers l'articulation des différentes dimensions de l'action sociale :
 - formation politique, idéologique et économique.
 - formation organisationnelle, technique, professionnelle et académique.
 - formation culturelle et esthétique.
- Développer une éducation ayant des valeurs humanistes, qui permettent de construire le sentiment d'indignation éthique face à l'injustice et de le canaliser ; faciliter l'organisation des étudiants, afin qu'ils puissent lutter pour leurs droits d'enfants, de jeunes, d'élèves, de femmes, d'hommes et de citoyens.
- Promouvoir la participation active des enseignants dans les organisations politiques, syndicales et sociales, pour tendre vers une éducation engagée vis-à-vis de la transformation sociale. Un enseignant qui ne s'implique pas dans les processus de décision collective ne sera pas en mesure de faire un travail d'enseignement orienté dans ce sens.

Chapitre V : méthodologie de travail

Pour élaborer ce *Cahier de Propositions*, une série d'activités et de travaux ont eu lieu dans le cadre du Chantier Education et du Réseau Socio-professionnel d'Enseignants de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire. Ces instances ont eu des modes de concrétisation divers, et elles ont été coordonnées par la Confédération des Travailleurs de l'Education de la République Argentine (CTERA). Au sein de cette organisation, on a constitué une équipe de rédaction, intégrée par des membres du Conseil Exécutif, des membres de la Direction, des Enseignants de l'Ecole de Formation Pédagogique et Syndicale "Marina Vilte", et des Professeurs universitaires.

La décision de développer ces deux dynamiques (Chantier Education et Réseau Socio-professionnel d'Enseignants) de façon simultanée a été prise sur la base d'une conception voulant dépasser les limitations imposées depuis le système, en ce qui concerne le rôle de l'éducateur en tant que simple moyen de transmission des connaissances élaborées ailleurs. Aussi a-t-on pris cette décision dans le but de ne pas tomber dans le réductionnisme des réflexions qui se bornent aux aspects pédagogiques et didactiques. En effet, on a considéré qu'un document à caractère mondial sur la problématique de l'éducation devait forcément inclure, dans son processus d'élaboration, les sujets qui, jour après jour, produisent le fait éducatif. L'un des protagonistes principaux de ce processus étant l'enseignant, on a pensé à l'importance et à la signification que pourrait atteindre ce texte s'il incluait ceux qui travaillent à l'intérieur du champ de référence.

Les fondements et les propositions pour le domaine de l'éducation ont été développés, dans ce cas, sur la conviction que les professionnels qui travaillent dans ce domaine sont à la fois des spécialistes du sujet, qui connaissent la réalité éducative et intègrent les théories existantes à leurs pratiques concrètes.

Par ailleurs, on a considéré l'importance de construire ce document avec les apports de tous les sujets impliqués et intéressés par la problématique éducative mondiale. Le résultat obtenu a été ainsi la participation et la représentation de différents secteurs de la société.

Avant de décrire les différentes étapes du processus, il est important de souligner que ce Cahier a toujours un caractère provisoire et qu'il est ouvert à des modifications successives. Il ne prétend pas être une production rigide et absolue, mais plutôt un outil favorisant la poursuite du débat et de la réflexion sur l'éducation.

Le processus de rédaction de ce Cahier a connu les point forts suivants :

Activités

On a commencé par un plan de travail, où la CTERA a organisé et co-organisé des activités diverses, qui ont servi de point de départ pour l'élaboration des premiers brouillons. Ces activités, qui se sont déroulées avant et pendant le processus de rédaction du Cahier, ont été :

- La rencontre “ Jeunes et Education ”, organisée par la CTERA à Buenos Aires (Argentine) du 25 au 27 mai 2001.
- “ Un avenir à construire. Démocratie, citoyenneté et éducation en Amérique Latine ”, Rencontre du Groupe de Travail : Education, Travail et Exclusion du CLACSO (Conseil Latino-américain de Sciences Sociales). Organisée par le CLACSO, la FLACSO et l'Ecole “Marina Vilte ” de la CTERA, cette rencontre a eu lieu du 14 au 16 novembre 2000 à Buenos Aires (Argentine).
- La rencontre nationale du Réseau DHIE - Enseignants qui font de la recherche éducative-, organisée par l'Ecole de Formation Pédagogique et Syndicale “ Marina Vilte ” de la CTERA. Elle a eu lieu le 10 et le 11 novembre à Buenos Aires.
- La rencontre Education et Développement Comodoro Rivadavia - du 1er au 3 novembre 2000.
- La Rencontre Nationale d'Enseignants pour la Paix “ Pour que la paix ne soit pas seulement l'absence de guerre... ”, organisée par la CTERA et l'AMSAFE. Elle a eu lieu à Rosario (Argentine) le 28 octobre 2000.
- “ Première Rencontre Nationale de Jeunes engagés pour la construction d'une nouvelle société ”, organisée par la CTERA, l'AMSAFE Villa Constitución et la CTA Villa Constitución, le 21 et le 22 octobre 2000, dans la ville de Villa Constitución, Santa Fe, Argentine.
- “ Première Rencontre Régionale du Réseau SEPA Cône Sud ”, organisée par la CTERA et le Réseau SEPA - Réseau Social pour l'éducation publique aux Amériques. Réalisée du 4 au 6 octobre 2000 à Buenos Aires.
- Rencontre “ Education, milieu de travail et travail des enseignants ”, le 5 et le 6 octobre 2000 à Buenos Aires.

Rencontres

L'autre aspect du processus est constitué par les Rencontres réalisées pour débattre sur les différentes versions du document. Ces Rencontres se sont déroulées selon deux modalités complémentaires : des *Réunions élargies* nationales et internationales de l'équipe de rédaction, où l'on a débattu sur les premiers brouillons du document, et la constitution d'un *Forum de discussion* à distance.

En ce qui concerne les réunions élargies, on a réalisé :

- La première Réunion de Travail du Groupe Education de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire, en décembre 2000 à Buenos Aires.
- La deuxième Réunion de Travail du Groupe Education de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire, en avril 2001 à Buenos Aires.

- La Rencontre Internationale “ Education pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire ”, le 12 et le 13 juin 2001 à Buenos Aires.

En ce qui concerne le Forum de discussion à distance sur l'Education, on peut dire qu'il a fonctionné du 5 janvier au 5 juin 2001. Y ont participé des alliés et des non alliés de différentes régions du monde. Cette modalité a servi aussi bien aux apports qu'à la discussion du document.

Il a compté avec 25 participants, distribués de la façon suivante :

- 11 femmes et 14 hommes.
- 18 acteurs de l'éducation formelle (3 de l'enseignement primaire, 4 de l'enseignement secondaire, 2 de l'enseignement du troisième degré et 9 professeurs universitaires) et 7 acteurs de l'éducation informelle.
- 10 habitants d'Argentine, 6 du Brésil, 2 du Guatemala et 1 personne de chacun des pays suivants: le Cameroun, le Canada, l'Equateur, la France, le Paraguay, le Bénin et l'Inde.

Rédaction

L'équipe de rédaction a participé en permanence aux différentes instances et a procédé par la suite, entre juillet et août 2001, à l'intégration des différents apports et à la rédaction de ce Cahier de Propositions.

Dans ce sens, l'information a été organisée et les productions ont été systématisées, tout en considérant les axes qui avaient été posés au début de la discussion. Ces axes cherchaient à rendre compte des dimensions et des problématiques principales du domaine de l'éducation : l'Education et la Culture ; l'Education, la démocratie et la citoyenneté ; l'Education et le Développement ; l'Etat et les politiques éducatives.

Des coordinateurs ont été désignés pour chacun de ces axes, pour l'animation et la rédaction. On leur a demandé des fondements encadrés dans le contexte actuel et une systématisation de propositions pour dépasser les obstacles présentés dans l'axe de référence. Cette distribution de coordinateurs d'axe a eu pour conséquence -aussi bien dans les modes et le style de rédaction que dans le contenu des fondements et des propositions- l'existence de différences provenant de marques subjectives des coordinateurs et de modes divers que chacun a adopté pour aborder le processus de synthèse et d'intégration des apports.

Outre cette observation, on a pu constater -tout au long du processus de discussion et de rédaction du *Cahier de Propositions* - quelques faiblesses intrinsèques au processus, telles que les difficultés, par exemple, à élaborer de façon collective un document où l'on essaie de garder une cohérence d'ensemble et de respecter en même temps la diversité.

Une autre faiblesse se traduit par la participation peu élevée dans les discussions à distance, mises en place à travers le Forum d'Education. En effet, même si beaucoup de personnes s'y sont inscrites, il n'y a pas eu de participation effective pour la discussion du document, ni pour la présentation d'expériences. Au contraire, les Rencontres ont constitué la modalité la plus riche, donnant lieu à des échanges et des débats liés à ce processus.

Il est important aussi d'être conscients des faiblesses et de la difficulté à inclure toutes les opinions dans ce document, car il y a sûrement beaucoup de secteurs qui n'ont pas été représentés dans le processus de discussion et de rédaction et, par conséquent, cette production doit être considérée sans oublier la partialité qui a marquée la composition de ses différentes instances.

Enfin, nous considérons que ce processus a été fortement centré sur l'élaboration et la discussion du document et, dans ce sens, nous considérons que l'une des manières de poursuivre et d'approfondir la réflexion et les actions qui en résultent consisterait à mettre l'accent sur la présentation et la discussion d'expériences concrètes, où l'on puisse voir comment on peut amorcer des processus de transformation à travers de différentes pratiques sociales.

D'autre part, le processus même a permis –entre autres choses- de renforcer les potentiels des réseaux d'échange d'opinions et d'expériences éducatives. Du point de vue du travail collectif et coopératif, on a pu avancer vers un mode de discussion en profondeur sur le rôle de l'éducation dans le monde actuel. Cette même modalité, à son tour, a permis d'élargir la vision de l'éducation sur le plan mondial, dépassant ainsi les visions partielles et réductionnistes.

Un autre aspect positif a été l'exercice de réflexion et d'auto-formation auquel se sont confrontés les acteurs participant aux différentes instances, ainsi que l'importance de reconnaître que, plutôt que d'aboutir à des réponses fermées, ce processus a donné naissance à de nouvelles questions sur l'éducation et sur les possibilités de construire, depuis et avec elle, un monde solidaire, pluriel et responsable.

Chapitre VI : conclusions

Point de départ et point d'arrivée...

Tout au long de ce cahier, on a travaillé autour de l'hypothèse qu'il existe une perspective mondiale des problèmes éducatifs, qui sont influencés du point de vue social et culturel par les différentes situations contextuelles et par la réalité concrète.

Dans ce sens, il y a essentiellement deux justifications développées tout au long du cahier.

La première met l'accent sur le fait que, depuis les années '70, nous assistons à un approfondissement des processus de mondialisation, dont les traits les plus déterminants ont une forte répercussion sur les processus éducatifs concrets. Dans ce sens, nous avons particulièrement signalé les traits idéologiques prédominants à l'intérieur du corpus d'idées qui est en train d'homogénéiser le processus actuel de mondialisation, c'est-à-dire du néolibéralisme. Nous avons également signalé la façon dont –à travers des institutions telles que le F.M.I. et la Banque Mondiale- on fait pression sur les modèles éducatifs, dans le but de les adapter à une conception marchande et de faire que leur développement contribue à une stratification culturelle où l'on privilégie les valeurs de l'individualisme et une distribution injuste des connaissances scientifiques. Sur cette voie, l'éducation devient fonctionnelle et elle répond à un ordre mondial dans lequel quelques pôles de pouvoir dominant sur une majorité opprimée et non reconnue dans son identité culturelle.

La deuxième justification prend comme point de départ le fait que, aujourd'hui, le monde traverse une crise globale qui ne peut être comparée aux crises précédentes, essentiellement parce que c'est la continuité de l'existence humaine- avec toutes ses constructions culturelles datant de milliers d'années- qui est actuellement menacée. Les deux manifestations les plus remarquables et de plus en plus visibles de cette crise sont : l'épuisement progressif des ressources planétaires, tant que nous continuerons de suivre les modèles actuels de production et de consommation –dont les principaux référents sont les pays développés -, et l'exclusion croissante -en ce qui concerne l'accès à une alimentation minimale, à la santé, à la connaissance et à la reconnaissance des identités culturelles- de l'immense majorité de l'humanité. Cette crise globale met au centre du débat deux dimensions qui ont démontré être fondamentales ces dernières années : le rôle des connaissances scientifiques et le développement d'une éthique universelle. Tout au long de l'élaboration du cahier, on a développé des concepts et des propositions ayant trait à ces dimensions, à la façon dont elles agissent aujourd'hui pour contribuer à déterminer les processus éducatifs et aux possibilités de modifier cette situation, à condition d'être guidés par une notion de mondialisation alternative,

définie autour de modes différents de production et de consommation de biens matériels et de culture.

Pour conclure, nous croyons qu'à travers ce cahier de concepts et de propositions pour une transformation de l'éducation dans les différentes régions du monde, nous avons amorcé une voie de dialogue entre tous ceux qui -comme nous- pensent à un monde différent, à un monde solidaire, pluriel et responsable, autour d'un thème crucial, susceptible de nous faire avancer vers cette réalité.

L'Alliance pour un monde responsable pluriel et solidaire

Agir collectivement pour contribuer à des transformations répondant aux défis du XXI^{ème} siècle.

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses initiatives dans différentes régions du monde, issues des milieux les plus variés, contribuent à la mise en mouvement de divers acteurs sociaux afin d'organiser un vaste processus mondial, susceptible de participer à la recherche de valeurs, de propositions et de règles pour surmonter les nouveaux défis auxquels fait face l'humanité.

Au début des années 90, de nombreuses rencontres continentales, thématiques et collégiales sont organisées. Ce processus aboutit en 1993 à la rédaction de la *Plate-forme pour un monde responsable et solidaire*.

Des groupes régionaux se mettent en place, des réseaux professionnels et thématiques internationaux sur les grandes questions de notre temps se développent, l'Alliance est lancée. Elle reçoit, entre autres, l'appui financier et technique de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (FPH).

Il s'agit d'inventer de nouvelles formes d'action collective, allant de l'échelle locale jusqu'au niveau mondial, afin de peser ensemble sur l'avenir d'un monde de plus en plus complexe et interdépendant.

Le défi de l'Alliance est de favoriser l'unité dans la diversité, en proclamant la capacité de nos sociétés à comprendre et valoriser la complexité des situations, l'interdépendance des problèmes, la diversité et la légitimité des points de vue géoculturels, sociaux et professionnels.

L'Alliance, espace d'échanges, de réflexions et de propositions, se structure autour de 3 axes principaux d'organisation :

Les groupes locaux visent à réunir des personnes d'une commune, d'une région, d'un pays, d'un continent, à partir des réalités et des enjeux de leur société. C'est la **voie géo-culturelle**. Elle reflète la diversité des lieux et des cultures.

Les groupes d'acteurs socio-professionnels veulent susciter le dialogue et la mobilisation dans une profession, un milieu donné (jeunes, paysans, scientifiques, élus locaux ...). C'est la **voie collégiale**. Elle reflète la diversité des milieux sociaux et professionnels, leurs préoccupations et responsabilités face à la société et aux défis du monde actuel.

Les chantiers thématiques cherchent à former des groupes de réflexion sur les grandes questions qui concernent notre avenir commun (gestion durable de l'eau, intégration régionale et mondialisation, marchés financiers, art et société...). C'est la **voie thématique**. Elle reflète la diversité des défis auxquels l'Humanité est confrontée pour le XXI^{ème} siècle. Les chantiers thématiques

sont regroupés en quatre pôles : Valeurs et Culture, Economie et Société, Gouvernance et Citoyenneté, Humanité et Biosphère.

Cherchant à tirer parti de la richesse et des expériences accumulées par ces groupes de réflexion tout en s'articulant à des dynamiques citoyennes convergentes, l'Alliance s'est donnée comme objectif d'aboutir à des propositions concrètes, collectivement élaborées. C'est ainsi qu'ont été organisées :

- **des rencontres internationales**, au sein de chaque chantier thématique et de chaque collègue,
- **des Assemblées continentales simultanées** (Afrique, Amériques, Asie, Europe) et une rencontre régionale dans le monde arabe (au Liban) en juin 2001.
- une **Assemblée mondiale de Citoyens** qui s'est tenue en décembre 2001 à Lille- France, réunissant plus de 400 participants du monde entier.

L'ensemble de ces rencontres ont permis l'élaboration d'une soixantaine de *cahiers de propositions pour le XXIème siècle* et d'une *Charte des responsabilités humaines*, édités en plusieurs langues et dans différents pays.

Depuis le début de l'année 2002, l'Alliance s'engage dans un processus de diffusion et de valorisation de ces résultats. Les réseaux s'élargissent, se diversifient et leurs thèmes de travail deviennent de plus en plus transversaux. Par ailleurs, ils renforcent des liens avec les autres démarches visant à une autre mondialisation.

Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter **le site de l'Alliance** www.alliance21.org qui présente en trois langues (français, anglais et espagnol) l'histoire de l'Alliance, les défis auxquels elle répond, les chantiers et les forums de discussion qu'elle accueille.

Courriel : info@alliance21.org

Les cahiers de propositions sur internet

Tous les cahiers de propositions, qu'ils soient sous forme provisoire ou définitives, et dans toutes leurs traductions, sont disponibles sur le site internet de l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, à l'adresse :

<http://www.alliance21.org/fr/proposals>

Thèmes disponibles :

Valeurs, éducation, cultures, art et science

Education et enseignants - L'éducation à une citoyenneté active et responsable - L'Alliance et les médias - L'Art et l'Identité Culturelle dans la construction d'un monde solidaire - Femmes - Actions et propositions de jeunes pour un changement social - Une diversité culturelle interculturelle à l'ère de la globalisation - Propositions du collège interreligieux - Guerres, génocides, ...face aux situations extrêmes, restaurer l'humanité dans l'humain - Penser la réforme de l'Université - Maîtrise sociale du système de production scientifique - Société de l'information, société de la connaissance : la nécessaire maîtrise sociale d'une mutation - Temps et développement soutenable

Economie et société

Les transformations du monde du travail - Le mouvement syndical à l'aube du 21ème siècle - Exclusion et précarité - Entreprises et solidarité - L'exercice des responsabilités de l'entreprise - L'entreprise responsable - Production, technologie et investissement - Consommation éthique - Politique fiscale, impôt, répartition du revenu national et sécurité sociale - Finance solidaire - Sortir du dédale de la financiarisation : pour une finance au service du Bien Commun - La monnaie sociale : levier du nouveau paradigme économique - Dette et ajustement - Commerce équitable - De l'échec de l'OMC à Seattle ... aux conditions d'une gouvernance globale - Souveraineté alimentaire et négociations commerciales internationales - Le développement intégralement durable, une alternative à la globalisation néo-libérale - Politiques économiques, idéologie et dimension géo-culturelle - Femmes et économie - Economie solidaire - La santé et ses enjeux au 21ème siècle - Les défis de la pêche artisanale au 21ème siècle - L'agriculture et le développement durable - Le droit des peuples à se nourrir et à réaliser leur souveraineté alimentaire - Sécurité Alimentaire

Gouvernance et citoyenneté

Les principes de la gouvernance au 21ème siècle - Le territoire, lieu des relations : vers une communauté de liens et de partage - Penser la ville de demain : la parole des habitants - Violences urbaines - Les paysans face aux défis du 21ème siècle - Les leaders sociaux au 21ème siècle : défis et propositions - Autorités locales ou animation locale - Etat et développement - Alimentation, nutrition et politiques publiques - De la conversion des industries d'armement à la recherche de la sécurité - Les militaires et la

construction de la paix – Refonder la gouvernance mondiale pour répondre aux défis du 21ème siècle

Relations entre l'humanité et la biosphère

Education à l'environnement : 6 propositions pour agir en citoyens – Propositions relatives à la question de l'eau – Sauver nos Sols pour Sauvegarder nos Sociétés – Forêts du Monde – Efficacité énergétique – Ecologie industrielle : programme pour l'évolution à long terme du système industriel – Société civile et OGM : quelles stratégies internationales ? – Refuser la privatisation du vivant et proposer des alternatives

Les éditeurs partenaires

Edition en espagnol au Pérou : Centro Bartolomé de las Casas (Cusco)

Renaud BUREAU du COLOMBIER et Camilo TORRES
E-mail: ccamp@apu.cbc.org.pe

Centro Bartolomé de las Casas
Pampa de la Alianza 465
Cusco - Pérou

Tel +51 84 236494
+51 84 232544
Fax +51 84 238255

Edition en portugais au Brésil : Instituto Pólis (São Paulo)

Hamilton FARIA
E-mail: hfarria@polis.org.br
<http://www.polis.org.br>

Instituto Pólis
Rua Araújo, 124 - Centro
São Paulo - Sp - Brésil
CEP 01220-020

Tel: + 55 11 3258-6121
Fax: +55 11 3258-3260

Edition en arabe au Liban : Centre Culturel du Liban Sud (Beyrouth)

Ziad MAJED
E-mail: zmajed@hotmail.com

Tel: + 961 1 815 519
Fax: + 961 1 703 630

**Edition en anglais en Inde :
Pipal Tree (Bangalore)**

E-mail: pipaltree@vsnl.com
<http://www.allasiapac.org>

Pipal Tree
139/7 Domlur Layout,
Bangalore 560071 - India

Tel : +91 80 556 44 36
Fax : +91 80 555 10 86

**Edition en chinois :
Yanjing group (Beijing)**

GE Oliver (Haibin)
E-mail: ollie@mail.263.net.cn

Room 521, Goldenland Bldg.
#32 Liangmahe Road, Chaoyang District
Beijing, P.R. China
Postal Code 100016

Fax: +86 10 64643417