



Plecs de
Notes

La **renovació pedagògica** en la Formació de Persones Adultes: passat i pervenir

Edita: L'Ullal Edicions /TAREPA - P.V.

Edició: Pep Aparicio i Paquí Borox

Traducció: Benjamí Borràs, Juan Manuel Sanchis Marqués, Rosa Navarro i Pep Aparicio Guadas

Disseny i maquetació: L'Ullal Edicions

Xàtiva, setembre de 2004

D. Legal: V-4097-2004

ISBN: 84-95715-07-4

© TAREPA - P.V.

Sant Agustí, 7

46800 Xàtiva

Tel/fax 96 227 70 56

índex

En la frontera. la (re)novació educativa...	7	
<i>Pep Aparicio Guadas</i>		
Els processos autònoms de formació fets pels professors i les professores	14	
<i>Pascual Múrcia Ortiz</i>		
Els professors i les professores com intel·lectuals crítics	46	
<i>Agustí Pascual Cabo</i>		
La renovació pedagògica en la FPA: la investigació cooperativa dels i les educadors	86	
<i>Virginia Ferrer</i>		
Globalització, novació pedagògica i formació de persones adultes	100	5
<i>Fernando Hernández</i>		
Algunes notes pedagògiques	118	
<i>Julio Rogero</i>		
Sabers hui: disseminacions, competències i transversalitat	144	
<i>Jesús Martín-Barbero</i>		
Donar classe: el tall de la diferència sexual	161	
<i>Anna Maria Piussi</i>		

EN LA FRONTERA. LA (RE)NOVACIÓ EDUCATIVA...



Pep Aparicio Guadas

a juanma sanchis, tere vila, paqui borox, dolors monferrer,
isabel aparicio, juli bernabé,... que dia a dia constitueixen una boni-
ca bastida d'esperances, en la frontera...

*"Ser testimoni de l'obertura als altres, la disponibilitat curiosa en-
vers la vida, envers els seus desafiaments, són sabers necessaris de
la pràctica educativa (...) La raó ètica de l'obertura, el seu fonament
polític, la seua referència pedagògica (...) L'experiència de l'obetu-
ra com a experiència fundadora de l'ésser inacabat que acaba per
saber-se inacabat. Seria impossible saber-se inacabat i no obrir-se al
món i als altres a la recerca de d'explicació, de respostes a múltiples
preguntes."*

*Pedagogia de l'autonomia. Paulo Freire.
Edicions del CReC*

*"... són les 'pràctiques' enteses com a mode d'actuar i a la
vegada de pensar –reflexionar– les que donen la clau de la intel-
ligibilitat per a la constitució del subjecte i de l'objecte"*

*Tecnologías del yo. Michel Foucault. Paidós,
Miguel Morey (coord)*

*"sols una cosa paga la pena ser ensenyada: a descreure (...)
És precis desaprendre els gests que imiten vells patrons, aquells
en què subjauen idees de segona mà, idees xicotetes, mesquines,
idees que agrupen als uns en contra dels altres, idees que fan ma-
jories, eixe poder de fet sota el qual l'autèntic poder, el poder de
decisió per a l'acció lliure, resta eliminat. Descreure per eradicar la
por i alliberar el poder; l'humà poder que correspon a una consci-
ència oberta."*

*Filosofía en los días críticos. Chantal Maillard.
Pretextos*

Des del passat al pervindre, xicotetes accions (re)novadores en la formació de persones adultes que, a poc a poc, i d'una manera micropolítica i cultural obrin pas a unes aproximacions al fet educatiu i social, cultural i formatiu com a referència immediata de constitució d'experiències d'obertura de les persones, dels territoris..., al món i als altres; experiències, inacabades i alterables, que han anat plantejant una vasta caixa d'eines i materials, de textos i contextos en sí mateixos novadors que ens situen en la frontera i que despleguen ells mateixos un ventall d'interrogants que irrompen dialògicament entre la barbàrie conservadora i la neoliberal posada en escena, conclosa i concloent, de les experiències interioritzades –sense defora- des de diverses opcions pedagògiques –algunes d'elles vinculades a la dimensió psi, altres des d'un apropament teòricament alliberador però carregades d'un cert individualisme i d'una cosmovisió esbiaixada, utilitària i d'un esperit de camells, que perpetua la dependència i l'heteronomia.

8

En la frontera. No pot haver (re)novació si no hi ha un compromís i un propòsit per a fer-la factible, si no hi ha un camí, que fem tot caminant, i un procés que constituïm envers a; és a dir, si no hi ha voluntat de fer existir eixes accions novadores producte de la correlació –alteritat i reciprocitat, solidaritat i cooperació- de les persones adultes que les impulsen per a fer sorgir l'inèdit viable: un fer que és un esdevenir comunes les accions, les passions..., en definitiva la vida que construïm i generem –materialitat i creativitat- de manera factícia cada dia, facilitant que es tornen reals i actuals i constitueixen un reprendre l'actuar, la recuperació de la potència del crear, i del ser, i l'aflorament de la imaginació quotidiana, alhora –respecte de les diferents persones educandes i educadores -, així com l'emersió de l'apropiació, per part de les persones singulars i de les col·lectivitats del procés d'aprenentatge i dels productes del treball educatiu, dels equipaments públics col·lectius..., més enllà d'una proposició, més o menys pedagògica, o inclús sociològica, des d'una perspectiva transdisciplinària i transversal, infinita i imaginària política, en definitiva dels contextos i dels territoris on despleguem les accions novadores –entre la continuïtat i la discontinuïtat -, en una relació que parteix de cadascun de nosaltres i esdevé dialògica plenament, en moviment permanent de novació de la vida, el pensament i la paraula, per a posar en comú i per tant compartir.

(Re)novar és en gran mesura: re-fer, re-pensar, re-situar..., i en aquest tema que ens ocupa, l'educació i la formació de persones adultes és en definitiva un procés de: aprendre a aprendre a aprendre, o a desaprendre a desaprendre a desaprendre -com assenyala Chantal Maillard: "És precis desaprendre(...) Descreure per eradicar la por i alliberar el poder; l'humà poder que correspon a una consciència oberta."- sabent fer preguntes i respostes, sabent atendre i dir, i ambdues qüestions ens encaminen a indagar, a sentir, a dir, a fer..., en la frontera: "Preguntes i respostes deriven d'un joc -un joc a la vegada agradable i difícil -, on cadascun dels interlocutors es limita a no usar sinó els drets que li són donats per l'altre i mitjançant la forma acceptada del diàleg."¹ (Re)novar és no morir, és establir un naixement -renaixement en la vida discontinua de les dones i dels homes.

*"volva de sabor agosarat la vida
en quartilles em vessa poruga: jardins
d'engrunes -ganivet o perfil de la vesprada
esgarrant l'amor quan s'esfulla- si
cercava l'encisament de la merla per un grànul"*²

9

Novatore aude, diríem parafrasejant a Kant, des d'una lectura obliqua, la que realitza Foucault, o potser sagital?; volva de sabor agosarat la vida: la (re)novació és sobretot, una actitud, un ethos,... un testimoni en les experiències i de les experiències, règim de pràctiques reals i actuals constituents, als esdeveniments; per tant és una manera de pensar i sentir i, aquest ethos, és una perspectiva crítica i críica que posa en un primer plànol tant la qüestió de la llibertat com la de l'ètica i, en definitiva, la de la política, una política que reobri el passat i ens trasllada al present, un present problematitzat: què puc, què sé i que sóc, aquesta és la triada que capta la transversalitat que ens serveix per a construir els processos d'aprenentatge i la producció d'accions -sempre transformables, sempre canviabls- com operatius de mutació i continuació, de novació i tradició, d'invenció i còpia..., que en el seu desenvolupament, i en un mode conjuntiu, també produeixen la materialització conceptual: productiva i creativa, del propòsit i el compromís que

¹ Estética, ética y hermeneútica. Michel Foucault. OE vol III. Paidós. Barcelona, 1999

² Amb tinta xinesa. Joan Vicent Clar. La forest d'Arana, 1992, València

ens duu a configurar les accions educatives des d'una voluntat de creació-producció: "La vida hi va amb transformació".³

I aquest moviment, de vegades fugaç, altres perenne, ens impul·leix a la voluntat creadora-novadora-transformadora, i a l'irrevés, travessant els diferents territoris i posicions amb el treball viu que som capaços de fabricar i d'articular, tot fent que les (re)novacions, com accions transdisciplinàries, accentuen les valències de la cooperació que suposa sempre l'acte factici i comunicatiu de creació-producció-novació als processos educatius.

Una comunicació que "no és la transferència, o transmissió del coneixement, d'un subjecte a altre, sinó la seua coparticipació en l'acte de comprendre, la significació del significat. És una comunicació, que es fa críticament" ⁴ i que suposa sempre partir de la tradició per arribar a la innovació; és a dir, un veritable règim de pràctiques de dir i fer: deixant, no deixant..., les sendes velles i agafant, no agafant..., les sendes novelles: re-in-novellament conjuntiu i disjuntiu alhora, sense acomodar-nos, en un treball indefinit i infinit de construcció de pràctiques de la llibertat en "un encontre de subjectes interlocutors, que busquen la significació dels significats" ⁵.

I, en la (re)novació educativa, aquestes pràctiques són creacions-elaboracions-produccions singulars i col·lectives realitzades per homes i dones –més enllà de la seua funció professional i/o específica als centres, a les aules...- que suposen un procés-proecte, interactiu i inter-relacionat, així com una trobada inter-subjectiva-intergeneracional-intersexual...on viure i aprendre les transformacions del present, tot partint de fer visible allò que ha passat a ser invisible, de fer aflorar les connexions i les arrels conservadores i pseudoil·lustrades, reinterrogant-se sobre les evidències i els símptomes bàsics de l'aprenentatge i de l'ensenyament, sobre les relacions entre saber i poder, sobre les relacions de poder..., la qual cosa ens allunya d'una certa instrumentalització de la (re)novació educativa i ens situa en una posició fronterera, nòmada i comú, ex-posada⁶, des de la qual èticament i política emergeixen

³ Elegia setena: Elegies de Duino. R. M Rilke. Enciclopèdia catalana

⁴ ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. Paulo Freire. Siglo XXI Editores

⁵ ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. Paulo Freire. Siglo XXI Editores

⁶ "Per això és incapaç d'experiència el que es posa, o s'oposa, o s'imposa, o es proposa, però no s'ex-posa". Entre lenguas. Jorge Larrosa. Laertes. Barcelona, 2003

emancipacions concretes –vinculades a lluites concretes i específiques- amb les quals i des de les quals es generen processos d'autopoièsis, com a pràctiques - en aquest cas educatives- humanes i històriques que tenen a la (re)novació com eix transversal: autocreació i automutació, crítica i crisi; tornant a parafrasejar a Kant: mutare aude

*“com una calma anterior a la vida
se’n puja la sang del cervell envers les artèries:
ni tu mateix, Mercuri podràs oblidar
-bullen les protuberàncies en escudella-
esperada en els miratges la infància”⁷*

La frontera és el límit del nostre present que travessem cada dia en la recerca d'obertura – “L'experiència de l'obertura com a experiència fundadora de l'ésser inacabat que acaba per saber-se inacabat” -, perquè l'escola s'òbriga a les experiències de (re)novacions, corrents i intempestives, que els subjectes⁸ (infants, joves, persones adultes: treballadores, creatives, productives i afirmatives) produïm en els processos de cooperació singular i social: oberts, dinàmics i continus, que es donen en la societat del coneixement; productivitat immaterial i cooperativa que implica els pressupostos de valoració singular i social –també de conscienciació - d'aquestes noves subjectivitats pronunciant la seua paraula, intrínseca a, i constitutiva de, els subjectes, que emergeix cap al fora i es torna transformadora del món i, també, transformant dels éssers humans: pràctica i ontològica.⁹

Unes experiències de (re)novació on conflueixen àmbits de saber, regulacions i normes i formes de subjectivitat i que en aquests moments de les nostres vides interroguen un model d'escola, d'educació... que està en crisi i no respon a les determinacions que les lluites socials i educatives, culturals i polítiques han establert i, tanmateix, si que es situen ancorades en la disposició a la con-

⁷ Amb tinta xinesa. Joan Vicent Clar. La forest d'Arana. València, 1992

⁸ “I és així com éssers transformadors i creadors que els homes –i les dones -, en les seues relacions permanents amb la realitat, produeixen, no sols els béns materials, les coses sensibles, els objectes, sinó també les institucions socials, les seues idees, les seues concepcions”. Pedagogía del oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI Editores. México, 1977

⁹ Escuela y concientización. J. Javier Echeverría. Zero Editorial, Madrid, 1976

servació i/o prescripció¹⁰ d'un fals equilibri cristal·litzat, en aquest moments molt lesiu per a les classes populars i treballadores i, sobretot, per a la posada al dia dels processos d'autoformació – selfmaking –, cooperació i producció de subjectivitat d'aquestes classes, equilibri que, no obstant, respon perfectament a les dinàmiques de control, domini i subjecció que l'actual neoliberalisme¹¹ produeix i consolida a través d'una reestructuració, contínua i permanent –que moltes vegades té un referent perfecte a les “rutines” innovadores i renovadores que per una banda funcionen com a mirall i per altra canvien tot perquè res no canvie –, establint els límits de les pràctiques d'autovaloració obrera i popular com marges d'una ostensible segregació dividuista i d'im/potència d'agregació de les subjectivitats col·lectives en multitud.

És així com les persones en les escoles de la llibertat, en les ciutats de la llibertat, als seus barris, a les seues associacions... practiquen la reproblematicació d'aquestes experiències (re)novadores, practiquen la llibertat i les emancipacions específiques, l'autonomia i l'autovaloració, en uns territoris, alliberats i transformats en esferes públiques, on es creen i produeixen maneres de vida, on floreixen i fructifiquen maneres d'actuar i pensar, de co-creació de la voluntat política per a repensar, refer, recuperar... el paper d'una ciutadania nòmada i radical, republicana i comuna, que travesse posicions i situacions, creant i cultivant altre mode de vida,¹² per a totes i tots, vivint i fent viure, on “l'home –i la dona- que naix d'ell (part) és un home –i una dona- nou, home – i dona- que sols és viable en i per la superació de la contradicció opressors - oprimits que, en última instància, és l'alliberament de tots.”¹³

¹⁰ “Un dels elements bàsics en la mediació opressors - oprimits és la prescripció. Tota prescripció és la imposició de l'opció d'una consciència a altra. D'ací el sentit alienant de les prescripcions que transformen a la consciència receptora en allò que hem denominat com consciència ‘que alberga’ la consciència opressora.” Pedagogia del oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI editores. México, 1977

¹¹ “Per al sistema escolar: formes contínues de control, i els efectes sobre l'escola de la capacitat perpetua, l'abandonament corresponent de tot tipus d'investigació universitària i la introducció de la “corporació” en tots els nivells de l'àmbit educatiu.” Conversaciones (Post scriptum). Gilles Deleuze. Editorial Pre-Textos. Valencia, 1996

¹² “Un mode de vida pot compartir-se entre individus d'edat, estatuts, d'activitat social diferents. Pot donar lloc a relacions intenses que no s'assemblen a cap de les que estan institucionalitzades i considere que un mode de vida pot donar lloc a una cultura, a una ètica.” De la amistad como modo de vida. Estética, ética y hermenéutica. Michel Foucault. Paidós. Barcelona, 1999

¹³ Pedagogia del oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI Editores. México, 1977

Uns accions (re)novadores que duen en sí mateixes una resignificació d'una educació i una política altres, una escola i unes iniciatives formatives altres, que construïm cada dia, que construïen cada dia la llibertat i la igualtat, l'autonomia i la solidaritat, l'emancipació, ex novo, i la seua capacitat d'invenió-creació (pronunciar, anunciar, denunciar...); unes pràctiques que es recolzen en el ser, el transformen, el produeixen i el reproduïen¹⁴ i que institueixen noves connexions entre allò educatiu i allò polític, entre l'autonomia i l'emancipació, singularment i/o col·lectiva, anul·lant el procés de neutralització permanent – beneïment, falsa emancipació comunicativa, reducció a una fal·laç saviesa, domini pels objectes, ...- que el continu buidat de continguts i pràctiques, l'estreta mecànica identificadora i identitària, la trista poda, sistemàtica i atzarosa, de les paraules, de les produccions i dels esdeveniments protagonitzats per les classes treballadores i populars i el tenaç control-gestió pedagògic i polític que tracten de perpetuar: "L'escola no és aliena a aquests desajustaments en què es trama la insolidaritat, la solitud i la dependència i infantilització dels homes (...) La transmissió de categories de pensament que en elles tenen lloc així com la seua interiorització són hui fonamentals per al manteniment de l'estatus quo, de l'ordre escolar i de l'ordre social. En aquest sentit les anàlisis i les discussions sobre l'organització de les institucions educatius no poden defugir els problemes relacionats amb les categories de coneixement, les formes de subjectivitat, l'estatut del saber i els mecanismes del poder. Al voltant d'aquestes dimensions gira no sols el canvi escolar sinó també el canvi social." ¹⁵

Énguera, 24 de juny 2004

¹⁴ Arte y multitud. Toni Negri. Trotta. Madrid, 2000

¹⁵ Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Julia Varela, en: Escuela, poder y subjetivización. Jorge Larrosa (editor). Ediciones La Piqueta. Madrid, 1995

ELS PROCESSOS AUTÒNOMS DE FORMACIÓ FETS PELS PROFESSORS I LES PROFESSORES



Pascual Múrcia Ortiz

INTRODUCCIÓ

La FPA en aquestes últimes dues dècades ha fet un gran esforç per superar el model reduccionista i reproductor de l'escolarització per a persones d'adultes.

Ha posat l'èmfasi en la idea que "la formació és una necessitat permanent, tant individualment com col·lectivament". Ha tractat i tracta de superar la regularització social existent en l'"escolarització, caracteritzada aquesta última, entre altres coses, per una alfabetització i formació centrada en tècniques instrumentals, en continguts epistemològics o científics; enfocada com una segona oportunitat escolar i a un nivell individual; en definitiva, orientada bàsicament com a formació compensatòria del dèficit educatiu d'un passat personal.

14

La FPA ha tractat de buscar una educació amb els nous contextos socials i educatius com a referents, a la psicociologia i a la cultura pròpia de les persones adultes, la qual cosa ha provocat múltiples i variades actuacions formatives que a mi em toca amb aquesta Conferència, recordar-les i retrotraure-les a aquest present d'un procés que porta més de 20 anys en marxa.

Les conferències no presenten grans avantatges en el treball col·lectiu de renovació pedagògica; si no és pel contacte, la calor humana o el valor de la presència física del conferenciant i dels assistents. Presenta seriosos inconvenients com a mitjà de comunicació: l'assistència a una determinada hora i lloc, els desplaçaments obligats, la falta de temps per a ampliar qüestions que interessin els assistents, la falta de rigor, per la brevetat o per l'excessiva condensació del tema a desenvolupar. (Per això, gràcies per endavant per superar aquests inconvenients).

Els impresos en fulls, els llibres, els butlletins, etc. presenten majors avantatges: faciliten la reflexió, la lectura es pot repetir a voluntat, ... Per això, hem pensat que, en la mesura que es puga, els continguts de les successives conferències que realitzarem sobre la renovació pedagògica en la FPA celebrant els 20 anys de

l'Associació TAREPA, estiguen arreplegats cap a l'octubre en un llibre (Plec de Notes 3) .

Però tractarem de superar tots aquests inconvenients que la conferència ens imposa, perquè d'això s'ha tractat durant aquests 20 anys, de fer un esforç superador de les condicions educatives de partida. No ha sigut una tasca individual, sinó un treball de grups, amb una major o menor estabilitat en el temps, però cada una d'aquestes agrupacions per esporàdiques que hagen sigut han anat impregnant i, fins i tot, configurant un manera d'actuar propia i diferent amb les persones adultes.

Dins d'aquests grups figura TAREPA definida com “ associació privada sense ànim de lucre inscrita en l'entorn del moviment de renovació pedagògica del País València”, que és la promotora d'aquestes trobades, que iniciem amb aquest acte, i que tindran lloc durant tot aquest any i en diferents zones i centres d'educació de persones adultes.

Què es pretén amb totes aquestes xarrades? Ho podríem resumir o sintetitzar amb el paràgraf següent:

“D'una banda, fer una reflexió valorativa dels èxits, dels canvis..., però també, d'allò que falta per aconseguir, per a tindre una FPA no sols com un servici públic de les persones adultes que configuren la societat valenciana, sinó per a aconseguir que aquesta formació desenvolupe l'autonomia personal i l'esperit crític mitjançant el treball participatiu i interdisciplinar; avance en l'autogestió escolar, creant nous espais educatius, socials i culturals, que aprofundisquen en l'autogestió social dels seus participants. I per a això, és necessari que el treball cooperatiu dels educadors serveixa com a tasca formativa pròpia per a realitzar i fonamentar millor el nostre treball amb les persones adultes amb l'objectiu d'aconseguir una major participació social i democràtica dels ciutadans.

15

D'on partim?

Som conscients que:

1.^{er} Tota estructura social engendra el mode d'educació propi per a mantindre-la i reproduir-la i les finalitats de l'educació estan subordinades a aquesta finalitat de reproducció social; o siga, que l'educació no és un instrument que per si mateix puga realitzar un canvi social, però també sabem que no hi ha cap transformació social que no es recolze en el fet educatiu.

Amb altres paraules, més fortes però més clares: el sistema educatiu, en si mateix, és reproductor en els seus objectius :

- a) Prepara els ciutadans per a la seua inserció en una determinada parcel·la del procés productiu, en funció de les necessitats del sistema de producció establert.
- b) Transmet determinades visions i valors estàtics de la realitat que van configurant estructures de pensament dels ciutadans perquè donen una sèrie de respostes del comportament adequades per al manteniment i reproducció de la ideologia dominant i, per tant, de tot l'orde estructural i relacional del sistema social vigent.

2.ª Però també sabem, que els sistemes educatius incorporen a vegades objectius i valors que en realitat no corresponen als autèntics interessos del grup social dominant. La qual cosa s'explica per l'existència de tensions, conflictes i disparitat d'objectius (resistències) entre les persones que volen educar-se, que volen aprendre i, per tant, participen d'una forma o d'una altra en el procés educatiu i en la determinació de la política educativa. I a més, en la societat actual tan dinàmica, la finalitat reproductora, moltes vegades és substituïda pel mateix sistema en una finalitat d'adequació als nous canvis, la qual cosa obri majors espais per a una transformació social alliberadora que cal saber entendre i aprofitar, per a actuar en aquest sentit alliberador.

I en la formació de persones adultes?

En la FPA, les persones participants tenen altres punts de vista, altres experiències externes i vitals al procés educatiu..., el que fa més evidents enfocaments i resistències i, per tant, dificultats per a realitzar un treball educatiu reproductor com el que exigeix i els exigeix la mateixa estructura social.

Aquesta característica, més pronunciada entre les persones adultes, en fa necessari un replantejament formatiu crític, superador i creatiu. I sobretot un canvi educatiu en els/les educadors/es, ja que la formació inicial rebuda, normalment, des d'un plantejament teòric de la ciència, allunyat de la realitat, amb un enfocament tecnicista, cientista..., prompte entrarà en conflicte, conscient o inconscientment, amb la pràctica educativa i més en la FPA.

3.^{er} I finalment, sabem que la societat canvia amb la història i el temps, com les lleis o les normes que tracten de regular-la. Per tant, el caràcter social de l'educació, no és estàtic. Es modifica el sistema educatiu amb més propostes de reforma legal, amb variacions de més o menys pressupostos en aquest o un altre capítol educatiu, la major o menor duració dels cursos, la proposta de creació o supressió de títols... Tots aquests aspectes de modificació, de dinamisme, tant de l'organització escolar – la seua estructura- com dels seus currículums, són importants i no s'han d'ignorar, hem d'integrar-los en els nostres plantejaments; però no es pretén, des d'un plantejament autònom formatiu d'educadors, alienar-se amb alguna proposta política educativa concreta per a l'educació feta des de les instàncies o estructures administratives dirigides pels polítics de torn. Però aleshores:

Quin és el marc de treball de formació autònoma dels professors?

Hem de centrar-nos en els problemes de l'organització del saber, en l'escenari escolar, en els conflictes, en el procés educatiu, en el procés comunicatiu que es dona... L'anàlisi i l'articulació entre tots aquests elements ens permetrà, com a subjectes educatius, ampliar un espai propi d'acció formativa autònoma, el qual sempre compta, té un valor, un camp de realització, un espai propi i transformador al marge de la capacitat de constrènyer, coaccionar, configurar... del sistema educatiu com a estructura social reproductora. Aquest és el nostre objectiu i si el poguérem resumir seria considerar l'aprenentatge com quelcom quotidià i pròxim, allò "nimi", allò permanent, necessari, fet des de l'autonomia personal i del contacte amb els altres. Alguna cosa així, com la vida mateix.

"La situació de partida és la de pensar el professor o la professora que ell o ella i l'alumnat formen un col·lectiu. El col·lectiu sempre existeix, es configura a l'aula, encara que les normes que s'estableixen poden ser diferents (imposades, assumides, rebutjades, consensuades...).

És convenient que aquestes regles de conformació del col·lectiu es puguin negociar i mediar entre tots els seus components. Cal negociar finalitats plaents. L'acció en si és complexa, com és la realitat,... Normalment en el món adult es donen situacions col·lectives, per tant s'estaria aprenent per a la vida"

*Fragment d'Ignacio Fernández de Castro en l'Aula-Debate del
3 de Juliol dins de l' Escola d'Estiu de 1997 al Saler, València*

ARRELS

Com un arbre té unes arrels d'on ha crescut i desenvolupat posteriorment el seu tronc, de què bifurquen les seues diferents branques amb els seus fulles.

Tot per a donar fruits, alguns dels quals germinaran de nou, per a donar nous arbres.

Així mateix succeeix amb les qüestions socials actuals, a l'educació i en concret l'educació de persones adultes arranquen de propostes i realitzacions del passat: " Som en part i en el present el resultat de la història"

1.ª Arrel: L'Escola Nova i l'Escola Moderna

La renovació pedagògica té els seus orígens més definits en els plantejaments de l'Escola Nova de principi de segle XX, on estableix una sèrie de plantejaments diferenciadors respecte a l'escola tradicional². No es tracta de fer un compendi històric dels models educatius. Tractarem de recordar breument aquells plantejaments que han servit d'inspiració per a fer un plantejament renovador i, per tant, formatiu per als educadors. Aquests han sigut:

- Ensenyança activa.
- Respecte als sentiments, pensaments i interessos de l'educand.
- Cooperació en el treball.
- Autogovern escolar i contacte amb el medi socionatural immediat.
- Potenciació del treball manual, de l'observació i de l'experimentació.
- ...

Pot resumir-se: el paper assignat a l'educació consistirà a ensenyar a pensar la realitat immediata, la de la pròpia cultura. S'estudiaran els processos pròxims (contextualització) que en el seu desenrotllament i aprofundiment, s'acostaran, de forma crítica i dialèctica, a algunes explicacions científiques. Però no al revés. Per tant, no es partirà de creure que els coneixements o sabers estan fonamentats en altres anteriors, i que si els primers no es dominen no es podran adquirir altres que el segueixen. No es parteix de l'epistemologia de la ciència. Es pensa que en l'educació com en la vida hi ha distintes formes de aprendre, d'arribar al

coneixement. Encara més, és de la simbiosi (funcionalisme) entre aquestes dues realitats educació i experiència vital, d'on sorgeixen els sabers vàlids per a les persones.

"Es tracta de canviar els caps ben plens pels caps ben fets"

2.^a Arrel: La recuperació teòrica de les experiències històriques d'Educació d'Adults que hi ha hagut.

Els plantejaments diversos de l'educació i en concret de l'educació obrera (escoles societàries, missions pedagògiques, extensió universitària, universitats populars, ateneus, ...) del passat democràtic i republicà, encara projecten les idees, els codis i els assajos d'experiència, almenys en les forces sindicals i polítiques hereves d'aquells plantejaments.

3.^a Arrel : Les experiències, transició política i social de l'Estat Espanyol

1.^r BROT: La resposta administrativa als canvis econòmics i socials que s'acostaven

El desenrotllament de la Llei General d'Educació de 1970 pel que fa a l'Educació d'Adults va tindre una sèrie de passos graduals a través dels quals es va anar configurant un sistema d'educació bàsica d'adults (EGB per a adults) en tot l'Estat Espanyol, al qual per la seua extensió no li dedicarem molt de temps.

Encara que completaré una breu aproximació sociològica per a contextualitzar millor aquesta Llei a través dels eixos o punts de referència, per a poder posteriorment posicionar o justificar la introducció de l'EPA en aquesta Llei :

La Llei és un intent d'adequació de la formació professional a les necessitats que imposa la nova complexitat del nivell econòmic com a conseqüència de la divisió tècnica i social de treball. En aquest eix cal enquadrar els cinc nivells professionals distints que propugna la Reforma, com un intent de respondre a la necessitat no sols de formar una nova elit social sinó una mà d'obra qualificada i també jerarquitzada ("dividida"). L'adequació de la formació a les noves ocupacions, és una conseqüència lògica del mode de producció capitalista, ja que en cas contrari posaria en una greu situació la continuïtat del seu desenvolupament.

Però, en el seu temps, ja es va pronosticar a aquesta Llei que

no es complirien plenament els objectius de les pretensions arreplegades:

- Les necessitats canviants del desenrotllament econòmic deixarien antiquada la planificació i l'actualització professional pretesa.
- La reforma fiscal necessària per a aprofundir en la gratuïtat, obligatorietat i la seua extensió per a resoldre les bosses de desescolarització de xiquets i entre la població adulta del sistema educatiu, tindria fortes oposicions de sectors econòmics que delimitarien els efectes de redistribució cultural previstos a nivell social.
- La resistència cega de sectors privilegiats a la democratització absoluta de l'ensenyança, segons el principi d'igualtat d'oportunitats, així com a raons objectives de la influència de l'origen familiar i econòmic, faran que en romanguen valors i realitats classistes, a pesar de les bones intencions de la Llei.

20

Però d'altra banda, la racionalitat del sistema educatiu, centrada en la flexibilitat i la permeabilització, la concepció de l'educació com a tasca permanent, al costat de la pretensió d'afavorir la igualtat d'oportunitats -individualment i a través de la competitivitat - de les pretensions de la Llei, són algunes justificacions per a la introducció de l'EPA en la Llei mitjançant el l següent articulat i del capítol IV :

"Tots els espanyols, de conformitat amb el que estableix la Declaració novena de la Llei de Principis del Moviment Nacional i l'article cinqué del Fur dels Espanyols, tenen dret a rebre i l'Estat el deure de proporcionar una educació general que, d'acord amb les finalitats establertes en l'article anterior, els capacite per a l'acompliment d'una tasca útil per a la societat i per a si mateixos." (Art.2.1)

"El sistema educatiu es desenvoluparà a través dels nivells d'Educació pre-escolar, Educació Genenal Bàsica, Batxillerat i Educació Universitària, i de la Formació professional i de l'Educació permanent d'Adults" (Art.12.1)

Però en conclusió, podem dir, concordant amb la falta de sensibilitat de les autoritats competents d'aquella època de les necessitats educatives i culturals de la població adulta, l'escàs nombre de recursos humans destinat a l'EPA per a tot Espanya, la falta d'un model específic d'actuació i ubicació,... es dedueix que la creació de Centres Específics siga escassa i centrada en no totes les capitals de províncies, amb el clar abandó de grans zones, i en especial les zones rurals.

D'altra banda, la diversitat tipològica de centres, encara que es justifica des de la necessària flexibilitat que la realitat social que caracteritza l'Educació Permanent d'Adults, permetrà, de fet, la facilitat de la intervenció privada educativa d'adults centrada quasi únicament on hi ha una demanda sociolaboral : en l'obtenció del graduat escolar (tercer cicle) i en les grans ciutats.

La carència de models específics d'actuació (no es volia ni els models històrics, ni els d'altres contextos nacionals) fa que siga el model de "elegeització " el que inspire les actuacions en la formació de les persones adultes; així permetia una segona oportunitat als alumnes que no acabaven aquell nivell bàsic d'educació amb èxit seguir estudis d'adults únicament de les matèries pendents, per a així obtenir, una vegada superades, el títol de Graduat Escolar en els centres d'EA.

Assenyalar al respecte la ingerència curricular que açò implica, potenciat a més per la massificació dels centres d'EGB, la qual cosa fa que no puga continuar l'alumnat de 14 anys en els dits centres, justificat també des de la problemàtica de tindre repetidors -fracassats escolars- amb edats conflictives, determina que els que volen continuar estudis, bé pressionats pels seus pares o per altres motius, determine una EGB "bis" en els centres d'adults, que qüestionen la naturalesa mateix de la modalitat d'adults, de la seua pròpia especificitat,...

I d'altra banda, amb la reducció de les plantilles de professors dedicats a la Campanya d'Alfabetització dels anys 60, es va donar entrada a la iniciativa privada en aquest camp per a cobrir les necessitats. Açò va fer que l'EPA s'enfocara des d'un principi a l'obtenció quasi exclusiva del Graduat Escolar (necessitat sorgida des del reclam laboral) i amb una programació semblant a la EGB, no d'acord amb els interessos, característiques i necessitats més reals d'EPA

2.^{on} BROT : Però la societat ja anava per un altre camí ...

L'impuls de l'educació d'adults a finals de la dècada dels setanta estarà motivada per una combinació de factors socials i polítics dispars :

- Lluites socials en demanda d'educació d'adults en barris urbans.
- L'aprovació de la Constitució i el reconeixement en ella del dret a l'educació de tots.
- Les primeres eleccions municipals democràtiques que facilitaràn l'accés de governs d'esquerra més sensibles a l'educació dels treballadors i treballadores, i per tant, de l'educació de persones adultes.
- Experiències d'educació de persones adultes per part d'associacions culturals, religioses, veïnals i sindicals. Experiències aïllades entre si, que busquen el màxim suport institucional en els nous ajuntaments.

Aquests plantejaments socials són excessivament ideologitzants, d'un caràcter de dirigisme polític i reivindicatiu, en lògica amb el moment polític en què es viu; allunyat d'un plantejament més consciencitzador i/o de participació de l'alumnat a qui es dirigeix, al mateix temps que una clara postura cap a l'assumpció de l'EPA com a servei públic institucional i reglat.

Les conseqüències postulades obliguen a replantejar-se l'educació d'adults amb un enfocament global, buscant un sistema obert que abraça tots els camps formatius (personal, social, cultural, econòmic, acadèmic,...), amb pluralitat de metodologies (presencial, a distància, tutorial, ...), encaminat o no al reconeixement de títols, no es planteja tan sols com una segona oportunitat, sinó com a adaptació als processos de canvi continu que es produeixen en la societat, tracta d'unir formació amb participació social i econòmica dins de la comunitat.

Aquesta nova conceptualització de l'educació d'adults suposa una ruptura amb el model de "egebteització" de l'educació d'adults. Però els canvis sobre la pràctica de l'administració educativa seran lents. La incorporació d'enfocaments més específics i adaptats a factors psicosocials de les persones adultes seran experiències puntuals i amb moltes resistències a pesar dels canvis polítics i institucionals que es produeixen a finals de 1979.

En concret, seran algunes experiències municipals i de diputacions engegades després de les eleccions locals de 1979, les que assumescuen aquests canvis educatius.

En el cas valencià, la Diputació de València serà la institució precursora d'aquest tipus de formació. De 1979 a 1981 encarrega a un grup de docents la realització experimental d'un programa d'alfabetització i d'educació bàsica d'adults. Aquest plantejament inicial incloïa un treball pràctic en pocs i determinats nuclis rurals i urbans, amb la finalitat d'una banda d'extrapolar línies d'actuació educatives significatives i motivadores amb persones adultes amb necessitats formatives extremes (analfabetisme absolut i funcional que representaven en aquella època xifres molt considerables), obtindre nous elements d'organització escolar per a les persones adultes, dissenyar línies metodològiques per a elaborar materials. Aquest col·lectiu és un referent tant a l'àmbit de la planificació sociocultural com de contactes amb altres experiències de FPA amb la resta de l'Estat, és el temps de produccions teòriques i pràctiques diverses, que intenten donar resposta a les necessitats formatives de les persones adultes amb un plantejament integral i adaptat a les característiques psicosocials de les persones adultes :

- Criteris pràctics per a un programa d'EPA.
- L'educació permanent en el medi rural.
- Elaboració de documentació teòrica i de materials amb el Servei d'Educació Permanent de Treballadors (SEPT).
- La publicació de la cartilla d'alfabetització : "per a ser un poc més lliures" basada en les idees de Freire.

23

"És curiós observar des del temps com el plantejament de treball basat en la investigació-acció, on el primer aspecte que s'enduia el 50 % del temps de treball era qüestionat per l'òptica política de cobrir necessitats i demandes (que eren moltes). Es pretenia ràpidament estendre l'atenció al nombre més gran de nuclis i d'adults atesos. Es tenia la idea que els professors i professores pel simple fet de ser-ho i d'haver rebut una formació inicial en les Escoles de Magisteri o en la Facultat de Pedagogia ja tenien la capacitat i la "ciència pedagògica" necessària per a realitzar el seu treball, sense necessitat d'una reflexió- investigació

sobre aquest. I amb les orientacions pedagògiques de la Llei de 1970 hi havia prou per a organitzar i realitzar el treball amb les persones adultes.

Va haver-hi, doncs, un creixement quantitatiu d'escoles municipals en el curs 83/84 (60 escoles municipals) la qual cosa va obligar a la Diputació a realitzar una Jornada de Coordinació dels nuclis municipals d'EPA el 25-6-84 i a estructurar de manera més administrativa i jeràrquica el seu servei d'EPA i a aquest, per motiu de les demandes socials més preocupants, va incorporar plantejaments divergents per a un model superador d'una EPA no com una segona oportunitat o "egebeitzada" com eren l'educació compensatòria o tallers laborals per a joves.

Per aquelles dates (Setembre de 1984) va eixir en la premsa les dades que 395.615 valencians eren analfabets totals i 734.412 eren funcionals segons el cens de 1981. Xifres molt elevades.

Davant d'aquesta situació, un grup d'uns cinquanta professionals de l'EPA, el dia 6 d'Octubre de 1984, sensibilitzats amb la problemàtica (descoordinació, falta d'aclariment pedagògic, heterogeneïtat laboral, buit administratiu, etc.) es proposen la creació d'una associació d'EP: que servira d'enllaç o coordinació (horitzontal) entre les escoles d'adults i les entitats que intervenen en aquest camp educatiu. Es proposen crear un Centre de Documentació i materials autònoms que servesquen de suport a la renovació pedagògica, a la promoció de centres d'educació de persones d'adultes i dur a terme tasques d'investigació cultural i social.

Així va nàixer TAREPA com un grup autònom de professors amb ganes de participar en el desenvolupament de la Formació de Persones Adultes des de la base, des de baix, des de la pràctica a les aules, als centres de persones adultes davant els esdeveniments que per a la FPA s'acostaven:

1.- Debat per a una Llei Marc Estatal d'Educació de Persones Adultes.

Davant l'heterogeneïtat d'iniciatives a causa dels seus diferents punts de partida (majors recursos, distintes sensibilitats, motivacions dels docents, caràcter més o menys institucionalitzat, ...); aquesta emergent realitat, fa sorgir la necessitat d'establir les línies generals d'actuació i coordinació pel que fa a l'educació d'adults globalment considerada, per la qual cosa aquesta, en l'àmbit admi-

nistratiu, s'unifica en el curs 83-84 en la Direcció de Promoció Educativa; llançant, a través del "Document de treball per a facilitar el diàleg preparatori al Llibre Blanc de l'Educació d'Adults", que arreglarà les propostes dels professionals d'aquest camp educatiu:

"En aquests moments hi ha diversitat de presències educatives (acadèmies, EPAs, PEBA, Universitats Populars, Ràdio ECCA, CENEBA, ...) que han anat sorgint com a conseqüència de l'actual procés democratitzador; centres i escoles promoguts per diverses organitzacions polítiques, ciutadanes, i administratives que enllacen amb la rica tradició pedagògica existent en el nostre país : ateneus, escoles noves, escoles sindicalistes, etc., que obliga que l'ensenyança oficial no quede aïllada d'aquesta vessant popular que resumeix en cada moment tradició, aspiracions i urgències més immediates, sota pena de reduir l'oferta estatal a mera expedició de títols acadèmics, cada vegada més desvinculats de les finalitats essencials de l'educació d'adults (Gabinet d'EPA)"

Aquest llibre blanc es va fer amb l'objectiu de fer una Llei Marc de FPA a nivell Estatal que garantira l'educació com un dret i en qualsevol moment de la nostra vida. Però açò no es produiria per les raons de sempre : subordinació de l'educació al món laboral i productiu, paper de reproducció social de l'educació, falta de recursos, ... en definitiva falta de sensibilitat política. Ja s'encarregarien les Comunitats Autònomes de fer les corresponents actuacions i en el seu moment oportú.

25

2.- El traspàs de les competències a la Generalitat Valenciana.

Només ens queda recordar que l'entrada en vigor dels Estatuts d'Autonomia (Llei Orgànica 12/1982, de 10 d'Agost per a la Comunitat Valenciana) i el traspàs de les competències educatives a algunes d'aquestes Comunitats Autònomes (Reial Decret 2093/1983, de 28 de juliol, per a la Comunitat Valenciana) determinaran un desenvolupament diferencial en el camp de l'EA., conseqüència del procés democratitzador i descentralitzador de la configuració de l'Estat, així com de la implantació de l'EA com a producte de la confluència dels factors sociopolítics de cada autonomia.

3.^a Arrel: Creació del Programa d'Educació de Persones Adults en el PV

Així al País Valencià l'inici d'actuacions pròpies en aquest camp

sorgeix amb el Decret de 28 de gener de 1985, que creava el Programa d'Adults en la Comunitat Educativa.

4.^a Arrel: Els grups de renovació pedagògica que ens van precedir.

En el sistema educatiu reglat es produïen realitzacions pràctiques que tractaven de superar la visió academicista i la visió oficial del saber que van ser models on absorbir propostes metodològiques per a treballar d'una altra manera, més autònoma.

D'entre elles i potser des de la meua subjectivitat cal destacar, sense pretendre ser exhaustiu:

AL GRUP ZERO:

- a) Amb el seu canvi de perspectiva social en la consideració de les matemàtiques.
- b) Per l'interés de l'estudiant.
- c) Incorporar les matemàtiques a la vida real.
- d) Presentar-les com a projectes interdisciplinars.
- g) Intentar que un equip de Professors en exercici treballes en classe.

26

AL GRUP GERMANIA I AL GRUP SÉNIA

Equips que tracten de presentar les socials (La Història i la Geografia) des d'una altra perspectiva que fera pensar a l'alumne des de la reducció de la informació i una major proposta d'activitats, fer-lo treballar en grup, ... I tot això sense pretendre fer un llibre de text més.

EL TRONC : EL DESENVOLUPAMENT

Amb la mencionada creació del Programa d'Animació i Promoció de l'EPA per part de la Generalitat Valenciana, amb la nova institucionalització, el plantejament dels professors i professores de la F.P.A. canvia de perspectiva d'actuació. Ja no es tracta de trobar plantejaments educatius experimentals des de les mateixes institucions, sinó que aquestes, tant en la seua estructura administrativa com en les seues propostes curriculars contemplaren la "especificitat" de la F.P.A. i s'assumirà algunes propostes educatives renovadores en el seu plantejament de servei públic.

Nosaltres partíem de la proposta d'educació integral que compreguera i es complementava amb els següents àmbits d'actuació educativa:

- L'educació de base.
- L'Animació Sociocultural
- La Formació per al treball.

De manera que el tronc comú que representa el plantejament d'educació integral tindria com tres suports; i volíem que aquest estiguera present en el debat autonòmic curricular que es va a produir. En el qual el col·lectiu TAREPA participarà al costat de molts professors incorporats per a cobrir aquest nou programa educatiu de la Conselleria.

Volíem que sempre que es tractara un d'aquests àmbits es tinguera en compte els altres dos, com un tot. I que aquest pensament globalitzat impregnara tota la metodologia i les pràctiques concretes a l'hora d'actuar. Per això, a més de constituir una associació de renovació pedagògica, i integrar-nos en el moviment de "Escoles d'Estiu", vam voler participar amb altres col·lectius en l'elaboració dels diferents Dissenys Curriculars de Base per a l'EPA i en el Pla Experimental de Formació del Professorat.

Des de la pràctica les propostes realitzades des del treball autònom dels professors i professores van ser :

1.ª Suport: la formació de base

A) L'ALFABETITZACIÓ FUNCIONAL

L'ampliació de concepte d'alfabetització (funcional) i el seu entroncament amb el procés d'educació permanent; i d'altra banda, la discussió sobre les metodologies per a treballar en coherència amb aquesta noves conceptualitzacions:

- a) El mètode psicosocial (Jornades d'Alfabetització de 17-12-85, Chaparro)
- b) La metodologia del Llenguatge Total de Francisco Gutiérrez.
- c) La lectura de la paraula, la lectura del món (La conscienciació en el procés d'alfabetització dins de l'educació alliberadora de P. Freire).

D'aquest primer treball de potenciació de l'alfabetització dins de les escoles d'adults, amb un plantejament més ampli que el simple fet d'aprendre a llegir i escriure sorgirà un grup de treball dins de TAREPA anomenat SIGNA, que recopila, sistematitza, ... el material pràctic i que dona com a resultat el seu mètode significatiu d'alfabetització per a persones adultes en 1988. El qual ha sigut sense por a equivocar-nos el més utilitzat en les escoles valencianes. El grup va tornar a treballar a revisar el seu material, actualitzant-lo, per a una quarta edició, aquesta és una branca – línia de treball - que ha arribat als nostres dies (2001).

28

Un altre grup de treball en torn l'Alfabetització va ser el Seminari d'Alfabetització del Centre de Recursos i Investigació de València, creat en 1986, que des d'un treball col·lectiu de 18 persones i paral·lel al de TAREPA completarà la prioritat que el Decret 7/ del 28 de Gener de 1985 donarà a l'Alfabetització i va ser el nucli organitzador de la trobada d'educadors del mediterrani (AMEA) al març de 1987.

Dins d'una alfabetització funcional, i amb coherència a la metodologia del primer nivell, es va potenciar l'estructura modular, ja no des de conceptes claus o paraules generadores sinó sobre temes claus en què giren o influeixen en la vida quotidiana de les persones adultes :

- L'escola d'adults.
- La salut i el cos humà.
- La tardor.
- L'entorn
- El consum
- ...

Tots aquests plantejaments van ser divulgats en el Pla Experimental de Perfeccionament d'Educadors d'Adults; i en especial els titulats :

“Orientacions metodològiques per a nuclis d’alfabetització i neoelectors” (Gener de 1987)

En aquesta línia de treball, ha continuat elaborant materials el Grup Sis de Manises, aportant un material de treball (“Un dia qual-sevol”) que enllaça amb allò que s’ha desenvolupat en la primera part d’un procés alfabetitzador amb els nivells de neoelectors i d’educació de base.

Una línia de treball renovadora en l’alfabetització funcional és el projecte adaptat de G.A.M.A.(Grups d’Autoedició de Materials per a l’Aprentatge) a les característiques i a les possibilitats d’edició de materials d’algunes escoles d’adults : Godella, Mislata, Silla, Xàtiva, ... Es tracta de fer possible la paraula escrita per les persones participants serveixi com a possibilitat d’intercanvi, comunicació i lectura de tots. A vegades aquests materials passen a ser continguts didàctics en l’aula.

Un altre plantejament menys estès però dut a terme per centres de l’àrea de la ciutat de València és el treball amb el “diari de diàlegs”, proposta desmitificadora entre la pràctica i la teoria, entre la possibilitat de reflectir les vivències i les interrelacions de forma voluntària, privada, fora de l’espai de classe, amb funcionalitat i adaptació personal.

29

Actualment als processos renovadors de l’alfabetització funcional, cal unir la necessitat d’alfabetització de l’emigració en la llengua de recepció (castellà bàsicament). Experiències que en el context del País Valencià, necessitarien una major coordinació horitzontal i aprofundiment tant en l’elaboració de metodologies com de materials adequats a l’heterogeneïtat d’aquest tipus d’alumnat i a les seues condicions sociolaborals. Valga com a exemple d’inici d’aquest treball allò que s’ha realitzat per la Coordinadora de Centres de F.P.A. de la Ciutat de València i l’associació “ València Acoge”, amb un plantejament més enllà de la finalitat alfabetitzadora.

B) EL GRADUAT ESCOLAR

El segon camp de treball ha sigut, des de 1985, el treball en el nivell de graduat escolar, títol o barrera laboral per a moltes persones adultes. Nivell determinat des de la Llei de 1970, procedent de la EGB. Verdader repte metodològic per a buscar una educació específica i integral ja que aquest nivell representava el sùmmum

de coneixements científics a transmetre des d'una escola d'adults i un factor extern imposat des del món laboral.

En les experiències inicials es tractava de complir amb els continguts (el programa oficial) publicats en les orientacions pedagògiques de l'EPA publicades en 1974. Però veient els resultats (abandons, dificultats horàries, falta de motivació, poca funcionalitat,...) és lògic que com a professors i professores preocupats per l'educació decidírem realitzar uns canvis significatius, que en aquesta xarrada podríem qualificar en tres nivells:

1.ª Nivell de canvis:

- Prescindir de l'idioma estranger.
- Seleccionar un mínim de continguts científics (des de la major significativitat i funcionalitat de les persones participants).
- Introduir tècniques de treball intel·lectual en la programació general (Calia ensenyar a estudiar més que qualsevol altra cosa).
- Ampliar l'avaluació individual dels exàmens a la realització de treballs.

2.ª Nivell de canvis :

- Elecció de temes globalitzats per part del professor.
- Canvi d'algunes àrees per la seua integració des d'una perspectiva interdisciplinària (ciències integrades).
- Mescla de temes científics i temes conscienciadors.
- Substituir per tant els llibres de text, per altres alternatives:

- a) Dispositius alternatius de materials.
- b) Treball dels temes dels mitjans de comunicació com a continguts curriculars.
- c) Elaboració de materials propis (mòduls per a algunes àrees).

3.ª Nivell de canvis:

Un projecte modular total per al pla de Centre (Exemples: el Centre de Torrent o el d'Aldaia amb el seu projecte curricular interdisciplinari) on el graduat escolar queda diluït entre totes les activitats i els àmbits de la F.P.A. :

- a) Totes les unitats estan ubicades en un tema o temes globalitzadors de la realitat de les persones adultes.
- b) Les matemàtiques adquireixen només un caràcter de projecció o de subordinació a les necessitats d'aprenentatge (funcionalitat).
- c) L'organització escolar i l'avaluació cal qüestionar-se-la contínuament:
 - S'amplien els conceptes d'avaluació (assistència, participació, autoavaluació, ...).
 - Es donen opcions d'elecció de mòduls i d'activitats a realitzar.
 - Es fan ponts o passarel·les entre els nivells formatius bàsics i les altres activitats no reglades del centre.
 - Hi ha agrupaments per interessos i per nivell d'instrucció.

Es va produir una gran efervescència de plantejaments, tots perseguïen resoldre les dificultats de partida d'aquest nivell.

C) L'EDUCACIÓ A DISTÀNCIA

En l'educació a distància, va aparèixer una col·lecció de materials, "Línia Oberta" que encara que conservava l'estructura per àrees va comptar amb alguns dels aspectes assenyalats anteriorment com a renovacions per a fer viable un graduat escolar formatiu, i no com una barrera imposada pel mercat laboral i per les dificultats d'assistència presencial als centres. Es tractava de la mateixa cosa, eliminar barreres, acostar l'entorn social i cultural a aquest tipus d'adults i donar una mínima formació bàsica i funcional.

També relacionada amb l'anterior modalitat, ha sigut la proposta de buscar un model d'acció tutorial basat en criteris de qualitat, impulsada per professorat del CEVEAD (Centre Valencià d'Educació de Persones Adultes a Distància), per a donar una resposta més adequada a l'oferta educativa a distància, en els mateixos centres de F.P.A. Aquesta innovació educativa ha suposat i suposa un gran esforç organitzatiu (dedicar temps, fixar ràtios, ...) i d'elaboració i elecció de materials didàctics per a cobrir la seua especificitat.

Una altra experiència des de l'educació a distància va ser l'"Experiència BBS a NEM" del CEVEAD per a disposar d'un "sistema àgil, ràpid i interactiu de connexió" entre aquest Centre i els centres col·laboradors d'aquest que servira de millora del desenvolupament curricular a distància.

(...)

D) EL GRADUAT EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA PER A LA F.P.A.

D.1. Els canvis en el marc legislatiu de la Reforma.

La renúncia a un marc estatal de referència per a l'Educació de Persones Adultes dins de la Reforma Educativa de la LOGSE va suposar un desenvolupament divergent de la FPA en els distints territoris; la pèrdua, en molts d'ells, de l'objectiu d'una formació integral i d'un aprenentatge permanent, per tant, a una actuació dels projectes de FPA focalitzats en el territori i no en el centre educatiu :

Així des de les nostres creences educatives sobre la necessitat d'una formació integral, significativa,, recurrent i no restringida al marc escolar i al sistema educatiu formal i considerant l'àmbit formatiu bàsic, és necessari assenyalar que:

- Per als territoris autònoms sense competències específiques, les ordres dictades del MEC apunten unidireccionalment cap a la prevalència de l'adaptació enfront de l'especificitat, del currículum tecnològic enfront de la investigació – acció, del context escolar enfront del context social.
- Excepcionalment, algunes comunitats autònomes aporten propostes divergents a les del MEC o a iniciatives de comunitats autònomes de sectorització en propostes de Benestar Social. És el cas de la Comunitat Canària, on s'aposta per la validació inicial de les experiències, en la integració de les ofertes formals i no formals o en la incorporació real dels àmbits laborals i de dinamització sociocultural, així com per l'autonomia i la participació dels centres en la concreció del currículum.
- I també, és el cas de la Comunitat Valenciana, que en el Disseny de Programes Formatius de Persones Adultes, possibilita la realització d'un currículum ampli i obert a la investigació- acció-participativa. El conjunt de programes que estableix són permeables i variables la qual cosa afavoreix la diversitat de respostes per a la disparitat de les demandes, la recurrència i la significativitat dels processos formatius. Es tracta de ser conseqüent amb nivell legal amb el concepte de "educació al llarg de la vida". Es pretén que les normatives per a la F.P.A. i sobre el currículum, pel que fa als continguts, organització, estructura i funcionaments vagen

en una altra línia que la mera adaptació de l'educació de la infància i l'adolescència per a les persones adultes.

D.2. La implantació de Graduat d'Educació Secundària per a les persones adultes.

Amb l'Orde Ministerial de 17 de Novembre de 1993 i més concretament en l'article 8é es parla que la implantació d'aquest nou nivell de formació bàsica es realitzaria a través de Projectes Curriculars, els objectius, metodologia i sistema d'avaluació d'aquests respondrien a les capacitats, característiques, expectatives, necessitats i interessos de les persones adultes, adequant-se al context socioeconòmic i cultural de l'entorn. Però aquesta declaració de principis per un Graduat d'Educació Secundària (GES) específic "se'n va anar en fum" amb la Resolució de la Secretària d'Estat de 19 De Juliol de 1994 que estableix quatre camps de coneixement com l'ESO de joves (Comunicació, Societat, Naturalesa i Matemàtiques) estructurat en àrees i mòduls amb molt poca opcionalitat. Aquesta limitació, va en sentit contrari a les propostes de Moviments de Renovació Pedagògica que postulen una educació secundària:

- a) Que afavoresca aprenentatges globalitzats i funcionals.
- b) Que facilite la transició i/ o millora de les capacitats professionals.
- c) Que amplie el ventall d'activitats per a orientar millor la presa de decisions formatives postobligatòries.

Tot això per a superar la limitació de l'opcionalitat, la parcel·lació i la falta de funcionalitat dels sabers... i perquè açò siga possible, des dels moviments de renovació pedagògica pensem que ha de treballar-se allò que verdaderament siga bàsic i generador, i per tant, estiga relacionat amb altres programes d'altres àmbits formatius (programes de la Comissió Interdepartamental – Conselleria de Treball i Benestar social-). A més, l'adequació contínua a les necessitats de la societat, ha d'estar subjecta a les competències funcionals i per a aconseguir-la, quina millor aportació que comptar amb l'experiència formativa i professional prèvies, a més de les motivacions i la participació de l'alumnat.

En aquesta línia, i a pesar de la implantació dels programes del GES en els nostres centres en el curs 2000-2001 (Orde de 16 de

Juny del 2000) i de la falta d'una major implicació del professorat que n'està destinat en aquestes decisions polític-administratives, estan sorgint pràctiques educatives encaminades a donar resposta a les grans dificultats que presenta l'extensió d'una formació bàsica a la població adulta.

Les actituds gremialistes, la falta d'una major especificitat de la F.P.A en aspectes claus com l'organització dels centres, les ingerències curriculars (especialment de la secundària reglada de joves), la subsidiarietat i l'estancament del sector públic de F.P.A., l'absència d'una participació més efectiva dels agents socials implicats..., són algunes d'aquestes dificultats. Però la necessitat i diversitat formativa bàsica de la població adulta és una realitat contrastada en investigacions dutes a terme entre professorat de F.P.A. i la Universitat en aquests últims cinc anys.

Una d'aquestes investigacions va ser la realitzada pel departament del MIDE de la Universitat de València i sis persones (professores d'EPA i estudiants de 4t Curs de Pedagogia) que van treballar una enquesta sobre l'interés de les persones adultes respecte de tretze macrocapacitats per a una proposta curricular del GES. De la investigació s'extrau "una marcada preferència per les capacitacions relacionades amb la millora de la realitat professional i laboral, així com dominar aspectes relatius a la resolució de problemes de tipus familiar, laboral i social".

En totes elles es va detectant un considerable augment i diversificació en les demandes formatives de les persones adultes. La qual cosa, davant de la falta de respostes del sector públic, per les dificultats mencionades, fa que estiguen sorgint iniciatives i empreses privades (centres de formació per correspondència, acadèmies, editorials de cursos per fascicles o per internet, ...) per a cobrir-la.

En les conclusions de la investigació publicada en Quadern d'Educació Contínua del Crec, núm. 1 (tardor 1999) de Teresa Hermoso de la Universitat de València sota el títol de "Motius de participació de les persones adultes en educació" s'assenyala la necessitat d'aprofundir en tres aspectes bàsics per a aconseguir una formació bàsica adequada i de qualitat per a les persones adultes:

- a) "La democratització de l'educació i de la cultura d'una societat: la funció de l'Estat – o la reorientació d'allò públic i de l'Estat en l'educació-.

- b) Els conceptes d' igualtat i de diferència.
- c) La dictadura de les necessitats. Desvetllant els complexos mecanismes de dominació que existesquen en els societats democràtiques”(jo afegiria: ...” i consumista”).

Altres actuacions innovadores del GES giren sobre dos grans eixos organitzatius i d'avaluació:

- a) L'extensió dels Projectes Curriculars Interdisciplinaris a aquest nou cicle formatiu de la F.P.A. amb l'elaboració de materials apropiats propis (Albal, Aldaia, Torrent, Xàtiva,...).
- b) La validació d'experiències formatives prèvies i la negociació dels programes (creació d'itineraris curriculars personals i alternatius).

Aquestes experiències són una realitat encara incipient.

Tant els treballs d'investigació sobre motivacions i necessitats “reals” de les persones adultes, com els eixos de renovació pedagògica, s'emmarquen en la necessitat de trobar camins que superen les dificultats trobades en la implantació del GES en la F.P.A., tot ells i en paraules de Neus Debón passen per :

“... fer valdre les seues competències professionals en el camp de l'educació bàsica de persones adultes per a debatre i consensuar entre tots els col·lectius de participants un disseny marc per al programa de GES que siga específic i potenciador del protagonisme real dels centres en l'elaboració no burocràtica del Projecte Curricular”

2.^a Suport: la formació per al treball

L'educació per al treball és un àmbit irrenunciable en la F.P.A., en la seua perspectiva d'educació integral i de l'aprenentatge permanent.

Els canvis en els sistemes productius de l'economia, a causa de les interrelacions supranacionals, de les Noves Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (N.T.I.C)..., han provocat efectes que incideixen en les persones i en les relacions socials de la producció.

La formació per al treball des de la F.P.A. es contempla amb una major amplitud, no es tracta de donar només una formació instru-

mental, per a satisfer les necessitats més immediates del mercat laboral. L'educació integral com a finalitat que es pretén per a la F.P.A., tracta d'aconseguir el desenvolupament global de les persones i davant de les dificultats per què travessa l'estructura laboral i social (desocupació, inestabilitat laboral i/o desregulació de les condicions de treball, accidents laborals...) s'aposta, des dels moviments de renovació pedagògica almenys, per la democratització d'aquesta esfera social que representa el món de treball.

Evidentment, aquest enfocament pensat des de la mateixa "arrel" de les persones en relació amb la necessària activitat productiva per a la vida, des de l'economia al servei de les persones o del conjunt de la societat ("economia social"), no és la perspectiva dominant, ni socialment ni políticament en les pràctiques econòmiques generades per l'actual neoliberalisme (un altre tema són els discursos).

Davant d'aquestes situacions, què ha fet o fa el professorat de F.P.A. per a donar respostes?. Sense pretendre ser exhaustiu, ni voler-ho, ni poder-ho, citaré algunes de les actuacions més significatives realitzades :

- En els anys huitanta es van realitzar projectes i experiències orientats dins del programa de Transició Vida i Escola en els centres de F.P.A. amb públic jove.
- Una vegada entrada la Reforma Educativa en vigor, la F.P.A. en molts municipis i en col·laboració amb els Ajuntaments, ha implementat Programes de Garantia Social.
- La preparació per a les proves de maduresa de la Formació Professional, han sigut una satisfactòria experiència. Primer per respondre a un públic més generalitzat en els nostres centres i per realitzar un esforç organitzatiu (creació d'equips multiprofessionals) i d'adaptacions curriculars col·lectives (adequació i revisió del material de Navarra, coordinacions i intercanvi de material entre centres). Va ser una oferta constant durant més de deu anys en centres com L'Eliana, Mislata, Torrent, Sagunt..., que va permetre l'accés de moltes persones, especialment dones de mitjana edat, al món laboral.
- La Formació Ocupacional també ha disposat d'experiències en els Centres de F.P.A. (Alfàfar, Manises...) que amb l'objectiu de cobrir la demanda formativa del municipi pre-

tenien integrar al Projecte Curricular del Centre la Formació Ocupacional, per a accedir a altres recursos i equipaments alhora que en rendibilitzaven les infraestructures i els recursos. Aquestes experiències han suposat un gran esforç de professors i professores per a incrementar aquesta oferta: coordinar-se amb ajuntaments, vèncer les resistències de la Conselleria d'Ocupació i Benestar Social per a aconseguir la subvenció corresponent, buscar empreses de suport per al projecte... Només la voluntarietat del professorat i la seua dedicació han aconseguit trencar aquesta barrera de falta de realitzacions. Els cursos integrats en programes f) i programes g) de la Llei d'Adults han girat al voltant de les branques d'hoteleria, administració, informàtica.

- Altres realitzacions que es duen a terme, des de part d'aquesta òptica, són l'ensenyança d'idiomes, la preparació als examen de la Junta de Qualificadora del Valencià i la creació d'aules d'informàtica, que atenen la demanda de formació per a l'accés al món laboral actual.

3.ª Suport: l'animació sociolaboral

37

L'animació sociocultural ha sigut sempre una aposta transversal en les pràctiques innovadores de la F.P.A. Sempre s'ha apostat per ella com un àmbit complementari i interdisciplinari del treball amb les persones adultes. Ja des del moviment social i d'educació popular dels anys setanta s'ha considerat com un instrument necessari per a reactivar la participació social i cultural de la societat, després d'una etapa històrica, la dictadura, caracteritzada pel foment de la passivitat social i les polítiques de delegació "forçada" de les classes populars de tot allò públic a favor dels dirigents del règim franquista, passant, una significativa part de les mateixes, a formar la base sociològica que va sustentar el règim dictatorial ("la majoria silenciosa").

El model teòric d'animació sociocultural des dels moviments de renovació pedagògica de la F.P.A., ha sigut el conceptualitzat com "Democràcia Cultural" enfront del model de "Democratització de la Cultura". Però les carències culturals i la falta d'accés dels ciutadans tant al patrimoni cultural (museus, biblioteques...) com a les realitzacions culturals bàsiques (teatre, audicions, conferències...); unit a la necessitat de cremar etapes històriques en

el cas de l'Estat Espanyol enfront dels països de l'entorn europeu, han generat unes pràctiques eclèctiques, no excloents sinó complementàries, d'aquests dos models en el nostre centres d'adults, que s'han mantingut amb el pas del temps.

El debat d'aquests models i les seues realitzacions o aplicacions concretes continua sent una de les tasques actuals en la renovació pedagògica. Aconseguir que l'animació sociocultural tinga una major capacitat formativa i d'intervenció en la realitat social amb vista a propiciar canvis en una situació donada, a aconseguir una major participació ciutadana – sense clixés, ni estereotips- en el debat cultural de la nostra societat actual, continua sent l'objectiu bàsic d'aquest àmbit de la F.P.A.

En aquest debat, hem de ser conscients del paper actual que juguen els diferents mitjans de comunicació de masses, que si per un costat han propiciat l'accés de la cultura a la realitat quotidiana ("la democratització de la cultura"), d'altra banda, les seues lògiques internes de funcionament i la defensa dels seus interessos com a empreses, en molts dels seus casos, provoquen una selecció cultural i una ocultació (a vegades, anul·lació) d'altres manifestacions de l'ampli i complex fenomen cultural. A més, la consideració de la cultura com un bé de consum o un producte d'entreteniment està dins de la dinàmica general d'aquest plantejament. Podem afegir que el model de "neutralitat ideològica", ja comentat per a l'educació s'estén a la cultura ("el que ix en ells és valuós, és l'única cosa existent").

A aquest fenomen cultural, caldria afegir la demanda d'una animació sociocultural professionalitzada i específica, en la lògica de la societat del consum, que està potenciant la iniciativa privada vinculada a les indústries de l'oci: turisme, parcs temàtics..., que està redefinint el concepte d'animació sociocultural emmascarant el seu desenvolupament com una oferta formativa i cultural complementària, envaint espais educatius o oferint-se com a activitats extraeducatives.

I finalment, observar el desenvolupament potencial de les N.T.I.C. En aquest àmbit tradicional de la F.P.A. són de forma concisa els grans desafiaments a què hem arribat després de dues dècades de realitzacions molt canviants, com la societat, des de l'animació sociocultural amb persones adultes.

Vegem, sense una sistematització precisa en el seu desenvolupament,

lupament històric ni en la classificació de les mateixes, quines han sigut les principals aportacions realitzades:

- a) Conferències, xarrades-col·loqui, cine-fòrum. De ser una de les activitats imprescindibles al començament dels anys huitanta, han passat a ser una realització més puntual. En aquells anys hi havia menys accés a la cultura, el caràcter assistencial i preventiu dels continguts no comptava amb estructures administratives i socials establides que connectaren amb el gran públic. I per tant els Centres de F.P.A. vam fer el paper d'enllaç entre necessitats emergents i estructures incipients per a la seua divulgació i implicació social (per exemple temàtiques sobre planificació familiar i sexualitat, educació dels fills, problemes psicològics, addiccions i drogues...).
- b) Visites culturals a museus, exposicions, audicions... Activitat constant dins del plantejament de democratització de la cultura, amb una finalitat de donar a conèixer el patrimoni cultural i natural. Aquest tipus d'activitats està prou estés en la societat, bé pel creixement d'associacions, bé per pràctiques actives dels establiments culturals que la tenen actualment com un plantejament fix. Els Centres de F.P.A., davant d'aquestes noves realitats, han reorientat les seues activitats en la creació de grups que uneixen continguts amb la preparació col·lectiva d'Itineraris geogràfics-culturals, Guies i Quaderns de Camp propis; treballats i elaborats prèviament a la realització d'aquest tipus d'activitat (Seminari de Geografia, de Naturals...)
- c) Excursions i "Trobades d'Escoles d'Adults". Activitats turístiques que des dels Centres volem que tinguem altres finalitats: reivindicatives, de foment de la identitat comarcal – Vall d'Albaida, Foia de Bunyol, l'Horta Sud... - la descentralització cultural i històrica (coneixement del País Valencià)... Una altra experiència en aquesta línia, més continuada d'actuació territorial i integradora d'animació comarcal és l'experiència de coordinació institucional (ajuntaments i centres de F.P.A.) i social de la comarca de l'Alt Palància- Millars.
- d) Activitats de recuperació de la cultura popular. Són activitats relacionades amb les experiències d'altres àmbits de la F.P.A (interdisciplinars) però que necessiten l'especificitat

de l'animació per a ser recuperades com a patrimoni cultural. Per un costat està tot allò que s'ha relacionat amb la normalització lingüística i cultural, que a més de l'estímul de requisit laboral, pot aprofundir-se en la recuperació de llegendes, contes i rondalles en valencià, com la recuperació d'artesanies, gastronomia, festes i jocs tradicionals valencians. Altres realitzacions que podríem citar en aquest apartat, han sigut la publicació d'històries locals com a fruit del treball d'investigació grupal en alguns dels Centres de F.P.A. Finalment des de les experiències de projecte G.A.M.A., amb l'aparició de llibres de recuperació de la memòria històrica, recentment i de manera més individualitzada hi ha hagut treballs de recuperació històrica personal.

- e) Revistes, certàmens literaris, tallers creatius... On es pretén animar, interaccionar persones i comunitat a fi de potenciar la capacitat expressiva de les persones adultes (es pretén produir i crear béns culturals).
- f) Activitats encaminades al foment de la participació social i cultural. L'objectiu final de l'animació sociocultural i del model de "democràcia cultural" és l'autogestió social. L'èxit de l'educació integral de la persona està relacionada amb el desenvolupament de la seua capacitats d'intervenció, tant per a fiscalitzar la tasca dels serveis públics (el Centre de F.P.A. entre ells) com l'elaboració i disseny de propostes de qualsevol orde (motivadora, organitzativa, nova oferta pedagògica...) que possibilita nous agrupaments i la realització de múltiples activitats que s'ajusten a les canviants necessitats formatives de les persones adultes. Dins d'aquesta línia d'actuació cal ressaltar la creació de comissions mixtes de treball en els Centres de Persones Adultes (Cultural, Pedagògica, Econòmica, de Festes, d'Esports...), la dinamització de l'estructura oficial de participació per part del professorat i de l'alumnat, els Consells Escolars, o la realització d'Assemblees de Centre per a planificar les activitats socioculturals o prendre decisions importants per a la vida dels Centres. Un altre aspecte de realització és la creació d'associacions d'alumnes i exalumnes per a la co-gestió funcional dels Centres. Moltes d'aquestes associacions estan federades. També es pot citar en aquest apartat,

l'existència de grups organitzats d'interlocució horitzontal del professorat (TAREPA, Col·lectiu de Mestres Municipals, Coordinacions Comarcals...) i d'alumnat amb professorat (Jornades d'associacionisme, Escoles d' Estiu de F.P.A...) per a millorar la pràctica educativa i cultural.

g) ...

En definitiva, des del plantejament d'animació sociocultural, es treballa en la formació de grups de persones, a partir d'un territori i d'elements de motivació determinats, que des de les seues heterogeneïtats realitzen un treball d'interlocució capaç de crear un teixit social que intervinga socialment i culturalment des de les seues propis vivències i necessitats... i és en la F.P.A. on es pot fomentar aquesta participació ciutadana per a realitzar una societat més democràtica en tots els aspectes. Almenys açò és el que pense i pensem persones que treballem en aquest camp educatiu.

PER A ACABAR LA XARRADA: UNA REFLEXIÓ :

Aquestes experiències formatives ens replantegen de nou, les preguntes claus, per a què serveix l'educació, quina és la finalitat de l'ensenyança i de l'aprenentatge amb persones adultes, o en general, amb qualsevol ser humà independentment de l'edat.

Ensenyar i aprendre a pensar la realitat immediata.

Apropiar-se'n, agafar-la, ... relacionant-se, dialogant amb ella i on els coneixements científics estan subordinats, supeditats a aquesta finalitat de conèixer l'entorn social més immediat. On no serveixen per a classificar, jerarquitzar a les persones educativament i socialment. On serveixen per a ser competents, però no competitius.

Aquest procés de relació, de coneixement, d'implicació, ... pensem que mai ha de ser en línia recta, no serà igual per a unes persones que per a altres, no es partirà del fet que els coneixements estan fonamentats en altres anteriors, i que si aquests no s'adquireixen, ja no es podran adquirir altres que el segueixen. Pensem que a l'educació com a la vida hi ha travesses. I precisament totes sorgeixen de la connexió funcional entre aquestes dues realitats; l'escola com a lloc d'aprenentatge i les experiències de la vida.

Els professors, moltes vegades, i per la formació rebuda, donem molta importància a aquesta estructura organitzada dels coneixements i dels estudis a dominar, la prenem com una veritat absoluta, sense a penes qüestionar-la; i d'altra banda, prestem poca o nul·la atenció als processos mentals i emocionals del nostre alumnat. Que en definitiva és qui dóna sentit real a l'educació, i aquesta:

"... ha d'organitzar-se sobre la base que una escola que no afavoreix el desenvolupament humà, per molts afanys científics amb què s'adorne, és una escola socialment inútil i nociva" (ANAYA, G. P. 60 "Una ruptura en l'ensenyança 1977).

Si volem que les persones que participen en la FPA adquireixen coneixements caldrà prestar a aquest alumnat un material, uns textos i uns contextos que, a més de ben elaborats, estructurats i llestos, siguin receptius i acceptats, ... en definitiva comunicatius:

I com es fa açò?

Fent continguts curriculars significatius:

“El que no es fa sentir, no s’entén i el que no s’entén no interessa”

(Simón Rodríguez)

Però per a això cal partir del subjecte, de la seua paraula, del seu món,... Però per a partir d’ací, aquest subjecte ha de fer-se visible a les aules, en la relació amb els altres.

Ha d’existir un/s cercle/s de comunicació, que no siguen jeràrquics, en què no hi haja escales de valors a priorístics, veritats absolutes excloents d’altres veritats, una cultura dominant sobre altres cultures,... ha d’existir sobretot l’error, com quelcom normal en el procés de l’aprenentatge humà (així és com s’aprén, amb l’assaig- error- nou assaig... en totes les facetes de la vida).

És evident, que en una ensenyança- aprenentatge basada en l’objectiu de fer pensar, i d’ací, saber actuar de forma autònoma; ha de fer i fer-se moltes coses:

- Flexibilitzar i multiplicar les vies d’accés al saber.
- Qüestionar-se l’epistemologia científica i el seu seqüencialització.
- Replantejar-se contínuament:
- L’organització escolar i l’avaluació.
- El paper de professor.
- La utilitat social i humana de les acreditacions i títols educatius.
- ...

43

Eliminant en la mesura possible els elements segregadors que existesquen. L’estructura social per si mateixa ja classifica. El nostre dilema com a educadors serà :

La reforcem o la combatem? No hi ha neutralitat.

El professorat és un transmissor d’informació. Sense jutjar, sense valorar,... la informació que transmet.

“ La seqüencialització existent en les ciències (en el saber dominant) imposa una ordenació al docent que aquest utilitza com a fonament del seu programa per a desenvolupar la matèria.” (Gonçal ANAYA, pg. 84)

Si no fóra així, el docent hauria de pensar en cada moment què és

el que segueix, què és el que hauria de fer-se i es pot inventar, imaginar, investigar, que és el que faig, com ensenye i què ensenye.

Aquest últim plantejament, s'ha donat en la FPA, ja que aquest sistematisme científic no està pensat per a la formació des de l'adulthood. I per tant, en no estar estructurat el seu procés ensenyança-aprenentatge, des d'aquesta perspectiva xoca en el seu desenvolupament des d'un model merament adaptatiu del model escolar dominant.

Des d'aquesta realitat als professors i professores de la FPA se'ns presenten dues disjuntives, que ens obliguen a elegir, a actuar en una línia o una altra, encara que aquestes poden ser canviants, alternar-se...

1.^a Línia: Apostar per un model neutralista, adaptatiu, excloent, fins i tot des d'un criteri tan artificial com l'edat; amb un disseny del saber dominant...

O

2.^a Línia: Abandonar aquest funcionalisme administratiu de l'ensenyança, crear, construir processos educatius, culturals i socials nous, basats en les altres coses de la vida (en la diferència, en el disseny, en l'autonomia, en la ciutadania, en el món laboral i productiu, en la creativitat...) dels subjectes, en la multidireccionalitat de la vida humana. Perquè com a sers humans i sers vius que som necessitem realitzar-nos en tot moment, en tots els espais, en tots els territoris i en totes les potencialitats; la necessitat de canviar, crear, aprendre, ... és inseparable a la VIDA.

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

- ANAYA, G. (1977) Una ruptura en la enseñanza. Col. Interdisciplinar. Ed. Fernando Torres, Valencia.
- APARICIO, J.A. y MONFERRER, D. –Comp.- (2000) El Currículum de la F.P.A com una Pràctica de Relació Social i Cultural. Col.lecció Eines d'Innovació educativa. Ed. L'Ullal Edicions-Federació d'Ensenyament de CC.OO. P.V. Xàtiva
- CAÑAL, P., GARCIA, J.E. y PORLÁN, R. (1986) Ecología y escuela. Cuadernos de Pedagogía/ Editorial Laia. Barcelona
- DEBÓN, N. y LLOP, M. (1995) La formación básica de personas adultas. ¿ Retórica o dialéctica? Ed. Nau Llibres, Valencia
- FERNÁNDEZ, J.A. y otros (1986) Libro Blanco de la Educación de Adultos. MEC, Madrid.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J. M. (1990) Educación de adultos. Situación actual y perspectivas. ICE Universidad de Barcelona-Ed. Horsori, Barcelona.
- VV.AA. (1981) "Memoria-resumen del Cursillo de Técnicas instrumentales de Educación de base para adultos". I.C.E.-Univesitat de Valencia.
- VV.AA. (1986) "Carpeta de materiales del Seminario de Alfabetización". Centro de Recursos e Investigación de Valencia. Valencia
- VV.AA. (1988) L'Alfabetització en l'entorn urbà dels països mediterranis. Ed. Conselleria de Cultura, Educació i Ciències de la Generalitat Valenciana. València.
- VV.AA. (1996) "El desarrollo de la educación de adultos en el proceso democrático del Estado Español (1970-1996)" Trabajo de Política y Legislación Educativa. Universidad de Valencia.
- VV.AA. (1998) Metodologies i Didàctiques en la Formació de Persones Adultes. Col. Plec de Notes nº1. Ed. L'Ullal Edicions/TA-REPA P.V., Xàtiva
- VV.AA. (1998) "Alguns instruments per la Formació Bàsica de Persones Adultes" Plà de Formació Continua de la Diputació de Valencia 1,2 y 3 de Juliol. Valencia.

ELS PROFESSORS I LES PROFESSORES COM A INTEL·LECTUALS CRÍTIQS

~
Agustí Pascual

1. INTRODUCCIÓ

Amb aquest text pretenem considerar el professorat des d'una dimensió i unes perspectives que amplien la visió delimitada per les normatives administratives. Aquesta dimensió cal emmarcar-la dintre de les qüestions del per què i per a què ensenyar i aprendre i no només com ensenyar o quins materials, quins llibres. Així mateix, considerem que pot facilitar la qüestió extraure els principis subjacents dels mètodes pedagògics, de les tècniques d'investigació i de les teories educatives.

Per a desenvolupar aquest tema, fem nostra la màxima sobre l'originalitat intel·lectual de Vauvenargues: "És més fàcil dir coses noves que posar d'acord les que ja han estat dites"¹. I és justament açò el que anem a procurar fer.

46

Per aquesta tasca tractarem d'unir i posar d'acord les idees i els pensaments de l'autor de referència Antonio Gramsci. Entre altres qüestions, que posteriorment desenvoluparem, ens interessa l'obra de Gramsci perquè presenta una visió de persona possibilista: que aprén, es relaciona, coneix, crea, admira... que es desenvolupa en relació amb altres persones, amb la societat, és per això que no només considera la persona com filòsofa sinó també científica i intel·lectual.

Hem de mantindre vigent el principi, exposat per Gramsci, "...segons el qual les idees no naixen d'altres idees, que les filosofies no són parides per altres filosofies, sinó que són l'expressió sempre renovada del desenvolupament històric real. La unitat de la història... no és un pressupòsit sinó un continu fer-se progressiu... tota veritat, encara sent universal, i encara podent ser expressada amb una fórmula abstracta... deu la seua eficàcia a ser expressada en els llenguatges de les situacions concretes particulars..."². Ens sentiríem gratament satisfets si aquest text facilitara idees per a argumentar, per a comprendre i, en la mesura del possible, per a transformar les situacions concretes, que com a professorat vivim.

¹ Citat per Gramsci, A. (1999): Cuadernos de la cárcel. México, Ediciones Era. Tom 4, p. 329

² Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 45.

2. REFLEXIONS I VISIÓ NORMATIVA SOBRE LA FUNCIO DEL PROFESSORAT

Els canvis i transformacions socials justifiquen habitualment les reformes socials i de manera especial l'educació. Encara que legitimades des d'aquells canvis o des de la falta de destreses i coneixements en allò anomenat "matèries instrumentals", qual-sevol reforma educativa comporta un enfocament del procés de l'ensenyament i de l'aprenentatge i més concretament, i per al cas que ens afecta, un model de professorat. Quin és el model de professorat/mestre que planteja tant la Logse com la Loce? Quina visió tenim com a ensenyants o docents de nosaltres mateixos? Quina percepció és té des de la societat? Quin valor social se li atorga als docents? Són totes elles i tots ells de la mateixa "categoria"? El professorat constitueix una amenaça per a les reformes educatives? Evidentment són qüestions que ens hem plantejat o, almenys, les hem escoltat plantejades o contestades. Idees, pensaments, així com anècdotes i acudits en tenim un fum, segurament podríem comentar experiències viscudes certament interessants però, en aquest moment, no és la nostra intenció.

Amb aquest text tractarem de desenvolupar una proposta global sobre el model de professorat; i per a començar considerem convenient i interessant resumir la normativa general i fer alguns comentaris al respecte.

47

RESUM DE LA NORMATIVA SOBRE EL PROFESSORAT: LOGSE I LOCE

LOGSE	LOCE
Preàmbul "Assegurar la qualitat de l'ensenyament és un dels reptes fonamentals de l'educació del futur (...) La modernització dels centres educatius..., la consideració social	Exposició de motius "Les mesures adreçades a promoure la millora de la qualitat del sistema educatiu... s'organitzen al voltant de cinc eixos fonamentals, que reflexen els principis de concepció de la Llei (...) El quart eix... es refereix al professorat. Per la fonamental importància

de la importància de la funció docent, la seua valoració i atenció, la participació activa de tots els subjectes de la comunitat educativa, la relació fructífera amb el seu medi natural i comunitari, són, entre altres, elements que coadjuven a millorar eixa qualitat. Però hi ha tot un conjunt de factors estrictament educatius les millores dels quals conflueixen en un ensenyament qualitativament millor... es deté específicament en la qualificació i formació del professorat, la programació docent, els recursos educatius i la funció directiva, la innovació i investigació educativa, l'orientació educativa i professional, la inspecció educativa i l'avaluació del sistema educatiu. La llei considera la formació permanent del professorat com un dret i una obligació del professor, així com una responsabilitat de les Administraci-

que té la qualitat de la relació professor-alumne, nucli de l'educació, per a obtenir bons resultats escolars, i per l'elevat efecte multiplicador que dita relació comporta, les polítiques adreçades al professorat constitueixen l'element més valuós i decisiu a l'hora d'abastar l'eficàcia i l'eficiència dels sistemes d'educació i de formació (...). Guanyar el futur de l'educació... passa ... per atraure a la professió docent als bons estudiants i per retindre en el món educatiu als millors professionals (...)

... la Llei es proposa elevar la consideració social del professorat; també reforça el sistema de formació inicial, en consonància amb la doble dimensió científicopedagògica de la tasca d'ensenyament i de la formació que aquesta exigeix; orienta millor la formació contínua, i articula una carrera professional en què avaluació, formació i progressió tinguen cabuda d'una manera integrada."

TÍTOL IV: DE LA FUNCIÓ DOCENT.

"Article 56. Funcions del professorat...

a) L'ensenyament de les àrees, assignatures, matèries i mòduls... b) Promoure i participar en les activitats complementàries, dintre o fora del recinte educatiu, programades pel professorat i departaments didàctics i incloses en la programació general anual. c) La contribució que les activitats del centre es desenvolupen en un clima de respecte,

ons educatives. Des d'aquesta concepció... ha d'abordar-se la permanent adaptació del professorat a la renovació que requereix el caràcter mutable, diversificat i complex de l'educació del futur..."

TÍTOL IV: DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

Entre el conjunt de factors que afavoreixen la qualitat i la millora de l'ensenyament està l'apartat "a) La qualificació i formació del professorat."

"Art. 56. 1. La formació inicial del professorat s'ajustarà a les necessitats de titulació i de qualificació requerides per l'ordenació general del sistema educatiu.

2. La formació permanent constitueix un dret i una obligació (...) Periòdicament, el professorat haurà de realitzar activitats d'actualització científica, didàctica i profes-

de tolerància, de participació i de llibertat per a fomentar en l'alumnat els valors propis d'una societat democràtica.

d) La tutoria dels alumnes... e) La col·laboració... en el procés d'orientació educativa, acadèmica i professional... f) La coordinació de les activitats docents... g) La participació en l'activitat general del centre. h) La investigació, l'experimentació i la millora contínua dels processos d'ensenyament..."

CAPÍTOL I: De la formació del professorat.

Article 57. Principis.

1. Les administracions educatives promouran (...) l'actualització i la millora contínua de la qualificació professionals del professorat... 2. Els programes de formació... hauran de contemplar les necessitats específiques relacionades amb l'organització i direcció dels centres, la coordinació didàctica, l'orientació i tutoria... 3. ... les Administracions promouran una formació de base per als professors en matèria de necessitats educatives especials associades a la discapacitat.

Article 58. Formació inicial. 1. ... títol professional d'Especialització Didàctica. 2. ... la superació del títol en un període acadèmic i altre de pràctiques docents. 3. ... El govern regularà les condicions del títol... 5. Les universitats podran organitzar els ensenyaments del títol... 6. ... convalidació de crèdits...

Article 59. Formació permanent. 1. ... el Ministeri... podrà desenvolupar programes de formació permanent...

sional (...). 3. Les administracions educatives planificaran les activitats necessàries de formació permanent del professorat i garantiràn una oferta diversificada i gratuïta d'aquestes activitats. S'establiran les mesures oportunes per a afavorir la participació del professorat... dites Administracions programaran plans especials mitjançant acords amb les universitats... 4. Les administracions educatives fomentaran: a) Els programes de formació permanent del professorat. b) La creació de centres o instituts per a la formació permanent del professorat. c) La col·laboració amb les universitats, l'Administració local i altres institucions per a la formació del professorat."	2. ... convenis... programes de formació del professorat... 3. Als efectes dels concursos ... i de mobilitat... les activitats de formació... sortiran els seus efectes... 4. Les Administracions educatives establiran els procediments que permeten la participació del professorat... així com en els programes d'investigació i innovació. CAPÍTOL II: De la valoració de la funció pública docent. Article 60. Plans de valoració. 1. ... elaboraran plans per a la valoració de la funció pública docent, amb la participació del professorat. 2. ... disposaran els procediments perquè els resultats de la valoració de la funció docent... Article 61. Avaluació voluntària. 1. Fomentaran l'avaluació voluntària del professorat... 2. Les certificacions... Article 62. Mesures de recolzament al professorat. 1. a) reconeixement de la funció tutorial, mitjançant incentius professionals i econòmics b) majors de 55 anys... c) reconeixement del treball del professorat... incentius econòmics i professionals... d) premiar l'excel·lència i l'especial esforç... e) desenvolupament de llicències retribuïdes... 2. ... mesures oportunes per a garantir la seua deguda protecció i assistència jurídica, així com la cobertura de responsabilitat civil...
---	---

Tal i com es pot comprovar al "preàmbul" o a "l'exposició de motius" es destaca la importància de la docència en la "qualitat" del sistema educatiu, com es pretén elevar la "consideració social" d'aquesta tasca i com resulta imprescindible "la formació per-

manent o contínua". Dels títols, capítols o articles de les dues Lleis cal destacar la concepció més globalitzada de la funció docent de la Logse i les concrecions que la Loce exposa sobre les "funcions del professorat" i sobre la "valoració de la funció pública docent". Evidentment, aquestes últimes delimitacions són susceptibles d'interrogants i de crítiques pedagògiques que van més enllà de les també crítiques formes de debat públic i democràtic en què es va aprovar aquesta Llei. Tanmateix, podríem afirmar que aquestes normes poden considerar-se "paper mullat" perquè no se sustenten en recursos econòmics que possibiliten la consecució de les finalitats plantejades. És per això que l'escassa confiança que les reformes i les administracions educatives mostren sobre la tasca docent són la confirmació segons la qual els ensenyants / professorat queden ubicats en un "segon terme" del procés educatiu i social. No se'ls assigna cap paper social per exercir. Si es reclama una valoració i una consideració distinta caldrà, com deia Gramsci, que els reclamen socialment un liderat "intel·lectual i moral".

Per altra banda, tradicionalment, els manuals de pedagogia ens diuen quines són les funcions del professorat. Podríem plantejar-les i resumir-les d'aquesta manera³:

L'educació és una activitat pràctica amb càrrega de valors humans i ideals socials que ens incita a prendre un paper reflexiu, crític i investigador amb un bagatge cultural i psicopedagògic important per poder organitzar l'ambient i el clima d'aprenentatge.

Resulta obvi que de la intervenció docent, del rol que adopte, dependrà que l'alumnat participe en la planificació del seu propi aprenentatge. Els docents passen a convertir-se no simplement en mediadors del procés ensenyament/aprenentatge sinó en l'element motivador i animador d'aquest procés. Cal uns professionals que animen a l'alumnat a pensar, a posar a prova les seues idees, que els done confiança en les seues capacitats mostrant contínuament un interès pel treball que realitzen.

És tracta, també, que l'alumnat prenga un paper actiu i responsable en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, un paper que el porte cap a una autonomia en l'aprenentatge, un aprendre a aprendre compartint i col·laborant com a alumne i com a membre de la institució educativa.

³ Jurjo Torres (1994): Globalización e Interdisciplinariedad. Madrid, Morata

El docent ha d'estimular la col·laboració i participació de tots a l'aula; saber respectar els diferents ritmes d'aprenentatge; detectar els interessos o temes que puguin problematitzar a l'alumnat; garantir el dret de cada alumne a ser escoltat, respectat i valorat; poder proposar els estímuls, procediments i activitats que es plantegen en la dinàmica quotidiana d'ensenyament i d'aprenentatge...; orientar i assessorar sobre els diferents itineraris formatius.

Treballar amb unitats didàctiques integrades comporta que el professorat sàpiga aprofitar les errades de l'alumnat per revisar el treball realitzat i crear les condicions per tal que aquests puguin detectar els seus propis errors i aprendre a reparar-los. Aqueixes unitats faciliten conformar grups de treball entre docents d'un mateix centre, ja que la planificació integrada forma part d'un projecte comú. No podem oblidar que cal garantir una vertebració adequada tant horitzontal (entre les diverses metes educatives d'un mateix curs o nivell) com vertical (assegurant els requisits necessaris per facilitar una continuïtat escolar en els nivells i etapes següents del sistema educatiu).

El professorat pren un paper reflexiu i crític, al mateix temps que cal que es convertesca en un investigador de les aules. Cal aprendre a actuar d'una manera reflexiva i a realitzar, en tot moment, un examen de les implicacions morals i polítiques de les propostes de treball que ofereixen i animen.

Els col·lectius docents que treballen d'aquesta manera poden afrontar els reptes d'una educació alliberadora⁴, ser capaços de comprometre's amb ideals morals i polítics per ajudar a humanitzar les societats. Com hem afirmat abans, cal tindre present que l'educació és una activitat pràctica amb càrrega de valors relacionada amb la promoció dels valors humans i dels ideals socials⁵. Des d'aquesta vessant cal reivindicar una valoració social de la figura i de la professió del docent. El professorat necessita recuperar una dosi de coratge moral i de capacitat crítica per tal de realitzar un treball democràtic en equip i d'assumir la subjectivitat compartida.

Es requereix un qüestionament en equip d'allò que es fa als centres i a les aules i de les seues conseqüències. Es tracta, doncs,

⁴ Freire (1978): *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid, Zero.

⁵ Carr (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

d'arribar a majors nivells de reflexió al voltant de les assumpcions, les normes i els procediments que subjauen en les diferents pràctiques i continguts escolars.

Se'ns reclama una formació de l'alumnat com a ciutadà "crític i actiu" però no es té en compte la "intel·ligència i la crítica" que hauríem d'aportar, des de l'experiència docent i personal, en els debats i reformes educatives. El tipus de "racionalitat instrumental" o "enfocament tecnocràtic", tal i com argumenta Giroux⁶, no només es fonamenta en la desvaloració del treball crític i intel·lectual del professorat, sinó també en la separació entre la concepció (pensament), l'execució (acció) i l'estandardització del coneixement escolar per tal de millorar-ne la "gestió i el control".

Un exemple del paper que ens assignen el podem trobar en la "presa de decisions" sobre el material curricular. La creació de materials, la seua adequació contextual, queda minvada a "l'autonomia" per a decidir quina "editorial" cal seguir i el paper que ens assignen aquestes en les "guies didàctiques". Els enfocaments de les "guies didàctiques" constitueixen pedagogies de gestió en les quals la conducta del professorat necessita estar controlada per tal de respondre convenientment a les activitats. Es parteix de la falsa premissa que l'alumnat pot aprendre amb els mateixos materials, les mateixes tècniques, les mateixes estratègies / procediments i les mateixes modalitats d'avaluació. En canvi, es reconeix que l'alumnat presenta històries diferents, té diferents experiències i coneixements, pràctiques lingüístiques, culturals i capacitats / habilitats / destreses diferents. Encara que amb algunes coincidències amb altres estudis, un tema interessant per a investigar seria quines i com les "directrius" d'aquests materials curriculars condicionen les "activitats i el pensament del professorat".

Probablement ens trobaríem amb alguna sorpresa al comprovar, caldria demostrar empíricament aquesta hipòtesi, com el professorat queda relegat a la categoria de "tècnic" encarregat de dur endavant les directrius que la "guia didàctica" proposa. Per tant l'editorial, en aquesta qüestió, regula el procés de la reforma educativa. Com diu Appel⁷ realitzen materials curriculars a "prova del professorat".

⁶ Giroux, H. A. (1990): Los profesores como intelectuales. Barcelona, Paidós. pp. 171 i ss.

⁷ Appel, M. W. (1987): Educación i Poder. Barcelona, Paidós

Com ens recorda Giroux⁸, Dewey destacà que els programes de formació del professorat que sols accentuen l'habilitat en els coneixements acadèmics resulten contraproductius tant per la naturalesa de l'ensenyament com per als estudiants. Cal aprendre, analitzar i reflexionar sobre els principis que estructurin la vida i la pràctica educativa i social i no només les metodologies que semblen negar la necessitat mateixa del pensament crític.

54

FUNCIONS / TASQUES DEL PROFESSORAT	
• Assumeix allò que pot realitzar-se. • Està en disposició d'ajuda. • Posterga les seues opinions. • Concedeix temps. • Garanteix l'acceptació i la valoració personal i grupal. • Accepta decisions de l'alumnat. • Demostra un vertader interès pel treball individual i col·lectiu. • Reflexiona amb l'alumnat • Atén el pensament de l'alumnat • Atén la independència de judicis. • És optimista sobre els resultats. • Comparteix els riscos. • Tracta amb iguals. • És assequible. • Recorre a preguntes i problemes oberts. • Valora les actituds de forma mesurada i adequada. • Considera i valora les necessitats, les motivacions i els interessos socials.	• Mediator, motivador i animador del procés E/A: • Crea ambients distesos (respecte, tolerància, llibertat...) • Estimula la col·laboració, les relacions i la participació de l'alumnat. • Escolta atentament. • Respecta ritmes d'aprenentatge. • Detecta i atén les motivacions, les necessitats i els interessos de l'alumnat. • Garanteix el dret a ser escoltat, respectat i valorat. • Proposa estímuls, activitats, procediments. • Suggereix diverses opcions. • Accepta els errors com a aprenentatge. • Orienta i assessora la formació. • Revisa el treball i les condicions. • Possibilita la presa de decisions, el paper actiu i res-

⁸ Op. Cit. (1990): p.173.

• Transforma els coneixements científics en coneixements acadèmics. • Viu i conviu amb els valors democràtics. • Potencia les vivències personals i interpersonal. • És reflexiu, crític i autocrític. • Estudia i investiga l'activitat educativa. • Analitza les implicacions morals i polítiques de l'educació. • Participa en la presa de decisions col·lectives. • Es compromet amb ideals morals, ètics i polítics per transformar les societats. • Promou els valors humans i els ideals socials. • S'integra en els grups de treball docents. • Treballa en equip (centre, aules, departaments...) • Assumeix una formació i autoformació contínua. • Manté una actitud innovadora de l'educació.	• Responsable, l'autonomia de l'aprenentatge. • Estimula l'acció i la col·laboració. • Organitzador de l'ambient i del clima d'aprenentatge. • Valora les idees creatives. • Avalua el procés d'aprenentatge i el procés de d'ensenyament.
---	--

Segurament en podríem afegir més. Totes elles són elements per a la reflexió personal i professional però també podem considerar-les com el fonament del PROFESSORAT COM A INTEL·LECTUAL CRÍTIC.

3. ENFOCAMENT GRAMSCIÀ

3.1. El perquè

Per a la conceptualització del professorat com a intel·lectual crític ens fonamentarem, en la mesura que n'es un referent, en l'obra d'Antonio Gramsci i més concretament en els "Quaderns de la presó", que constitueixen l'herència de la seua maduresa intel·lectual.

La gran virtut dels “Quaderns de la presó” (33 quaderns i 2.800 fulls) és la quantitat i la qualitat de pensaments i d’idees desenvolupades que abracen la totalitat de temes d’interés social, cultural, filosòfic, econòmics, educatius, històrics, filològics... que són importants en la vida comuna. La seua feblesa formal, pel que fa a la revisió sistemàtica per part de l’autor, constitueix segurament la seua excel·lent aportació pel que fa a la diversitat de continguts i la seua diferent profunditat. Permet i facilita als lectors un material de treball i d’anàlisi fora del que és normal. En definitiva, ens proporciona conceptes claus per a esbrinar la nostra pròpia realitat.

Els “Quaderns” són un material en elaboració, no ha d’aparèixer com definitiu sinó, al contrari, provisional. És per tant un text de reflexió i d’anàlisi que sol·licita dels lectors un paper actiu que va més enllà d’una lectura significativa o comprensiva i ens remet a una concepció crítica i d’estudi actual de la realitat social i cultural. “Simplificar” el contingut significaria, com afirma Gramsci, “desnaturalitzar i falsificar”⁹.

Com ens recorda Valentino Gerratana¹⁰, per a la redacció dels “Quaderns”, Gramsci se serveix de llibres, revistes, periòdics que aconseguix a la presó però també de records de lectures, estudis, experiències... El propi Gramsci adverteix en distints llocs que el caràcter provisional de les seues notes no es refereix només a l’aspecte formal sinó que afecta també al contingut “ja que es tracta sovint d’afirmacions no controlades, que podrien anomenar-se “de primera aproximació” ...”¹¹

Per a la lectura i interpretació que tractem de desenvolupar sobre els intel·lectuals crítics cal considerar allò que el propi Gramsci¹² exposa:

- a) sobre la manera de llegir les obres pòstumes: “És evident que el contingut d’aquestes obres pòstumes ha de ser assumit amb molta discreció i cautela, perquè no pot ser considerat definitiu, sinó sols material encara en elaboració, encara provisional... una obra no pot ser identificada amb el material brut” i per tant no considerada satisfactòria per l’autor.

⁹ Op. Cit. (1999): Tom 5, pp. 178 i ss.

¹⁰ Gerratana, V. (1999). “Prefació”. Cuadernos de la cárcel. México, Ediciones Era. Tomo II1, pp. 11 i ss.

¹¹ Op. Cit. (1999): Tom 2 p. 150; Tom 3 pp. 213 i ss.; Tom 4, p. 237 i ss.

¹² Op. Cit. (1999): Tom 5, pp. 249 i ss.

- b) sobre les qüestions del mètode: “Si es vol estudiar el naixement d’una concepció del món que no ha estat mai exposada sistemàticament pel seu fundador... cal fer preliminarment un treball filològic minuciós i realitzat amb el màxim escrúpol d’exactitud, d’honradesa científica, de lleialtat intel·lectual, d’absència de tot prejudici i apriorisme o presa de partit. Esdevé necessari reconstruir el procés de desenvolupament intel·lectual del pensador per a identificar els elements estables i permanents que constitueixen un pensament propi”
- c) unes premisses i unes línies de treball referides a l’estudi, l’anàlisi i la investigació de pensadors clàssics (encara que no ho explicita s’està referint a Marx) i que resumidament són els següents punts:

“1. La reconstrucció de la biografia no només pel que respecta a l’activitat pràctica sinó especialment per a l’activitat intel·lectual; 2. El registre de totes les obres, incloses les més rebutjades, en ordre cronològic, dividit segons temes intrínsecament: de formació intel·lectual, de maduresa, de possessió i d’aplicació del nou model de pensar i de concebre la vida i el món. La recerca del leitmotiv, del ritme del pensament en desenvolupament, ha de ser més important que les afirmacions casuais i els aforismes aïllats.”

L’obra de Gramsci ofereix una reflexió profunda de la seua pròpia experiència política i cultural de l’època en què visqué i la construcció teòrica d’una complexa metodologia crítica, les quals justifiquen plenament el perquè de la seua referència.

Per què és important la qüestió dels intel·lectuals? El significat dels intel·lectuals s’inclou en la recerca d’una nova societat, d’una nova persona capaç de fer front a les exigències d’una nova manera de viure. Ho podríem representar amb el següent quadre:

NOU /NOVA	Ordre Persona Intel·lectual Moral Humanisme Industrialisme (americanisme)	SOCIETAT SOCIALISTA
NOVA MANERA DE VIURE		

Tracta doncs de configurar una “nova” societat en què el treball intel·lectual i manual i l’educació permanent tenen centres i finalitats comunes. Amb aquest tipus de treball es fa referència a una relació pedagògico-política entre societat política + societat civil, una relació dialèctica que educa el consens i elabora una consciència col·lectiva.

La dimensió del professorat com intel·lectual crític resulta útil i important perquè:

- a) Ofereix una base teòrica per tal d’analitzar el treball en el procés d’ensenyament i d’aprenentatge com una tasca intel·lectual i no merament instrumental.
- b) Permet fer paleses les condicions ideològiques i pràctiques necessàries per tal que el professorat actue com a intel·lectual.
- c) Aclareix el paper que ha d’exercir el professorat en la participació econòmica, social, cultural i política mitjançant les pedagogies que adopten i utilitzen.

58

En contemplar el professorat com a intel·lectual aportem la idea bàsica que tota activitat humana implica alguna forma de pensament. En mantindre aquest supòsit estem afirmant la capacitat humana d’integrar pensament (teoria) i pràctica (acció) i també tractem d’enllaçar l’educació amb el desenvolupament d’una societat lliure i democràtica.

La funció social del professorat com a intel·lectual crític consisteix a analitzar les institucions educatives com llocs socials, culturals i fins i tot econòmics. Aqueixes institucions no es limiten simplement a transmetre “de manera objectiva” un conjunt de valors i coneixements. Pel contrari, són llocs en els quals es desenvolupen formes de coneixement, de relacions socials, de valors, de destreses, d’habilitats... que impliquen valoracions, seleccions i distribucions particulars de la cultura general. Per tant, les institucions educatives no són llocs neutrals o objectius.

Els diferents “grups d’interessos” que conformen les societats educatives pressionen per tractar d’imposar el seu pensament, la seua visió curricular; és a dir, estan lligats a conceptes com el de control, d’hegemonia, de poder... Com exemples podríem citar la religió catòlica, els laïcistes, els ecologistes, les feministes, els moviments per la pau...

3.2. Pinzellades sobre la seua vida i obra

*Breu cronologia de la vida de Gramsci*¹³

Naix el 22 de gener de 1891 a Ales (Cagliari, Itàlia). És el quart de set germans.

1894-1896. Amb les seues germanes és enviat a l'asil de les germanes de Sorgono (prop de Nuovo). Gramsci és de salut delicada i als quatre anys caigué dels braços d'una serventa i açò ho relacionen amb la deformitat física que patia.

1897-1898. La seua mare i els set fills es traslladen a viure a Ghilarza perquè son pare es acomiadat, arrestat i condemnat per irregularitats administratives.

1903-1905. A l'estiu de 1902 obté el diploma d'estudis elementals i es veu obligat a treballar durant dos anys a l'oficina del cadastre de Ghilarza. Estudia privadament.

1905-1908. Gràcies a l'ajuda de sa mare i les seues germanes reprén els estudis (gimnàs).

1908-1911. Conclosos els estudis del gimnàs, s'inscriu al liceu. Viu amb el seu germà Gennaro que l'introdueix en el moviment socialista.

1911. Obté el diploma del liceu. Per a inscriure's a la Universitat decideix concursar per una de les beques d'estudi. S'inscriu en la facultat de lletres.

1913. S'entrega a una intensa vida d'estudi i freqüenta nombrosos cursos. Les seues precàries condicions de salut li impedeixen, tanmateix, preparar cap examen.

1913-1915. Realitza diferents cursos i es va presentant als exàmens. També comença una intensa relació amb els grups d'obriers i d'estudiants. Abandona la Universitat i reprén la col·laboració en "Il Grido del Popolo" i forma part de la redacció torinesa del "Avanti!"

1919. Al costat de Tasca, Terracini i Togliatti decideixen crear la revista "L'Ordine Nuovo". El primer de maig ix el primer número de la revista amb el lema: "Instruir-vos perquè tindrem necessitat de tota la vostra intel·ligència. Agiteu-vos perquè tindrem necessitat de tot el vostre entusiasme. Organitzeu-vos perquè tindrem necessitat de tota la vostra força".

1920. Participa en les activitats de l'"escola de cultura" pro-

¹³ Op. Cit. (1999): Tom 1, pp. 37 i ss.

moguda en novembre de 1919 per la revista. Després constitueix a Torí, amb Pietro Ciuffo i altres, el cercle socialista sardo. Publica diferents articles, conferències, manifestos.

1921. Gener: ix a Torí el primer número de "L'Ordine Nuovo", diari amb el lema de Lassalle: "Dir la veritat és revolucionari". Després amb Zino Zini i altres companys funda l'Institut de Cultura Proletària. Amb els delegats de la fracció comunista deliberen la constitució del "Partit Comunista" d'Itàlia.

1922. Passa a formar part de l'executiva de la Internacional Comunista. Després de la conferència és internat alguns mesos en una casa de salut a Moscou on coneix a Júlia. En octubre el PSI decideix expulsar la corrent reformista. També en octubre, després de la "Marxa sobre Roma" en la qual els feixistes prenen el poder, comença un període d'il·legalitat del PC d'Itàlia.

1923. En setembre a Milà la policia arresta als membres del nou comitè executiu del PC d'I. En novembre es decideix el trasllat de Gramsci a Viena, amb la missió de mantindre els vincles entre el partit italià i els altres partits comunistes europeus.

1924. Projecta fundar una revista trimestral d'estudis marxistes i de cultura política amb el títol "Crítica Proletària". En abril és elegit diputat per la circumscripció de Véneto. En maig torna a Itàlia després de dos anys d'absència i participa en la I conferència nacional del partit. Gramsci és secretari general del partit. En agost naix a Moscou Delio, fill de Júlia i Gramsci.

1925. En febrer col·labora en la creació d'una escola del partit per correspondència, i és encarregat de la redacció dels textos. Coneix a Roma a Tatiana, germana de Júlia. En la tardor arriba Júlia amb el xiquet a reunir-se a Roma amb Gramsci.

1926. Participa en el tercer congrés nacional del PC d'I i presenta l'informe sobre la situació política general. En agost passa unes breus vacances amb el seu fill Delio. Júlia, que espera un altre fill, retorna a Moscou, on naix Giuliano. En octubre, davant la política de repressió, la direcció del PC d'I es preocupa per la seguretat personal de Gramsci i organitza un pla per al seu trasllat clandestí a Suïssa; Gramsci no secunda el pla. És arrestat amb altres diputats i empresonat en aïllament absolut i rigorós. Primerament és condemnat a l'exili, finalment l'envien a l'illa d'Ustica. En desembre, amb alguns companys i amics, organitza una escola entre els confinats: Gramsci dirigeix la secció històrico-literària.

1928. En maig comença davant del Tribunal Especial l'anomenat procés contra Gramsci i el grup dirigent del PC d'I. Referint-se a Gramsci, el fiscal afirma: "Durant vint anys hem d'impedir funcionar aquest cervell". Gramsci és condemnat a 20 anys, 4 mesos i 5 dies de reclusió. Sofreix urèmia crònica i és destinat a la casa penal especial de Turi (Bari).

1929. Obté el permís d'escriure en la cel·la. Comença a redactar notes, apunts... en el primer Quadern de la presó. Seran vint-i-un en el moment del trasllat a la presó de Civitavecchia (novembre de 1933).

1931. Sofreix la primera crisi greu i es visita pel seu germà Carlo.

1932. A conseqüència de mesures d'amnistia i anul·lació pel dècim aniversari del règim feixista, la condemna de Gramsci es reduïda a 12 anys i 4 mesos.

1933. El Ministeri concedeix que Gramsci siga visitat en la presó per un metge de confiança. En març té una segona crisi greu. En maig i juny es constitueix a París un comitè per a l'alliberació de Gramsci i de les víctimes del feixisme. En desembre, de la presó de Civitavecchia és transferit i internat en estat de detenció en la clínica del doctor Cusumano.

1934. El 25 d'octubre és emés el decret de llibertat condicional de Gramsci.

1935. En juny és víctima de una nova crisi. Deixa la clínica Cusumano per a ingressar en la Clínica Quisisana.

1936. Reprèn la correspondència amb la seua dona i els seus fills.

1937. En abril recobra la plena llibertat. Projecta retirar-se a Cerdanya però la nit del 25 d'abril li sobrevé una nova crisi i sofreix una hemorràgia cerebral, mor el 27 d'abril a l'edat de 46 anys.

*Comentaris sobre la seua vida i obra*¹⁴

La seua activitat i militància, primer en les files del partit socialista i posteriorment en les del partit comunista, del qual va ser secretari general a més d'un dels seus impulsors, el portaren, en una època en què el poder feixista dominava Itàlia, davant d'un tribunal especial que el condemnà a vint anys per tal de, atenent a l'argumentació del fiscal, "impedir que aquest cervell funcione durant vint anys". Al poc temps d'eixir de la presó va morir a l'edat de 46 anys.

¹⁴ Pascual, A. (1997): Paraules per l'escola pública. València, Seminari d'Investigació del CEP de València. pp. 181 i ss.

A més del seu activisme polític, també cal destacar la seua constant lluita i força de voluntat davant d'una salut tan precària (des de ben menut tenia una malformació en la columna vertebral) que era superada per l'energia i la resistència mostrades al llarg de la seua vida, fins al punt de fer seua una màxima zulú segons la qual "és preferible avançar i morir que aturar-se i morir"¹⁵. En tercer lloc destacarem l'estima i l'amor que sentia per la seua companya Julia (Yulca) i els seus fills, tot i la poca relació que mantingué amb ells (al segon fill no arribà ni a conèixer-lo). La constant epistolografia amb les persones estimades, fa de les seues comunicacions un element per comprendre la seua existència i estància en la presó. I és que quan s'interroga "però quantes vegades m'he preguntat si era possible lligar-se a una massa quan no s'havia volgut a ningú, ni tan sols la pròpia família, si era possible estimar una col·lectivitat quan no s'havia estimat profundament criatures humanes individuals"¹⁶, ens mostra les dues constants de lluitador: el revolucionari de la classe treballadora i la fragilitat i exquisidesa en els seus escrits respecte de les persones que estima. Com afirma Fernández Buey: "Ja que cap altre pensador revolucionari ha tractat de vincular tan estretament allò privat i allò públic, allò personal i allò polític, l'amor i l'activitat revolucionària..."¹⁷.

Els autors consultats destaquen de Gramsci que les malalties físiques que patia foren acompanyades per tempestes psicològiques que l'amenaçaven de qualsevol autocontrol racional i de dificultats en les relacions que mantenia amb els companys de la presó. Com afirma Togliatti "Crec que no hi ha en la història dels homes cap exemple més tràgic de lluita fins el paroxisme entre les facultats de l'home i la fatalitat brutal, entre l'individu que vol seguir treballant i combatent, coneixent, i la força insuperable que a poc a poc el desintegra"¹⁸.

Sentia la necessitat de reaccionar davant els sofriments patits des de la seua joventut i les penoses condicions que li havien marcat el caràcter. Així el propi Gramsci exposa que: "M'he convençut que encara que quan tot està o sembla perdut, és necessari reprendre tranquil·lament el treball... M'he convençut que és necessari comptar sempre sols amb un mateix i amb les pròpies forces; no esperar res de ningú i

¹⁵ Gramsci, A. (1977): *Pasado y presente*. Barcelona, Granica Editor. P. 168

¹⁶ Gramsci, A. (1989): *Cartas a Yulca*. Barcelona, Crítica. p. 61

¹⁷ Gramsci, A. (1989): *Op. Cit.* p. 9.

¹⁸ AA.VV. (1975): *La proletarianización del trabajo intelectual*. Madrid. Edit. Alberto Corazón editor.p. 224

per tant no buscar-se desil·lusions... Jo no vull fer el paper ni de màrtir ni d'heroi. Crec ser simplement un home mitjà, que té les seues conviccions profundes i que no les canvia per res del món”¹⁹. I afegeix: “Fa almenys tres anys que no passe un dia sense dolor de cap, vertígens o marejols. Però no he fet mai mal a ningú, excepte a mi mateix”²⁰.

Llegir i estudiar per ocupar el temps de manera útil, per defensar-se de la degradació intel·lectual i moral a la qual sotmet la vida de la presó, apareix com una exigència vital i no només com a mitjà per a sobreviure físicament. Fitxava fins els articles dels periòdics amb la precisió que havia après en els manuals de mètode històric.

La seua permanent reflexió i anàlisi solia començar amb les següents fórmules interrogatives: “Es presenta el problema...”; “Es planteja la qüestió...”; “ Ateses aquestes raons...”; “Atés que...”; les quals són un estímul per a conèixer i comprendre la realitat i incorporar-se a ella.

4. ELS I LES INTEL·LECTUALS EN EL PENSAMENT GRAMSCIÀ

4.1. Reforma intel·lectual i moral

Gramsci tracta de dissenyar de forma no utòpica una reforma intel·lectual i moral enllestida mitjançant altres finalitats socials distintes de la societat en què vivia i que gràficament podríem representar:

Necessitat i objectivitat històrica d’altres relacions de producció: relació racional i equilibrada entre persones, societat i naturalesa	Universalitat del principi moral: societat sense classes com un organisme social unitari	Unificació cultural del gènere humà	Reforma intel·lectual i moral: llibertat intel·lectual i moral
Reforma econòmica i social			

¹⁹ Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 14

²⁰ AA.VV. (1975). Op.cit. p.222.

La formació humanístico-històrica, al costat de la tecnologia, ha d'esdevindre el principi educatiu de l'aprenentatge de qualsevol ciutadà: "especialista + polític". Per altra banda, les cultures, les seues diferències i distincions històrico-socials, resten paleses en el llenguatge comú i produeixen obstacles, mentre la cultura (en la mesura que suposa els drets humans), tal i com afirma Gramsci, unifica en major o menor grau les classes socials.

Base de totes les
institucions intel·lectuals i morals $\Rightarrow$ CULTURA $\Rightarrow$ "Racionalització"
"Funció pràctica"

La separació / divisió de l'escola en clàssica, per a les classes riques i per als intel·lectuals, i l'escola professional, per a les classes instrumentals o pobres ha estat un esquema racional que denuncia en el seu temps Gramsci i que perdura fins avui en dia. De la relació entre ciència i tècnica, teoria i pràctica, sorgeix la necessitat d'una escola tècnica i de cultura general, que tracte de trencar l'antic equilibri on hi havia una escola clàssica desinteressada per als dirigents i altra escola professional manual per als treballadors. La solució d'aquesta separació, i a la crisi que se'n deriva d'ella, la proposa el propi Gramsci a través de "l'escola única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre justament el desenvolupament de les capacitats de treballar manualment... i el desenvolupament de les capacitats del treball intel·lectual"²¹.

La tendència de tota activitat pràctica és crear la seua pròpia escola especialitzada així com cada activitat intel·lectual també crea els seus cercles de cultura, els quals assumeixen la funció d'entitats / institucions postescolars que possibiliten un manteniment dels progressos que es realitzen en cada vessant científica. A aquesta pertinent observació li afegeix la idea segons la qual els "òrgans deliberants" tendeixen a distingir la seua activitat en dos aspectes "orgànics": la "deliberativa" i la "tècnica-cultural". Si la deliberativa és pròpia d'aquest tipus d'activitat, la tècnica-cultural tracta d'examinar científicament, a través d'experts, la presa de resolucions abans de començar qualsevol procés. És per això que, com proposa Gramsci, el dirigent ha de tenir un mínim de cultura

²¹ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 367.

general tècnica que li permeta jutjar entre les possibles solucions presentades pels experts i elegir la que és justa.

L'escola apareix doncs en el primer plànol, ja que es coordina amb tota la vida cultural i productiva de la societat. "L'escola unitària o de formació humanista o de cultura general"²² proposada per Gramsci ha d'introduir en l'activitat social a la joventut. Una formació intel·lectual i pràctica que facilite la maduresa i la capacitat en l'autonomia personal. Per a la qual cosa reclama una educació pública que abraça a totes "les generacions sense divisions de grups o castes".

L'adveniment de "l'escola unitària" significa per a Gramsci unes noves relacions socials: entre vida i cultura, entre treball intel·lectual i industrial. Després de l'escola unitària, les "acadèmies", els "instituts", haurien de convertir-se en l'organització/institució cultural de retrobament entre aquells que passen al treball professional i els universitaris. Com afirma Gramsci, els qui realitzen "treball professional no han de caure en la passivitat intel·lectual sinó que han de tenir a la seua disposició (...) instituts especialitzats en totes les branques de la investigació i treball científic... L'organització acadèmica haurà de ser reorganitzada de dalt a baix"²³.

65

Però a més, considera com exemplar la disciplina universitària en tant que és un tipus de disciplina per a la formació intel·lectual, aplicable també a institucions no "universitàries".

La relació mestre i alumne és una relació activa i recíproca i per tant "tot mestre és sempre alumne i tot alumne mestre". Però, i ací és on Gramsci va més enllà que Marx, la relació pedagògica no es limita a les relacions escolars sinó que és una relació existent en el conjunt de la societat: entre persones, "entre classes intel·lectuals i no intel·lectuals, entre governants i governats, entre elit i seguidors..." Per tant equipara la relació pedagògica a tota relació "d'hegemonia" i al contrari. A més es dona en tots els àmbits, contextos i civilitzacions. Com continua afirmant "... la personalitat històrica d'un filòsof individual es donada també per la relació activa entre ell i l'ambient cultural que ell vol modificar, ambient que reacciona sobre el filòsof i, obligant-lo a una contínua autocrítica, funciona com a "mestre"²⁴.

²² Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 369.

²³ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 372.

²⁴ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 210.

Com ens recorda Gramsci, entre les reivindicacions de les classes intel·lectuals en el camp polític estan la "llibertat de pensament i d'expressió d'aquest", perquè només des d'aquesta llibertat es pot realitzar la relació pedagògica i apropar-nos "històricament" a un "filòsof democràtic", que no es limita a la pròpia persona sinó a la relació social activa i transformativa de l'àmbit cultural. Però açò no és suficient, cal avançar cap a la tendència democràtica "... que qualsevol "ciutadà" puga arribar a ser "governant" i que la societat el pose en condicions generals de ser-ho. La democràcia política tendeix a coincidir governants i governats assegurant a tot governat l'aprenentatge gratuït de la capacitació i de la preparació tècnica general..."²⁵.

La seua crítica respecte de determinats grups socials no és gens complaent, en aquest sentit parla del fracàs que els laics italians han tingut respecte de la satisfacció de les necessitats intel·lectuals de la societat: "...jo crec que precisament per no haver representat una cultura laica, per no haver sabut crear un nou humanisme, adaptat a les necessitats del món modern, per haver representat un món abstracte, mesquí, massa individual i egoista..."²⁶.

4.2. L'intel·lectual orgànic gramscian: referent de l'intel·lectual crític

El tema dels intel·lectuals ha estat un dels punts o qüestions que Gramsci es planteja estudiar i investigar quan en realitza un guió a la presó. En la carta a Tania (la seua cunyada) li exposa el pla que s'havia marcat per tal de fer alguna cosa für ewig (per a sempre): "He pensat fins ara en quatre temes, i això és un indicatiu que no puc concentrar-me; són: 1r ... una investigació al voltant dels intel·lectuals italians, els seus orígens. Les seues agrupacions segons les corrents de la cultura, les seues maneres de pensar... 2n Un estudi de lingüística comparada... 3r Un estudi del teatre de Pirandello ... 4t Un assaig al voltant de la novel·la de follets..."²⁷.

La investigació sobre la història dels intel·lectuals, segons Gramsci, no hauria de ser de caràcter "sociològic", sinó que hauria de ser una sèrie d'assajos d'història de la cultura" (kulturgeschichte)²⁸ i d'història de la ciència política.

²⁵ Gramsci, A. (1972): Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Nueva Visión. p. 128.

²⁶ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 65.

²⁷ Gramsci, A. (1998): Para la reforma moral e intelectual. Madrid, Los libros de la catarata. pp. 86-87.

²⁸ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 355.

Gramsci interpreta que quan Plató es refereix a una “república de filòsofs” calia traduir filòsofs per “intel·lectuals”. Aquests tenien, en aquella època, un caràcter religiós, és a dir mantenien una actitud amb un sentit social, de direcció intel·lectual i per tant amb una funció d’hegemonia de la polis. Sosté que aquesta funció d’hegemonia continua en l’època feudal a través de la funció de l’església catòlica i dels eclesiàstics.

La formació dels intel·lectuals tradicionals els enllaça a l’esclavitud del món clàssic i a la situació dels “libertos” d’origen grec i oriental en l’organització de l’Imperi romà. De l’època dels intel·lectuals a l’Imperi Romà, Gramsci els vincula a Cèsar el qual va conferir la ciutadania als metges i als mestres de les arts liberals per tal que viviren “gustosament” i facilitar que altres acudiren. Com afirma Gramsci “aquest allunyament no sols social sinó nacional, de raça, entre masses notables d’intel·lectuals i la classe dominant en l’Imperi romà es reproduïx, després de la caiguda de Roma, entre els guerrers germànics i els intel·lectuals d’origen llatí continuadors dels “libertos-intel·lectuals”. Aquest fenomen resta entrellaçat amb el naixement i desenvolupament del catolicisme i de l’organització eclesiàstica que, tal i com ens recorda Gramsci, realitza la major part de les activitats intel·lectuals i exerceix el monopoli de la direcció intel·lectual.

67

Històricament els intel·lectuals han estat lligats a certa formació i oficis (clergues, traductors, científics...) que els mantenien en un àmbit social i cultural que estava marcat fonamentalment per una estructura social d’estaments i basada en extractes econòmics i de poder. A partir del renaixement i de la revolució francesa, la formació i l’aparició de noves professions (mestres, professors, periodistes...) converteix, com diu Gramsci, els intel·lectuals en centres directius d’hegemonia.

Gramsci realitza una descripció de les diferències en el desenvolupament dels intel·lectuals europeus, encara que com reconeix són “apunts i ajudes per a la memòria” (Itàlia, França, Rússia, Anglaterra, Alemanya i algunes notes sobre Estats Units, Àfrica, Xina, Japó, Índia)²⁹.

Per a Gramsci, en qualsevol treball, fins i tot en el més manual i instrumental, cal un “mínim d’activitat intel·lectual creadora” que

²⁹ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 361 i ss.

està relacionada amb "determinades condicions i amb determinades relacions socials." L'empresari ha de posseir certa qualificació intel·lectual, no per la seua figura social sinó per "les relacions socials generals que es caracteritzen per la posició de l'empresari en la indústria"³⁰.

¿On acaba el treball manual i comença l'intel·lectual? ¿Quines són les conseqüències per als intel·lectuals dels canvis socials i econòmics de les actuals societats anomenades occidentals? El propi Gramsci ens respon que "... en cada professió no es pot mai excloure una certa activitat intel·lectual i, per últim, que cada home, fora de la seua professió, manifesta una certa activitat intel·lectual, és un filòsof, participa d'una concepció del món i en conseqüència contribueix a mantenir-la, a modificar-la, és a dir a crear noves concepcions"³¹.

Gramsci entén per intel·lectuals "... no només aquelles capes designades comunament amb aquesta denominació, sinó en general tota la massa social que exerceix funcions organitzatives en sentit lat, tant en el camp de la producció, com en el de la cultura, com en el camp administrativo-polític..." i afegeix "per analitzar les funcions socials dels intel·lectuals cal investigar i examinar la seua actitud psicològica respecte a les grans classes que ells posen en contacte en els diversos camps: ¿tenen una actitud "paternalista" cap a les classes industrials? ¿O "creuen" ser una expressió orgànica d'aquelles? ¿Tenen una actitud "servil" cap a les classes dirigents o creuen ser ells mateixos dirigents, part integrant de les classes dirigents?"³²

Tanmateix, segons Gramsci tots els homes són intel·lectuals "... però no tots els homes tenen en la societat la funció d'intel·lectuals (de la mateixa manera, perquè pot donar-se que qualsevol en qualsevol moment es faça dos ous o apedace un desgarró de l'abric, no es dirà que tots són cuiners i sastres)"³³.

El punt central de la qüestió és la distinció entre els intel·lectuals com a categoria orgànica de cada grup social i els intel·lectuals com a categoria tradicional. El tradicional es correspon amb el "litterat, el filòsof, el poeta" i el "nou intel·lectual"; l'intel·lectual or-

³⁰ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 201.

³¹ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 201.

³² Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 103.

³³ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 355.

gànic és aquell procedent de l'educació tècnica que el vincula al treball industrial i manual. Aquest "nou intel·lectual" era la proposta que tractava de desenvolupar la revista i després el diari "Ordine Nuovo". "Nou intel·lectual-constructor, organitzador, persuasor permanent i, fins i tot, superior a l'esperit abstracte matemàtic: de la tècnica-treball arriba a la tècnica-ciència i a la concepció humanista-històrica, sense la qual roman com "especialista" i no arriba a "dirigent"³⁴.

Acusa els intel·lectuals tradicionals que "no ixen del poble, ..., no se senten lligats a ell (...), no coneixen i no senten les seues necessitats, les seues aspiracions, els seus sentiments difusos, sinó que, front al poble, són alguna cosa separada, sense arrel, una casta, i no una articulació, amb funcions orgàniques del mateix poble"³⁵.

Gramsci considera que l'intel·lectual orgànic ha de tindre la capacitat "... per a combinar hàbilment la inducció i la deducció, per a generalitzar, deduir, transportar d'una esfera a altra un criteri de discriminació, adaptant-lo a les noves condicions, és un "especialista", no és quelcom donat pel "sentit comú"³⁶.

Planteja també l'activitat intel·lectual en diferents graus: en el grau més elevat trobem els "creadors" de les diverses ciències, de la filosofia, de la poesia... en el grau més baix estan els més humils "administradors i divulgadors" de la riquesa intel·lectual tradicional. Uns i altres senten certa solidaritat de "cos".

Gramsci també distingeix la diferent posició entre intel·lectuals de tipus urbà i els de tipus rural. Els de tipus urbà els relaciona amb la indústria, són els qui fan "executable el pla de producció" de la indústria. Els intel·lectuals de tipus rural són aquells que posen en relació l'administració estatal o local (advocats, metges, cures, mestres, notaris...) amb la població i per aquesta funció tenen una major importància política. Aquests intel·lectuals representen un model social per a la població, davant l'aspiració a eixir de la seua pròpia situació per a millorar.

Per seguir desenvolupant el tema dels intel·lectuals, Gramsci es planteja també dues qüestions³⁷.

³⁴ Op. Cit. (1999): Tom 2, pp. 225-226.

³⁵ Op. Cit. (1999): Tom 6, p. 44.

³⁶ Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 99.

³⁷ Op. Cit. (1999): Tom 4, pp. 353 i ss.

La primera qüestió: “¿són els intel·lectuals un grup social autònom, o bé cada grup social té la seua pròpia categoria d'intel·lectuals?”

La complexitat de la qüestió procedeix de les diferents formes que ha adoptat el procés històric de formació de les distintes categories intel·lectuals. Gramsci en destaca dues

1. Considera que cada grup social naix sobre la base del món de la producció econòmica. Cada grup crea al mateix temps i orgànicament una o més capes d'intel·lectuals que li aporten “homogeneïtat” i “consciència” de la seua pròpia funció en el camp econòmic. Així, exposa que l'empresari crea l'economista, “el científic de l'economia política”, “els tècnics industrials” i els científics “aplicats”. Però també ens recorda que cada empresari és també un intel·lectual no només en el camp econòmic en sentit estricte, sinó també en altres camps, si més no, aquells més a prop de la producció econòmica (organitzador de diferents tasques, coordinador, supervisor, seleccionador de personal...). En aquest sentit, Gramsci ens recorda que els senyors feudals tenien una particular capacitat intel·lectual: la militar.
2. Tot grup social a l'emergir de l'estructura econòmica ha trobat categories intel·lectuals preexistents. Així Gramsci ens parla dels eclesiàstics com a monopolitzadors de: la ideologia religiosa, de l'escola i la instrucció, de la teoria de la ciència, la filosofia, la moral, la justícia.... Com ressalta Gramsci, aquestes categories senten amb “esperit de cos” la continuïtat de la seua qualificació intel·lectual (identificació amb els referents intel·lectuals), així mateix apareix en ells certa autonomia del grup social dominant. El seu conjunt pot aparèixer com un grup social independent amb característiques pròpies.

Segona qüestió: “¿quins són els límits màxims de l'acceptació d'intel·lectual?”

Com exposa Gramsci, és molt difícil trobar un criteri únic i comú que caracteritze a totes les diverses activitats intel·lectuals i es puguin distingir de les activitats d'altres agrupaments socials. Tot i això exposa que “l'error metòdic més difós em sembla el d'haver buscat aquesta característica essencial en allò intrínsec de

l'activitat intel·lectual i no, pel contrari, en el sistema de relacions en què ella (o l'agrupament que la personifica) es ve a trobar en el conjunt general de les relacions socials”.

Per altra part, com destaca Gramsci, la relació entre els intel·lectuals i la producció no és immediata sinó que es mediatitzada per dos tipus d'organització social:

- a) per la societat civil
- b) per l'Estat

Els intel·lectuals tenen una funció en “l'hegemonia” que el grup dominant exerceix en tota la societat i en el “domini” sobre ella que s'encarna en l'Estat, i aquesta funció és “organitzativa o connectiva”. Com diu Gramsci “els intel·lectuals tenen la funció d'organitzar l'hegemonia social d'un grup i el seu domini estatal, és a dir, el consens donat pel prestigi de la funció en el món productiu i l'aparell de coerció per a aquells grups que no “consentesquen” ni activament ni passiva...”³⁸.

Atesa la seua trajectòria política, planteja la següent qüestió: “¿Què és el partit polític urbà pel que fa al problema dels intel·lectuals?”³⁹ Considera que el partit polític ha de procurar la fusió entre els intel·lectuals orgànics d'un grup social i els intel·lectuals tradicionals de la societat civil. El que importa és la funció “educativa i directiva, és a dir intel·lectual” que el partit polític ha de realitzar. Segons Gramsci, aquesta funció del partit polític podria ser més clara mitjançant una anàlisi històrica de com s'han desenvolupat les categories orgàniques dels intel·lectuals tradicionals en els àmbits nacionals i en l'evolució dels diversos grups socials més importants d'aquests àmbits.

Gramsci utilitzava el concepte “intel·lectual orgànic” per a referir-se als grups de dirigents polítics, socials, culturals que interpreten el sentir i les aspiracions de la classe social a la qual representen. Així doncs, el terme intel·lectual orgànic fa referència a l'intel·lectual d'un grup o classe social determinada. L'exercici de la funció d'intel·lectuals està en connexió amb els grups socials i sofreix modificacions i reelaboracions en relació amb el grup social dominant. Però, com apareixen aquests intel·lectuals orgànics? El propi Gramsci ens respon “... que cada nova classe crea i elabora

³⁸ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 188.

³⁹ Op. Cit. (1999): Tom 2, p.190.

en el seu desenvolupament progressiu, són en la seua major part "especialitzacions" d'aspectes parcials de l'activitat primitiva del tipus social nou que la nova classe ha tret a la llum"⁴⁰.

Entre les funcions que Gramsci assigna als intel·lectuals està la de mediadors en els partits polítics entre els dirigents i la població. Els intel·lectuals han d'impedir "als caps que es desvien en els moments de crisi radical i per elevar cada vegada més a la massa"⁴¹.

A tall de comparació, identifica en part el problema dels funcionaris amb el problema dels intel·lectuals. Cada nova forma social i estatal ha tingut necessitat d'un nou tipus de funcionari. La unitat del treball manual i intel·lectual, vincle més estret entre poder legislatiu i executiu, pot ser motiu d'inspiració i orientació en la solució dels intel·lectuals i els funcionaris.

L'hegemonia de la classe burgesa és molt forta i com afirma Gramsci els intel·lectuals estan molt concentrats (acadèmies, universitats, diaris, revistes) i, encara que nombrosos, són molt disciplinats als centres de cultura: "la burocràcia militar i civil té una gran tradició i ha abastat gran homogeneïtat"⁴². Els intel·lectuals del grup dominant tenen una funció d'hegemonia social i de govern polític. I "els grans intel·lectuals exerceixen l'hegemonia, que pressuposa una certa col·laboració, és a dir un consens actiu i voluntari (lliure), és a dir un règim liberal-democràtic"⁴³.

La categoria d'intel·lectual s'ha ampliat en funció del sistema social democràtic i burocràtic i no està habitualment justificada per les necessitats socials, encara que sí justificades per les necessitats polítiques del grup dominant. És per això que Gramsci s'aferma en la línia de pensament segons la qual els "nous" intel·lectuals, que es consideren seguidors i continuadors de la intel·lectualitat precedent, no són "nous" sinó que són residus d'un grup social vell del qual era expressió la vella intel·lectualitat.

Una de les característiques que Gramsci destaca dels intel·lectuals com a categoria social és la vinculació, en l'esfera ideològica, a una precedent categoria intel·lectual, mitjançant una mateixa terminologia o nomenclatura de conceptes. D'alguna manera

⁴⁰ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 353.

⁴¹ Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 272.

⁴² Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 125.

⁴³ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 18.

anticipa la concepció de paradigma científic. Tal i com afirma "Una nova situació històrica crea una nova superestructura ideològica, els representants de la qual (els intel·lectuals) han de ser concebuts també com a "nous intel·lectuals"⁴⁴.

Des del "nou intel·lectual" que planteja Gramsci, no es pot separar l'intel·lectual del poble, dirigents dels dirigits, és per tant una connexió orgànica en què el sentiment, el sentir, la passió es transforma en comprensió, en saber, en definitiva en una relació pedagògica. Es crea el que anomena "el bloc històric", una única força social per a la convivència. En aquesta unió cal considerar que "... la mateixa relació entre esforç d'elaboració intel·lectual-cervell i esforç muscular-nerviós no és sempre igual, per tant es tenen diversos graus d'activitat específica intel·lectual. No es pot separar l' "homo faber de l'homo sapiens"⁴⁵. Com hem exposat abans, l'Ordine Nuovo treballava per a formar la base d'aquest nou tipus d'intel·lectual: de la tècnica-treball arriba a la tècnica-ciència i a la concepció humanística històrica, sense la qual ens quedem com especialistes i no s'arriba a "dirigent" ("especialista + polític"). Aquesta base d'intel·lectuals orgànics constitueix el fonament d'una nova i integral concepció del món. Cal considerar en tot moment que Gramsci proposa els partits polítics com als formadors de les noves "intel·lectualitats orgàniques", en altres paraules, són els òrgans de direcció del procés de connexió i col·laboració de la dialèctica "intel·lectualitat - població".

Davant de les dificultats intel·lectuals per respondre a qüestions que se li poden plantejar a les persones del poble, Gramsci considera que aquestes han de pensar que "... el bloc / grup no pot equivocar-se i que en ell hi ha intel·lectuals que poden argumentar i rebatre millor les qüestions que altres intel·lectuals li plantegen"⁴⁶. La formació del Bloc històric constitueix una idea fonamental ja que facilita el pas del saber al comprendre, al sentir, i viceversa del sentir al comprendre, al saber. En paraules seues: "l'element popular "sent", però no sempre compren o sap, l'element intel·lectual "sap", però no sempre compren i especialment "sent". "L'error de l'intel·lectual" consisteix a creure que es pot saber sense comprendre i especialment sense sentir i ser apassionat (no sols del

⁴⁴ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 302.

⁴⁵ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 382.

⁴⁶ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 257.

saber en sí, sinó per l'objecte del saber)...⁴⁷. A aquesta valoració podríem afegir-li la següent consideració: si bé l'origen social dels intel·lectuals no determina la situació de classe, sí que en nombre creixent aquests estan obligats a vendre la seua força de treball al millor postor o a l'Estat per poder viure. El seu treball intel·lectual es converteix en un mitjà de vida i el seu salari en la proletarització d'aquell.

La complexitat de la funció intel·lectual en els diversos Estats considera que es pot mesurar per la quantitat d'escoles especialitzades i per la seua jerarquització. "Com més extensa és "l'àrea escolar, com més nombrosos els "graus" "verticals" de l'escola, més complex és el món cultural, la civilització, d'un determinat Estat."⁴⁸

L'escola constitueix per a Gramsci l'instrument per a formar els intel·lectuals de diversos graus. I a aquesta cal afegir d'altres espais: el teatre, les biblioteques, els museus, les pinacoteques, els zoològics, els jardins botànics... En aquest sentit, proposa fer una llista d'institucions que han de ser considerades d'utilitat per a la instrucció i la cultura pública. Des d'una lectura actual, podem considerar que si són importants tots aquests serveis, encara ho és més dinamitzar-los per al seu ús, ja que el continent no fa el contingut (el barret no és el cap, la seua inauguració no suposa o implica la funció).

La unitat de la teoria i de la pràctica, com afirma Gramsci, és una qüestió que ha de ser plantejada històricament, com un aspecte de la qüestió dels intel·lectuals. "L'autoconsciència significa històricament creació d'una avantguarda d'intel·lectuals: una "massa" no es "distingeix" i no es fa "independent" sense organitzar-se i no hi ha organització sense intel·lectuals, és a dir sense organitzadors i dirigents"⁴⁹. Insistir en la pràctica significa històricament, com afirma Gramsci, que no s'ha arribat a la fase de la unitat teoria-pràctica. La qüestió unitat teoria-pràctica, praxis, cal aprofundir-la i quedar plantejada històricament com un aspecte de la qüestió política dels intel·lectuals. El fonament de tota activitat crítica "... es basa en la capacitat de descobrir la distinció i les diferències per sota tota uniformitat i semblança superficial i aparent,

⁴⁷ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 164.

⁴⁸ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 356-357.

⁴⁹ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 300.

i la unitat essencial per sota tot aparent contrast i diferenciació en la superfície”⁵⁰, i l’autoconsciència crítica significa la creació d’una elit d’intel·lectuals. El paper fonamental dels intel·lectuals com organitzadors i dirigents constitueix una referència fonamental per al nexa teoria-pràctica. La “fidelitat i la disciplina” és la manera que proposa per a la connexió i col·laboració en el desenvolupament cultural entre població i intel·lectuals.

Per a Gramsci les Utopies venen donades a causa d’intel·lectuals independents els quals reflexen les condicions d’inestabilitat i de rebel·lió de les grans poblacions populars de l’època; són manifestos polítics d’intel·lectuals que volen abastar l’Estat òptim. Estan també relacionades amb els descobriments científics i el racionalisme científista del període de contrareforma. És per això que afirma que l’Humanisme fou el terreny propici per al naixement de les “Utopies i les construccions político-filosòfiques”⁵¹. mitjançant les Utopies es buscaven solucions als “problemes vitals dels humils”, és a dir es buscava un nexa entre intel·lectuals i poble.

La creació del “nou intel·lectual” pot considerar-se una etapa del desenvolupament de les societats històricament constituïdes i de les societats constituents. Per a aquesta creació, com afirma Gramsci, des “... d’un extracte social que tradicionalment no ha desenvolupat les aptituds psicològiques adequades, hauran de superar-se dificultats inaudites”⁵².

75

4.3. Conceptes enllaçats amb l’intel·lectual orgànic

Encara que ja s’han tractat els conceptes gramscians relacionats amb l’intel·lectual orgànic, farem referència a altres que cal considerar i que es desenvoluparan en paraules de Gramsci.

Enten la filosofia com a concepció del món i l’activitat filosòfica no només com l’elaboració de conceptes sistemàticament coherents, sinó com una lluita cultural per tal de transformar la “mentalitat” popular i difondre les innovacions filosòfiques. També la qüestió del llenguatge i de les llengües ha de ser plantejada com un aspecte prioritari. Així ens diu que el “llenguatge significa també cultura i filosofia (encara que siga en el grau de sentit comú), i per

⁵⁰ Op. Cit. (1999): Tom 6, p. 104.

⁵¹ Op. Cit. (1999): Tom 6, p. 186.

⁵² Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 215.

tant el fet "llenguatge" és en realitat una multiplicitat de fets més o menys orgànicament coherents i coordinats... tot ésser humà té el seu propi llenguatge personal, és a dir la seua pròpia manera de pensar i de sentir"⁵³.

Per a l'estudi de la filosofia parteix de certes premisses, que sustenten també el concepte d'intel·lectual orgànic, com ara que "... tots són filòsofs, a la seua manera, que no existeix home normal i ser que intel·lectualment no participe d'una determinada concepció del món, encara que siga inconscientment, perquè cada "llenguatge" és una filosofia, es passa al segon moment, al moment de la crítica i de la consciència," i continua "¿... és preferible elaborar la pròpia concepció del món conscientment i críticament i en connexió amb aquest esforç del propi intel·lecte, elegir el propi món d'activitat, participar activament en la producció de la història universal?"⁵⁴

Ja no com a premisses sinó més bé com a preconceptes i dintre de l'apartat de progrés i esdevenir entre les qüestions que sempre cal respondre estan: ¿què és l'home? ¿què és la naturalesa humana? Així afirma que la "possibilitat vol dir "llibertat". La mesura de la llibertat entra en el concepte d'home... si es concep a l'home com el conjunt de les relacions socials, resulta que qualsevol parangó entre homes en el temps és impossible, perquè es tracta de coses distintes... L'home ha de concebre's com un bloc històric d'elements purament individuals i subjectius i d'elements de massa i objectius o materials amb els quals l'individu es troba en relació activa. Transformar el món extern, les relacions generals, significa potenciar-se a sí mateix, desenvolupar-se a sí mateix... l'home és essencialment "polític," perquè l'activitat per a transformar i dirigir conscientment els altres homes realitza la seua "humanitat," la seua "naturalesa humana"⁵⁵.

Relacionat amb la concepció de persona està la del progrés com ideologia. "¿Com nasqué la idea del progrés? ¿Representa aquest naixement un fet cultural fonamental, capaç de fer època? Sembla que sí. El naixement i desenvolupament de la idea de progrés correspon a la consciència difusa que ha estat abastada d'una certa relació entre la societat i la naturalesa... per la qual

⁵³ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 209.

⁵⁴ Op. Cit. (1999): Tom 3, pp. 319-320.

⁵⁵ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 215.

els homes, en el seu conjunt, estan més segurs del seu futur, poden concebre "racionalment" plans globals de la seua vida... Que el progrés ha estat una ideologia democràtica està fora de tot dubte, que haja servit políticament per a la formació dels moderns Estats constitucionals... també. El que hui ja no estiga en auge, també; ¿però en quin sentit? No en el que s'haja perdut la fe en la possibilitat de dominar racionalment la naturalesa i l'atzar, sinó en sentit "democràtic"; és a dir que els "portadors" oficials del progrés s'han tornat incapaços d'aquest domini, perquè han suscitat forces destructibles reals tan angoixants i perilloses com les del passat (...) com les "crisis", la desocupació. La crisi de la idea de progrés no és doncs crisi de la idea mateix, sinó crisi dels portadors d'aquesta idea, que s'han convertit en "naturalesa" que dominen ells mateixos"⁵⁶.

Un altre concepte clau per al tema que estem desenvolupant és el "folklore," que cal estudiar-lo, com afirma Gramsci, com una "concepció del món" de determinats estrats de la societat. És una concepció no elaborada ni sistematitzada, és més un museu de fragments de totes les concepcions del món i de la vida que s'han succeït al llarg de la història. "Conèixer el folklore significa per al mestre conèixer quines altres concepcions actuen en la formació intel·lectual i moral de les generacions joves"⁵⁷.

Analitzar i investigar el folklore de manera seriosa per tal de realitzar un ensenyament i fer desaparèixer la divisió entre cultura moderna i cultura popular o folklore és una de les reivindicacions de Gramsci. Per a ell, les maneres de pensar són elements adquirits i no innats, la possessió de les quals correspon a una qualificació professional. Per tant cal plantejar-se el problema d'adquirir-les a través de l'aprenentatge.

Cal interpretar correctament el terme "americanisme" en tant que concepte desenvolupat per Gramsci. És una crítica a l'existència de classes socials sense una funció en el món de la producció, es tracta de classes parasitàries. La seua crítica a l'existència d'aquestes classes en la tradició europea és constant. L'americanisme significa el reconeixement de la necessitat d'un aprenentatge de les condicions no naturals sinó històriques del treball i de la

⁵⁶ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 213.

⁵⁷ Op. Cit. (1999): Tom 1, p. 152.

vida que provenen de les exigències de l'industrialisme. Significa en certa mesura la unitat de treball intel·lectual i instrumental/manual.

Resulta summament important la idea que sobre l'escepticisme ens aporta Gramsci. L'objecció que caldria fer a l'escèptic és que "no hauria de fer res més sinó viure com un vegetal, sense involucrar-se en els assumptes de la vida comuna"⁵⁸. Si l'escèptic intervé en qualsevol discussió significa que ja no és allò que predica, ja que creu poder convèncer. Habitualment, la seua posició/argumentació resulta negativa ja que només pot guanyar o triomfar quan convenç que les altres posicions són "inútils". És per això que exalta el voluntarisme front al determinisme i el mecanicisme. Com ens diu Gramsci: "la veritat no està mai tota ella d'una sola part"⁵⁹. A l'igual que l'autonomia, la llibertat, la pau, la justícia, el bé comú, la democràcia són conceptes, idees i, fonamentalment, vivències que estan en constant creació i desenvolupament, que cal avançar cap a elles en tots els àmbits i fer d'elles uns principis de vida comuna. Com afirma Gramsci: "Es pot allò que es vol, i es vol tota una sèrie de coses de les quals actualment es manca... Cal atraure violentament l'atenció al present tal i com és, si es vol transformar-lo. Front al pessimisme de la intel·ligència, l'optimisme de la voluntat"⁶⁰.

Des del punt de vista marxista, la voluntat significa consciència de la finalitat. Gramsci defineix la voluntat "com a consciència activa de la necessitat històrica, com a protagonista d'un real i efectiu drama històric"⁶¹.

Encara que ja s'ha tractat en altres llocs, el concepte d'hegemonia resulta fonamental. Per a Gramsci l'hegemonia de classe "... només pot nàixer després de l'adveniment de certes premisses; a saber les grans organitzacions populars de tipus modern, que representen com les "trinxeres" i les fortificacions permanents de la guerra de posicions"⁶². Aquesta hegemonia s'aferma sobre dos línies principals: "1) una concepció general de la vida, una filosofia, que oferesca... un principi de distinció i un element de lluita contra

⁵⁸ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 274.

⁵⁹ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 284.

⁶⁰ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 74.

⁶¹ Op. Cit. (1999): Tom 5, p. 16.

⁶² Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 244.

les velles ideologies... 2) un programa escolar, un principi educatiu i pedagògic original..."⁶³

Gramsci destaca entre els diferents significats de democràcia aquell que l'uneix amb el concepte d'hegemonia, així "en el sistema hegemònic existeix democràcia entre el grup dirigent i els grups dirigits, en la mesura que el desenvolupament de l'economia, i per tant la legislació que expressa aquell desenvolupament, afavoreix el pas dels grups dirigits al grup dirigent"⁶⁴. Cabria unir aquesta connexió amb la necessitat que té la societat de formació permanent de la ciutadania ja que sense aquesta, aquella connexió no pot donar-se o possibilitar-se.

4.4. Aportacions: iniciatives socials, culturals i educatives

"L'únic entusiasme justificable és el que acompanya a la voluntat intel·ligent, a l'activitat intel·ligent, la riquesa en iniciatives concretes que modifiquen la realitat existent"⁶⁵.

Gramsci tracta sobretot d'obrir "altres vies" o possibilitats d'organització i difusió de la cultura, que moguen des de sota: cercles, clubs, entitats, associacions... directament coordinats amb les organitzacions polítiques de la classe treballadora: els sindicats i els partits.

Sobre la qüestió dels intel·lectuals, el mateix Gramsci exposa que: "cal fer un projecte orgànic, sistematitzat i raonat. Activitats de caràcter predominantment intel·lectual; institucions lligades a l'activitat cultural; mètodes i problemes de mètode del treball intel·lectual, creatiu i de divulgació; revistes i periòdics així com organitzacions de divulgació intel·lectual; acadèmies i cercles diversos com institucions d'elaboració col·legiada de la vida cultural"⁶⁶. Aquestes notes les desenvolupa en distints llocs dels "Quaderns" i en diferents seccions, especialment en la de "Revistes tipus".

A) Propostes referides als intel·lectuals i a l'organització de la vida cultural.

Gramsci proposa la formació de grups d'intel·lectuals preparats per a produir una activitat editorial regular (llibres, articles de revista...), també proposa crear cercles de cultura que col·legiadament

⁶³ Op. Cit. (1999): Tom 5, p. 417.

⁶⁴ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 313.

⁶⁵ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 100.

⁶⁶ Op. Cit. (1999): Tom 2, p. 195.

critiquen i elaboren les tasques atenent a un pla i amb referències a qüestions programàtiques. Els treballs haurien de recollir-se en un "Anuari". Mitjançant la discussió i la crítica col·lectiva s'elevaria el nivell dels membres del cercle. Després dels primers treballs, proposa que el departament de presidència o secretaria creara criteris i indicacions sobre els treballs posteriors a assignar i la seua distribució orgànica amb la finalitat d'especialitzar-se i de crear-se condicions d'especialització: fitxers, dades bibliogràfiques, selecció d'obres especialitzades... Proposa també que cada membre del cercle, encarregat d'un cert treball, poguera elegir un conseller guia que l'oriente i l'ajude.

Suggereix guies i manuals per al lector de diaris. Aquests manuals podrien desenvolupar-se en "un segon grau" en la confecció de textos més complexos i complets que conformarien unitats de tipus escolar.

Proposa estudiar la reforma pedagògica introduïda per l'humanisme. La substitució de la "disputa oral" per la "composició escrita", per exemple, que és un dels elements "pràctics" més significatius.⁶⁷

80

Per a connectar les activitats pràctiques proposa excursions nacionals i internacionals que es vinculen amb períodes de vacances (premis) per al treball industrial i agrícola.

Altres de les iniciatives i experiències promogudes per Gramsci són: la creació del "club per a la vida moral", "l'escola a distància per a activistes del partit", "l'escola d'educació per correspondència", dintre de la presó en "l'organització de cursos de nivells d'educació elemental i d'estudis avançats", a més de col·laborar en la formació d'un grup de discussió, en una escola per a treballadors i en un Institut de cultura proletària. Aquestes iniciatives, que es podrien classificar d'Educació de Persones Adultes, haurien de ser per a tots nosaltres un exemple de producció de reptes per a la innovació.

A partir de la necessitat de crear un "Bloc històric" i d'una estratègia revolucionària diferenciada per a Occident exposa la diferenciació conceptual entre guerra de posicions i guerra de maniobres o de moviment. Si aquesta última va permetre fer-se amb el poder a Rússia, la guerra de posicions constitueix l'estratègia política de

⁶⁷ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 272.

conquistar gradualment les entitats i les institucions de la societat civil, atés l'alt nivell industrial, cultural i científic d'occident. La creació d'aquell bloc històric, el seu desenvolupament, tractava de superar la "revolució burgesa" que s'havia estancat en el "capitalisme" i en les seues formes de perversió democràtica. Des d'una lectura actual es tractaria de formar un bloc social de progrés en què s'integrarien les forces d'esquerra tradicional (treballadors i capes d'intel·lectuals) i les forces procedents de moviments socials (feminisme, ecologisme, pacifisme, moviments d'alliberació sexual...) per tal de superar els límits de democràcia formal constituïts i avançar cap a una democràcia real constituent.

B) També cal ressaltar entre altres idees les següents:

La idea segons la qual "... dos estructures similars tenen superestructures equivalents i traduïbles recíprocament. D'açò tenien consciència els contemporanis de la revolució francesa i açò és de summa importància"⁶⁸ ja que obri estudis i investigacions respecte de la història i la cultura comparada internacionalment.

A partir d'un estudi de G. Ferrando sobre com funcionen les noves escoles progressistes, realitza una sèrie de comentaris interessants sobre l'autonomia de l'alumne i de la necessitat de satisfer les seues necessitats intel·lectuals.⁶⁹

Per últim afegirem que "l'experiència de molts països, entre ells França, ha demostrat que si els camperols comencen a moure's i, recíprocament, si un grup d'intel·lectuals se situa sobre la nova base d'una política camperola, açò acaba per arrossegar fraccions socials cada vegada més grans"⁷⁰.

81

5. COMENTARIS FINALS

L'abundància de cites textuais, i en concret dels "quaderns", tracten de motivar la lectura i la relectura de l'obra de Gramsci, per tal de donar-li sentit al seu pensament i a la seua actualització. L'anàlisi d'aquests textos des del punt de vista actual ens ha proporcionat i ens proporcionarà reflexions, argumentacions, idees... en la recerca de propostes sobre qüestions diverses. Els comentaris finals que a continuació es desenvoluparan tracten d'utilitzar el mètode d'estudi gramscianista a través de l'anàlisi de la realitat actual.

⁶⁸ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 323.

⁶⁹ Op. Cit. (1999): Tom 4, p. 99.

⁷⁰ Op. Cit. (1999): Tom 5, p. 398.

Així, continuant amb les cites de l'obra gramsciana i per tal de finalitzar el tema que ens ocupa, cal preguntar-se: "¿Pot haver reforma cultural i, per tant, elevació civil dels estrats deprimits de la societat, sense una prèvia reforma econòmica i un canvi en la posició social i en el món econòmic...? Una reforma intel·lectual i moral no pot deixar d'estar lligada a un programa de reforma econòmica, és precisament la manera concreta en què es presenta tota reforma intel·lectual i moral!"⁷¹

No deixa de ser incoherent i contradictori actualment que qualsevol reforma social d'aquells paràmetres que constitueixen l'anomenat Benestar Social com són: educació, sanitat, precarietat laboral, justícia, ajuda familiar, atenció a la gent major, integració d'immigrants, habitatge... no està lligada a cap reforma econòmica que tracte d'arribar als objectius i metes plantejades políticament. El dèficit zero, la baixada dels impostos directes, l'índex de preu, el control pressupostari, l'estabilitat econòmica del sistema són els principis que regulen el mercat i en conseqüència les reformes d'aquells paràmetres resulten paper mullat. La propaganda i la publicitat de les virtuts de les reformes constitueixen el nucli de valoració i el constant parany en què la ciutadania resta informada.

Els actuals detentors del poder i les televisions són els autèntics mentidors de la realitat social. Com va a dir Umberto Eco⁷², la diferència entre un règim "a l'estil feixista" i un règim mediàtic és que en el primer la població sabia que els diaris i la ràdio no comunicaven més que allò que el govern permetia, la gent desconfiava dels diaris, de la ràdio, en canvi confiava sols en les notícies que li arribaven del "boca a boca". En un règim mediàtic sols "el deu per cent" té accés a la premsa d'oposició i la resta rep les notícies a través de la televisió, la qual està sota el control del poder. Està estés el convenciment que s'accepta el "dissens" en els mitjans de comunicació fins i tot en la televisió. L'efecte de realisme (imatges i so en directe) de la televisió fa que la gent es crega només allò que diu la televisió. Com exposa Eco "La televisió d'un règim mediàtic usa en canvi eixe artifici retòric que s'anomena "concessió". Es tracta d'una "argumentació persuasiva" en què apareix primerament les qüestions en contra de i finalitza amb argumentacions

⁷¹ Op. Cit. (1999): Tom 5, p. 17.

⁷² Eco, U. (2004): Los ojos del Duce, El País, dissabte 24 de gener de 2004, p. 11

a favor de manera rotunda. La televisió actua d'aquesta manera i per tant l'argumentació de qui detenta el poder és l'última. El resultat persuasiu és: té raó aquell que parla l'últim. En un règim mediàtic els opositors polítics se silencien deixant escoltar les seues raons en primer lloc.

"L'argumentació persuasiva" de la televisió constitueix una de les "noves hegemonies" que detenta la classe social amb poder econòmic i social, la qual fa del seu control sobre la televisió, els mitjans de producció i la globalització econòmica del mercat la distinció que necessita per mantindre les diferències entre les classes socials. Resulta significatiu la quantitat i qualitat de programes televisius sobre xafarderies que distrauen l'atenció sobre personatges que "corrompen" les seues vides i fan de la vida pública dels "actuals capitalistes" els models de viure i de conuiu. Ens proporcionen virtualment unes il·lusions que s'identifiquen amb la realitat. En la vida quotidiana les persones confonen les necessitats i els interessos amb els models irreals de la publicitat.

La televisió es converteix en el primer mitjà educatiu i de manteniment de l'hegemonia. Ens fan acceptar com a realitat allò irreal: es compren pisos perquè la gent té diners i pot pagar les hipoteques, l'índex de preu es manté o disminueix en relació al poder adquisitiu dels treballadors... No deixa de ser premonitori, de l'actual realitat política (eleccions generals de març de 2004), l'afirmació gramsciana que "... en política de masses dir la veritat és, absolutament, una necessitat política"⁷³. Front a l'argumentació persuasiva o l'ocultació informativa s'imposa el sentit democràtic de la ideologia en tant que relacions socials d'interessos divergents. I és que cal mantenir present la cita de Nietzsche: "els homes no fugen tant de ser enganyats com de ser perjudicats per enganyos"⁷⁴.

L'estructura de la democràcia no es fonamenta en associacions, organitzacions, entitats, institucions, pròpiament democràtiques, és a dir de participació en la presa de decisions sinó en les crítiques a totes les fórmules / formes que no són pròpiament privades i de mercat (valor de canvi).

Malgrat les dificultats que ens trobem per obrir qualsevol debat

⁷³ Op. Cit. (1999): Tom 3, p. 25.

⁷⁴ Citat per J. L. Cebrián. De la mentira. El País. 15 de marzo de 2004. p. 11.

públic que supose una crítica a la ideologia hegemònica de l'actual administració educativa no hauria de ser un obstacle per retrobar espais d'autocrítica respecte del paper del professorat com a intel·lectuals crítics. Debat que no ha de donar l'esquena a l'opinió pública, però cal organitzar-se col·lectivament per poder clarificar-nos quin ha de ser el paper o model del professorat en l'educació i en les reformes educatives públiques. Com a exemples d'aquestes actuacions podem posar el treball realitzat per Tarepa i la revista Crec. Només des d'una concepció del professorat com a intel·lectuals crítics podrem defensar i desenvolupar l'escola pública com una institució essencial per a la constitució i manteniment d'una democràcia viva. Intel·lectuals que combinen la reflexió teòrica i la pràctica educativa amb la finalitat de ser models educatius a l'alumnat per tal que siguin ciutadans reflexius, actius i crítics.

Formar ciutadans i ciutadanes crítics per a viure en democràcia, la qual està en permanent construcció, constitueix un projecte social fonamental i ens reclama a nosaltres com a "models" d'intel·lectuals crítics.

84

El professorat com intel·lectual crític ha de comprendre i prendre decisions sobre els interessos ideològics i polítics que estructurin les relacions socials de les institucions educatives. Hem de lluitar contra les injustícies econòmiques, polítiques i socials i per contra s'han d'humanitzar les relacions socials, les condicions que propicien l'oportunitat de convertir-nos en éssers més humans, així com crear condicions per millorar el caràcter democràtic i qualitatiu per a totes les persones dintre de la societat. Ser professorat crític ha de consistir en un compromís amb l'ésser humà, amb els seus drets i llibertats. Reclama de tots nosaltres una independència de criteri que va més enllà de la reducció a l'àmbit educatiu i passa a ser de tots els àmbits socials. En definitiva, ens reclama una gran capacitat de pensament i d'anàlisi de les pràctiques i relacions socials i educatives. En paraules de Santucci⁷⁵: "la justícia, la llibertat, la igualtat, inclòs l'elemental dret a la vida, no són en realitat capítols de filosofia moral, sinó finalitats específiques de la democràcia política que no s'han aconseguit encara en totes les parts. Si segueixen en els marges aleshores sí que les idees de Gramsci

⁷⁵ Santucci (1998): "Introducción" en Gramsci: Para la reforma moral e intelectual. Madrid, La catarata.

seran definitivament derrotades. Tanmateix, no cal excloure que, si açò ocorreguera, es tractaria d'una derrota col·lectiva."

Si allò vertader és allò fet (*verum ipsum factum*), tal i com ens recorda en nombroses ocasions Gramsci, ens caldrà anar fent, i en conseqüència anar treballant, per transformar cada dia la realitat en el seu fer-se, tenint en compte la formació i el desenvolupament de la societat humana i les relacions entre els éssers amb la naturalesa a través de l'activitat. D'aquí la imatge gramsciana de l'"esdevenir com a realitat i de la realitat com a esdevenir"⁷⁶. Realitat que ha de concebre's històricament com a unitat inescindible.

Agustí Pascual Cabo

⁷⁶ Togliatti (1975): "Pensador y hombre de acción" en AA. VV.: La proletización del trabajo intelectual. Madrid, Alberto Corazón. p. 216.

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN LA FPA: LA INVESTIGACIÓ COOPERATIVA DELS I LES EDUCADORS



Virginia Ferrer, Universitat de Barcelona

*Aquesta passió que tenim
pel procés d'investigació,
és un fet que ningú pot qüestionar,
però jo la gaudiria més
si sabera amb major claredat
per a què volem el coneixement,
i si tinguera la seguretat que la ment
encara és lliure per a saber si vol saber.*

W.H. Auden

86

Quan l@s educadors sentim parlar de renovació i d'investigació, ràpidament ens envaeix un cert desassossec perquè implica més treball, més dedicació, menys atenció a les nostres famílies, més intensificació de la producció docent, més temps en la institució.

Però per un altre costat i al mateix temps, sembla impensable realitzar la tasca educativa sense cap grau de canvi o de recerca, de transformació o d'indagació de les nostres pràctiques pedagògiques o dels nostres sabers disciplinars, perquè ensenyar suposa sempre un procés d'aprenentatge per part del professorat, una inquietant activitat enfrontada a nombrosos interrogants que el propi alumnat, el context, els desafiaments socials, científics i tecnològics ens posen dia rere dia.

La investigació, d'altra banda, ha estat segrestada per les pràctiques acadèmiques universitàries com aquell tipus d'activitat d'una certa categoria mitjançant la qual el professorat adquireix un coneixement i al mateix temps un estatut de millora epistemològic-científica que li permet accedir a una categoria laboral o institucional superior enfront d'aquell@s profesor@s que es dediquen únicament a la docència.

La "metodologolatria" i l'excessiva obsessió pels criteris de veracitat, rigor i científicitat de la investigació en sentit estricte per part de les cúpules investigadores universitàries han tancat mol-

tes vegades l'accés a otr@s profesor@s a la investigació per no complir amb aquestes condicions de producció investigadora. Així s'ha generat un saber expert, regulat pels mètodes d'investigació controlats fora de les pràctiques docents que al seu torn deslegitimaven els intents de recerca o els estudis menys sistemàtics o formals de nombros@s docents.

Les autores nord-americanes Cochran-Smith i Lytle han denunciat aquests processos de formació de sabers aliens als practicants de l'educació i han proposat dirigir la mirada i desenvolupar altres criteris de legitimitat, de compromís, de rellevància, de pertinència i d'impacte de les investigacions menys formals, des de dins de la pràctica educativa de l@s propi@s educadors.

Aquesta dicotomia entre la investigació de fora i la investigació de dins cada vegada s'està accentuant més a causa de les polítiques de prioritat científiques, de categorització dels nivells de qualitat, de les línies estratègiques marcades pels governs i de les polítiques de finançament de la investigació. Actualment la universitat, centre d'investigació per excel·lència, està patint un procés de reordenació per categories jeràrquiques dels seus grups i equips d'investigació. Així, en molts països i per descomptat en el nostre també, s'estan consolidant ja elits investigadores a través dels grups de "investigació rica" que són equips consolidats, acreditats i de qualitat que estan monopolitzant els equips més forts i potents, focalitzant-se en les línies d'investigació estratègiques marcades per les administracions nacionals i les organitzacions mundials, realitzant investigació i desenvolupament amb fins bàsicament aplicatius o de transferència tecnològica immediata de coneixements a través de la vinculació amb la indústria o les empreses, amb molta publicació i alta visibilitat en el mercat acadèmic, de alta rendibilitat a curt termini, i captant les fonts de finançament més importants, enfront dels grups de la "investigació pobre" que a penes capten recursos, van perdent capacitat de gestió de la investigació, se centren en altres línies d'investigació o camps menys interessants o estratègics per a l'economia o els manaments polítics, moltes vegades amb investigacions amb menor transferència tecnològica immediata o que pretenen la investigació de base, que a més són menys rendibles a curt termini i que van caient en processos de no acreditació, invisibilitat, de depressió i marginació institucional.

Quan anem al camp educatiu veiem exactament el mateix. En la meua universitat, la Universitat de Barcelona, els equips d'investigació amb més recursos, més concentració de personal investigador, i millor reconeguts i acreditats són aquells que es focalitzen en estudis dependents de les línies estratègiques com, per exemple, ara la incorporació, el desenvolupament i l'avaluació de les tecnologies de la informació i la comunicació als processos d'ensenyança i aprenentatge o al desenvolupament de materials per a l'educació virtual. Els grups que es dediquen a investigar aspectes més crítics, socials, emergents o menys centrals per a les polítiques econòmiques o tecnològiques a curt termini, a penes són reconeguts i se situen en l'escala més baixa de la jerarquia investigadora.

Açò suposa, a més, sotmetre el camp de la investigació educativa als vaivens i necessitats de l'economia i del mercat quasi mai coincidents amb les problemàtiques i les necessitats sentides i reals de la pràctica educativa.

El panorama en la investigació de l'educació de persones adultes és semblant i participa de moltes d'aquestes característiques abans mencionades.

El repte, doncs, consisteix a poder organitzar processos d'investigació que siguin independents dels valors i de les línies estratègiques del neoliberalisme, i que partescuen de les necessitats, de les sensibilitats, interessos i desitjos de saber i millorar les condicions de vida dels propis protagonistes de l'educació, del professorat, de l'alumnat, de la comunitat educativa.

La meua experiència d'investigació ha passat per diferents experiències i projectes, dels quals apunte els més significatius:

1. Comunitat d'investigació en el projecte de pensament complex i educació de M. Lipman amb adolescents, adult@s, estudiant@s universitari@s i educadors de secundària, AU, educació social i universitari@s (des de 1981 fins a l'actualitat)
2. Investigació qualitativa amb la meua tesi doctoral sobre la formació del pensament crític en el professorat de secundària des d'un estudi de cas compartit (1993) Premi Extraordinari Univ. Barcelona
3. Investigació-acció cooperativa a la Universitat en el grup Docència Universitària (1993-1997)

4. Projecte de col·laboració universitat-escola (1999-2001)
5. Alfabetització i Noves Tecnologies.
6. Models de professionalització de l@os educadors a Europa.
7. La formació del professorat universitari a l'Estat Espanyol i en l'àmbit internacional.
8. Coordinació del Programa de Doctorat "Processos Educatius en Situacions de Canvi" des de plantejaments de transformació curricular i institucional cooperatius (1996-1999)
9. Metodologia d'investigació formativa cooperativa en l'assignatura "Didàctica General" a la Facultat de Formació del Professorat (1997-actualitat)
10. Organització de les I, II i III Jornades Interuniversitàries "La Investigació com a procés de Formació" en la Universitat de Vic (2000, 2002, 2004)
12. Metodologia d'investigació formativa a Infermeria. Universitat de Tarragona.
11. Investigació sobre aprenentatge informal, complexitat i teoria del caos al costat d'investigadors internacionals finançada per la Fundació per a la Ciència i la Tecnologia.

89

No obstant els nombrosos aprenentatges, sabers, intercanvis, transformacions ocorregudes en aquests projectes col·lectius d'investigació, molts d'ells realitzats a contracorrent de les línies prioritàries d'investigació, segueixc preguntant-me pel sentit de la investigació en educació.

I torne a llegir un gran poeta de principis de segle i em continue interrogant:

*"Els nostres ulls prefereixen
que el lloc que hem d'habitar
tinga una perspectiva geocèntrica,
que els arquitectes construesquen
un tranquil espai euclidià:
són mites esgotats, però qui
seuria en casa en una muntura
que no para d'expandir-se?"*

*Aquesta passió que tenim
pel procés d'investigació,
és un fet que ningú pot qüestionar,*

*però jo la gaudiria més
si sabera amb major claredat
per a què volem el coneixement,
i si tinguera la seguretat que la ment
encara és lliure per a saber si vol saber.*

*Sembla que això ja va ser decidit
d'una vegada per sempre,
i ja descobrirem endavant
si el nostre interès per les magnituds
extremes pot donar lloc a una
criatura de grandària mitjana,
o si resulta savi en definitiva
fer política amb la Naturalesa."*

Hi ha una pressió econòmica per investigar. Ens estan ficant en l'era del coneixement, en què aquesta s'està convertint cada vegada més en moneda de canvi, en valor afegit, en mercaderia que genera plus-vàlua. Conèixer és guanyar. Qui sap té més garantia d'èxit que qui no sap, però és que ara, no sols és suficient saber, conèixer, sinó investigar permanentment. La majoria d'activitats socials i econòmiques produeixen investigació per a no caducar, per a continuar innovant i surar en el mercat perquè la novetat – ens diuen- sempre és millor.

La meua experiència d'investigació no ha sigut del tot independent, encara que ho haja cregut. Encara que a l'inici els interessos eren legítims, després aquest saber que s'anava acumulant anava entrant en els esquemes institucionals externs, moltes vegades aliens al meu desig de saber. No obstant la meua resistència, si deixava que el procés d'investigació seguira el seu curs, aquest venia desviat per les nombroses regles i normes invisibles del capital acadèmic, del poder científic i disciplinar.

Torne al sentit de la investigació. La investigació educativa, la recerca pedagògica, massa vegades ha seguit els models d'investigació d'altres camps i ciències que poc hi tenien a veure amb ella. Els objectius de millora, d'innovació, de tecnològització, d'eficàcia, de disminució de costos, de control de processos, d'augment de la productivitat, d'eficàcia en els processos han sigut objectius de partida de molts estudis educatius locals o internacionals. L'educació no sempre ha de compartir aquests objectius.

La investigació educativa és un procés de diàleg indagatori entre uns subjectes i unes realitats, i aquest diàleg ha de ser lliure, autoregulat, dependre de criteris interns fonamentalment, per tant independent, amb un ritme i unes necessitats pròpies.

En educació de persones adultes és important investigar per a aprendre, investigar el currículum que m'imposen, investigar com es finança l'educació, investigar per a conèixer el lloc que habite, investigar per què estic en l'atur i el sindicat va pactar convenis que jo no coneixia, investigar per què els meus fills em plantegen tants conflictes i investigar les meues reaccions, investigar amb altres pares i mares sobre les relacions familiars, investigar per què l'ajuntament del meu poble no està invertint en benestar social, investigar per què l'associació de veïns no presenta els comptes o quina relació tenen aquestes amb les tasques dutes a terme, investigar per què l'associació de mares i pares de l'escola té tan poc pes i com millorar la participació, investigar per què en la meua zona cada vegada hi ha menys aus, per què les platges són cada vegada més brutes i com s'està gestionant les polítiques de sostenibilitat, investigar per què la meua parent pròxima està suportant tant de maltractament de gènere, investigar per què la TV té tant d'impacte en les nostres opinions i creences...

91

Decidir els propis objectius d'investigació, els perquès, els sentits, els desitjos, els instruments, els col·lectius, el sentit, és a dir establir un diàleg de coneixement, de sabers interrogatius, de recerca de respostes locals, personals, subjectives, col·lectives en un diàleg investigador.

Com diu Paulo Freire, plantejar-nos un diàleg cooperatiu constant:

"... En la teoria de l'actuació antidialògica, la primera característica de la conquesta és la següent: un subjecte conquesta un altre i converteix a aquest subjecte en una "cosa".

En la teoria de l'acció dialògica, els subjectes entren en cooperació per a canviar el món. El jo antidialògic i dominador converteix al tu dominat i conquistat en un això sense sentit. El jo dialògic sap que és exactament el "tu" el que fa existir al jo. També sap que el tu, que el fa existir, per la seua banda també forma un jo, que té un tu en el seu jo.

En la dialèctica d'aquesta relació, el jo i el tu es converteixen en dos tus que es converteixen en dos jos. Un subjecte que governa gràcies a una conquesta i un objecte dominat no pertanyen a la teoria de l'acció dialògica. En canvi, són subjectes que s'uneixen per a anomenar el món i canviar-lo...

La cooperació com a característica de l'acció dialògica només es produeix entre subjectes (que poden tindre diferents funcions i, per tant, diferents nivells de responsabilitat) i només pot ser aconseguida mitjançant la comunicació.

El diàleg, quelcom tan important com la comunicació, ha de ser la base de cada cooperació..."

Així, com ens planteja Heron en la investigació cooperativa:

1. Les persones emprenen "relacions recíproques" amb altres persones. "...L'autonomia i la cooperació són valors de la vida humana necessàris i que es complementen l'una a l'altra per a millorar... per a la investigació necessitem una relació anàloga entre dues persones, invertint els papers d'ajudant i agent o combinant-los al mateix temps...
2. Importància als conceptes bessons "experiència i reflexió", que han de fer possible una major validesa de la investigació mitjançant un moviment de vaivé.
3. Obertura de possibilitats que aquest tipus d'investigació ofereix per a compensar l'opressió.

Per un altre costat, si recordem els Principis sobre la investigació cooperativa en educació de persones adultes de la Declaració de Ciutat del Cap, 2000, defineix la investigació en un sentit ampli i inclou el treball interdisciplinari, interinstitucional, o ambdós. Es considera que l'aprenentatge permanent és una àrea d'investigació important i vàlida.

1. L'aprenentatge permanent és considerat un àmbit d'investigació i ensenyança important i vàlid.
2. Es reconeix i es fomenta el treball d'investigació interdisciplinari i interinstitucional.
3. S'efectua una tasca d'investigació cooperativa amb la societat civil, l'economia i l'alumnat.

4. Es reconeixen distints paradigmes d'investigació, entre els quals s'inclouen la investigació-acció, els estudis de casos, les narratives, etc.

La investigació-acció, per tant seria una forma de dur a terme aquestes investigacions independents, locals, interpersonals, de manera que el procés dialògic i reflexiu, interrogatiu-crític no cessara en l'espiral de coneixement i acció:



93

En la investigació-acció apareixen certes característiques:

La idea que coneixement i acció, teoria i pràctica, avancen de manera conjunta.

- L'orientació al canvi educatiu.
- La seua consideració del paper del professor com a investigador.
- Representa un model d'investigació que pretén ser formatiu i educatiu.
- És essencialment comunitària, per la qual cosa -a vegades- s'empren els termes d'investigació col·laborativa, cooperativa o participativa com a sinònim d'investigació-acció

No obstant això, seguint a Elliott i Winter, apareixen certs problemes com :

1. Dificultats per a animar els professors a criticar la pròpia pràctica professional.
2. Dificultats per a arregar dades.
3. Dificultats sorgides de la necessitat compartir dades amb col·legues professionals, dins o fora de l'escola.
4. Els investigadors en les escoles tendeixen a optar per mètodes quantitatius per a la recol·lecció de dades, perquè els mètodes qualitatius impliquen situacions personalitzades en què docents i estudiants troben dificultats per a separar la seua posició individual i d'investigador del seu paper dins de l'escola.
5. Els professors, a excepció d'aquells vinculats als cursos de les institucions d'ensenyança superior, són refractaris a produir estudis de casos de les seues pràctiques reflexives.
6. El problema de trobar temps. Sembla que els professors implicats en investigació es veuen a si mateixos com a professors d'aula. El problema del temps és vist com un dilema entre l'ensenyança i la investigació, que és resolt sempre a favor de la primera.
7. Ser un docent i al mateix temps un investigador, en la pràctica, és una les contradiccions que es donen més sovint en l'àmbit teòric, sobre la base de les funcions que se li atribueixen al professor i a l'investigador.
8. L'absència de consideració que els processos de reflexió han rebut pot estar relacionada amb els possibles ecos positivistes de la investigació-acció, els quals es reflecteixen en l'excessiu paper atorgat a la recol·lecció de dades; per exemple, a l'observació, a la diagnosi i al control dels efectes.

Perquè es puga generar un procés d'investigació-acció és necessari que :

1. Que un procés s'haja plantejat com a tema una pràctica social, considerada com una forma d'acció estratègica, susceptible de millora.
2. Que tal projecte recórrega una espiral de planificació, acció, observació i reflexió, i que totes aquestes activitats estiguen implantades i interrelacionades sistemàticament i autocríticament, d'una forma coherent sobre la base d'una adequada interrelació dialèctica.

3. Que el projecte implique els responsables de la pràctica en tots i cada un dels moments de l'activitat, ampliant gradualment la participació en el projecte per a incloure a altres dels afectats per la pràctica, i mantenint un control col·laboratiu del procés, sobre la base dels principis de procediments establits, que han d'identificar des d'una dimensió ètica aquest tipus de processos.

Ací podríem identificar certes funcions de l'educador/a en la investigació-acció:

- Reflexionar sistemàticament sobre la seua pràctica (de forma individual o col·lectiva, sempre que siga possible buscant criteris de l@ participants).
- Buscar ajuda d'un assessor o amic crític.
- Valorar els criteris de l@s estudiants sobre l'adquisició de nous coneixements.
- Arreplegar sistemàticament dades rellevants sobre la seua activitat diària.
- Analitzar les dades i generar nous plantejaments d'actuació a la recerca de millorar la seua pràctica.
- Redactar informes independents i conjunts, oberts a la crítica col·lectiva.
- Incorporar les reflexions de manera sistemàtica, a la recerca del perfeccionament del procés d'ensenyança-aprenentatge.

95

Dins de la investigació-acció, seguint a Càceres, la investigació-acció cooperativa assumiria aquestes característiques:

1. Un equip format com a mínim per un professor/a, un investigador/a i l@s participants.
2. Les decisions que miren les qüestions d'investigació, procediments de recollida de dades, desenvolupament de materials, etc.; són fruit d'un esforç cooperatiu.
3. Els problemes que han de ser estudiats emergeixen del que concerneix a tots i de la indagació realitzada per l'equip, atenent prioritàriament als problemes de l@s educador@s i participants.
4. L'equip treballa al mateix temps en la investigació i en el desenvolupament relacionats amb la producció del coneixement i la seua utilització, tenint cura ambdós aspectes des del coneixement del procés.

5. L'esforç d'investigació i desenvolupament atén a la complexitat de la classe i al mateix temps manté la seua integritat.
6. Es reconeix i s'utilitza el procés d'investigació en desenvolupament com una estratègia d'intervenció i transformació de la pràctica en tant que es du a terme una rigorosa i útil tècnica d'investigació i desenvolupament.

Exemple investigació cooperativa Universitat-EPA

1. Els problemes d'investigació són mútuament definits per professor@s i investigador@s.
2. La Facultat Universitària i el professor/a de la classe col·laboren en la recerca de solucions per als problemes d'aquests últims.
3. Els resultats de la investigació són utilitzats en la solució de problemes.
4. L@s professor@s desenvolupen competències, habilitats i coneixements d'investigació, en tant que els investigadors es reeduquen a si mateix amb la utilització de metodologies naturalistes i estudis de camp.
5. Professor@s i investigador@s són coautors dels informes d'investigació

96

Com assenyala Margarita Bartolomé s'ha de tenir en compte que els elements característics de la investigació cooperativa són, en primer lloc, el caràcter cooperatiu, de participació àmplia que subjau en tot procés d'investigació i, en segon lloc, el caràcter etnogràfic, simultani i complementari dels processos d'investigació educativa i desenvolupament professional.

Així, la investigació-acció cooperativa sol tindre un caràcter etnogràfic (Goetz i Lecompte) en què la metodologia d'investigació tindria els trets següents:

- És inductiva. Arreplega les dades, mitjançant l'observació empírica d'un fenomen i a partir d'ella intenta establir regularitats.
- És generativa. A partir de la descripció sistemàtica de les diferents dimensions del fenomen estudiat, intenta generar constructes i proposicions a partir d'una o més bases de dades o fonts d'evidència.

- És constructiva. Les categories es van extraient del que va succeint en el desenvolupament comportamental. És un procés d'abstracció en què les unitats d'anàlisi es descobrixen en el transcurs de l'observació i de la descripció.
- És subjectiva. El seu propòsit és reconstruir les categories específiques que els participants empenen en la conceptualització de les seues pròpies experiències i en la seua concepció del món.

Açò implica el desenvolupament d'una ètica pública en tot procés d'investigació (Mc Taggart i Kemmis) que garantezca:

- A tots l@s participants se'ls ha de permetre influir en el treball, i el desig d'aquell@s que no desitgen participar ha de ser respectat.
- El desenvolupament del treball ha de ser públic i obert a suggeriments.
- S'ha d'obtenir permís abans de fer observacions o examinar documents produïts per a altres propòsits institucionals
- Les descripcions i punts de vista del treball d'altres han de ser negociats abans de ser publicats.
- L'investigador/a ha d'acceptar la responsabilitat de mantenir la confidencialitat.
- Els principis que guien el treball han de ser acceptats per endavant per tots els implicats

97

Podríem aleshores definir les fases de la investigació-acció cooperativa de la manera següent:

1. Consolidació del grup: que pot començar quan hi ha un grup d'educadors interessats a buscar solució a un problema o ideal comú. Consideren possibles la incorporació d'altres membres de la comunitat educativa i la col·laboració o discussió en grup com a element diferenciador de la investigació-acció respecte a altres metodologies.
2. La identificació del problema o preocupació entorn del qual es desenvoluparà el projecte, la qual cosa suposa l'anàlisi de la pràctica i les teories que la inspiren.
3. Elaboració del projecte d'investigació acció cooperativa que contemplarà:

4. Una proposta d'acció al voltant de la qual s'inicia el procés investigador.
5. En ella s'inclouran els principis de procediment, així com una metodologia detallada del procés en cada moment
6. Posada en pràctica del pla i observació d'aquest. Ací és necessari preveure els instruments que possibilitaran la recollida d'informació sobre l'acció educativa, com ara: diaris, observació d'activitats, notes de camp, gravacions, entrevistes, enquesta, biografies, autobiografies, fotos, gravacions audiovisuals, anàlisi de documents curriculars i d'altres, grups de discussió, etc.
7. Moments de reflexió en què es disposa de tècniques com ara informes individuals, grupals i d'avaluació triangular, autobiografies professionals i reconstrucció metafòrica i simulada.

Aquestes recomanacions metodològiques són només orientacions per a engegar els processos d'investigació. Cada agent investigador ha d'adaptar aquestes normes protocol·làries al seu quefer, al seu estil, a les seues condicions de vida, treball i família. El mètode ha de servir el saber i no al contrari. Són només indicacions de com engegar processos rigorosos perquè els coneixements tinguen més validesa. Però allò important és que els propis investigadors es facen aquestes normes a la seua mesura i que puguen establir diàlegs fructífers entre les seues preguntes, les seues inquietuds i les formes de respondre-les.

Per a finalitzar m'agradaria afegir que la cosa més important, com diu Auden, és saber si som lliures per a saber.

La investigació-acció cooperativa és un bon camí per a aconseguir processos d'investigació en l'aula, comunitàries, familiars, laborals, educatives que ens ajuden a comprendre'ns, a identificar les contradiccions, a reflexionar i generar altres accions, altres conductes, altres maneres de viure, de treballar, de gaudir molt més humanes, encara que siga a contracorrent. Aquests processos d'investigació no han de violentar els subjectes, no han de trencar les harmonies interpersonals, s'han d'integrar com una de les formes personals d'estar en les institucions, de participar en el fet social, de viure l'entorn familiar i la subjectivitat, que siguen investigacions per a l'atenció del nosaltres, per a l'aprendre a ser

persones. I el més important, comunicar aquests sabers i que isquen al carrer, al barri, al poble, difondre'ls perquè la investigació siga també política popular.

Que el saber ens faça més feliços: atrevim-nos a saber.

Virginia Ferrer
Sitges, 2004

GLOBALITZACIÓ, RENOVACIÓ PEDAGÒGICA I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES



Fernando Hernández, Universitat de Barcelona

APUNTANT LA DIRECCIÓ DEL CAMÍ A EXPLORAR

En aquesta presentació intentaré posar en relació algunes de les caracteritzacions i conseqüències del fenomen anomenat globalització, considerat des d'una doble vessant: tant sota la perspectiva dels mercats financers i de les multinacionals i la seva mobilitat transnacional (Grewal i Kaplan 1994), com des de la visió de mundialització, és a dir, de l'extensió de modes de vida i de percepció de la realitat a una bona part del planeta. Aquestes forces afecten i actuen, no només en els àmbits dels mercats i de l'economia sinó en les representacions subjectives, la renovació de l'escola i la formació de les persones adultes.

Aquest propòsit que pretenc afrontar no és nou ni original. Autors com Hargreaves (1996, 2003), Sancho (1995, 1998) o Stoll, Fink i Earl (2004) s'han plantejat aquesta mateixa relació amb voluntat d'assenyalar com aquests canvis afecten al paper i a la funció dels docents (Hargreaves), les tecnologies de la informació i la comunicació (Sancho) i a les noves maneres i propostes per a aprendre (Stoll, Fink i Earl). La relació diferenciada que puc oferir té a veure amb els desafiaments que planteja per a la tasca de repensar l'escola, en funció dels nous escenaris per a l'educació escolar que aquesta canviant i multiforme realitat planteja, i més concretament, en com afecta la proposta d'aprendre al llarg de tota la vida i, de retruc, a les actuals perspectives de formació de les persones adultes (propostes, formadors i estudiants). Sense perdre de vista, com ens recorda Braidotti (2000:27), que "esta nueva tendencia histórica hacia una movilidad transnacional, resulta imperativo para los teóricos críticos y los críticos culturales - i per a mi, els docents, a més de com a intel·lectuals públics tenen la funció d'actuar com a crítics culturals i socials- reconcebir su propia situación y sus propias prácticas dentro de este esquema".

Prenent en consideració la invitació de Rosi Braidotti abans d'afrontar aquest propòsit voldria deixar clara una premissa. No comparteixo les visions i els propòsits d'aquells que consideren

que l'escola ha de definir els seus objectius en funció del mercat. I quan dic 'escola' estic pensant des de l'escola infantil a la universitat. En primer lloc, perquè la dinàmica de canvi econòmic opera en períodes curts, i les trajectòries en què han de pensar l'escoles son a mig termini. Dos exemples il·lustren aquesta posició. A meitat dels anys 70 es va plantejar als Estats Units la necessitat per part de la indústria que es formessin enginyers. Molts estudiants van respondre a aquesta demanda. En acabar els seus estudis, la demanda havia canviat, i el que es necessitava aleshores eren informàtics. Aquells que havien defensat la necessitat d'adaptació a les demandes del mercat van equivocar-se a les seves prediccions, i tota una generació d'enginyers –que van triar els seus estudis no en funció del seu desig sinó de les demandes del mercat- van haver de readaptar-se.

El segon argument té a veure amb el fet que el cicle de renovació dels coneixements és més accelerat i curt que la vida d'una persona. Si pensem que la meitat dels coneixements que necessitarà un nen o una nena que avui és alumne de primer de primària per interpretar el món dins de deu anys encara no s'han produït, decidir fixar el que s'ha d'ensenyar i han d'aprendre de forma inamovible i per la inèrcia del "sempre ha estat així", és una decisió arriscada i irresponsable. D'aquí que alguns defensem la necessitat d'afavorir situacions d'aprenentatge que possibilitin els subjectes mantenir i fer créixer el desig d'aprendre. De manera que aquest desig - què és quelcom més necessari, perquè ho antecedeix, que l'esforç que pregonava la LOCE- pugui trobar recursos, 'eines' intel·lectuals i metodològiques per a continuar aprenent. Però l'objectiu primer d'aquest desig d'aprendre no són els continguts disciplinaris, sinó, com ens recorda Albert Jacquart (2004: 18) quan parla de l'actitud i funció de l'educador, la d'aquell que diu al nen, al adolescent, al adult: "Te voy a enseñar que tú eres, que puedes mirarte desde fuera, que vas a construir algo extraordinario: a ti mismo. Sin embargo, no puedes hacerlo solo. Estás obligado a hacerlo en relación con los otros". La finalitat d'aprendre seria aprendre a trobar i a donar sentit a un mateix i al món, però sempre en companyia d'altres. Aprendre es transforma així en una interminable conversa amb els altres, que estan amb nosaltres amb la seva presència, la seva paraula, els seus escrits, les seves descobertes, la seva música, les seves creacions, les seves misèries...

Però aquesta reflexió ja ens està conduint a uns dels punts d'arribada de la meua proposta. Cal, per tant, iniciar el recorregut, explorant algunes de les 'forces' que des de la anomenada situació de globalització, tenen un pes important en el que passa a l'escola, afecten a les posicions dels subjectes i plantegen desafiaments sobre la finalitat de l'escolarització i els modes d'ensenyar i d'aprendre de les persones adultes.

UN MAPA SOBRE LES FORCES DE LA GLOBALITZACIÓ

En 1996 Hargreaves va realitzar una anàlisi sobre alguns canvis en el món contemporani que podien afectar al treball i la identitat del professorat. En síntesi, Hargreaves plantejava quatre eixos per a comprendre com les noves emergències derivades, sobretot, de les aplicacions de les tecnologies de la informació i la comunicació, influeixen en les finalitats de l'escola, i conseqüentment, en la tasca que els docents han de desenvolupar. El diàleg amb els quatre factors assenyalats per Hargreaves ens pot servir com a punt de partida per a dibuixar un mapa dels canvis que afecten a l'educació escolar i als subjectes pedagògics que formen part del paisatge de l'educació de les persones adultes.

- L'expansió, cada vegada més global, de fonts d'informació i coneixement. Aquest fet es mostra com evident no només en la varietat d'informació disponible, sinó a la multiplicitat de versions que poden trobar sobre un esdeveniment, o les possibilitats de generar versions alternatives a les hegemòniques controlades pels grups de poder.

En el camp de l'educació escolar aquesta realitat mostra el seus efectes tant en les decisions sobre què cal ensenyar i aprendre a l'escola (perquè entre més de 16.000 àmbits disciplinaris s'ensenyen només, vuit o deu, i precisament aquests vuit o deu es presenten no només de manera poc actualitzada, sinó també d'una forma fragmentada i sense connexions?) com en les possibilitats d'accés a la informació per mitjà de les TIC, sobretot d'Internet, que avui s'obren davant dels usuaris.

Això fa, per exemple, que les explicacions del professorat o les fonts derivades dels llibres de text o dels que es poden trobar a les biblioteques siguin, cada vegada més, substituïdes per la consulta prèvia a Google o una altre 'recercador'. Avui molts nois

i noies, abans de començar qualsevol treball que els hi planteja l'escola entren en Google i realitzen una cerca de fonts visuals i textuais, sobre la qual moltes vegades es limiten a realitzar operacions de 'retallar i enganxar', sense uns criteris clars orientats per una pressa prèvia de decisions i per una reflexió sobre el sentit del que seleccionen i les inferències que poden establir. Amb freqüència la informació presentada no té un espai i un temps escolar per transformar-se en coneixement personal i de grup, i la posició del professorat és més de celebració –a això he vist que es redueix l'avaluació- dels aspectes textuais i formals de les presentacions que d'una escolta atenta al sentit que els alumnes li donen a aquesta informació.

Tot això té com a conseqüència que a l'escola el professorat hagi de replantejar-se la seva funció transmissora i reproductora i cal que desenvolupi una posició que ajudi als estudiants (i al mateix docent) a organitzar i planificar els seus recorreguts d'aprenentatge. En aquest procés, aprendre a seleccionar, organitzar, donar sentit i presentar la informació disponible es transforma en una tasca primordial.

- Els creixents canvis en la nostra manera d'entendre el món, particularment a causa de la reorganització del temps i de l'espai que ofereixen les tecnologies. Tres exemples ens poden permetre contextualitzar aquesta consideració. Recordo el dia 11 de setembre quan a l'hora de dinar van veure en directe l'impacte dels dos avions a les Torres Bessones de Nova York: allò que estava veient estava succeint en aquest mateix moment! O la narració que feia Nicholas Mirzoeff, en el Congrés d'Estudis Visuals celebrat amb ocasió de la darrera Fira d'Arco, respecte a la seva experiència de veure en directe per la televisió l'inici de la Segona Guerra del Golf, mentre pedalejava a un gimnàs de Rode Island. El tercer exemple ho podem situar al voltant de les reaccions produïdes per la exhibició del 'pit' d'una cantant en el descans de la festa de la 'Super Ball' als Estats Units i les seves conseqüències a la cerimònia dels Oscars que es va oferir en un temps diferit de cinc minuts, per tal de 'controlar' possibles comentaris o sortides de to entre els participants d'allò que el poder considerés políticament incorrecte.

Aquests tres exemples caracteritzen 'un esdeveniment' per les seves coordenades de simultaneïtat que permeten a l'espectador representar-se no només com a testimoni directe sinó, en certa manera, com a part de l'episodi que visualitza. La noció de simultaneïtat comprimeix la nostra experiència del temps i de l'espai. No cal estar al lloc adequat per transformar-se en testimoni d'un esdeveniment. No cal estar en el rovell de l'ou de la notícia per formar part d'ella. Això explica, en bona mida, l'atracció d'una bona part dels nois i noies per les primeres edicions de programes televisius com 'Operación Triunfo' i 'Gran Hermano'. Tots dos programes ofereixen la possibilitat d'experimentar l'ascens o caiguda, la vida diària en suma, dels participants i sentir-los propers, fins al punt d'afavorir identificacions que anaven més ençà del propi esdeveniment. Els espectadors, amb les seves votacions, podien influir en el destí dels concursants. El telèfon mòbil, com a icona que representa la simultaneïtat temporal, sonora i visual, era el mitjà que transformava l'espectador en protagonista en temps real.

- El creixent contacte entre els individus, creences i cultures, facilitat per l'emigració i els viatges.

No conec les xifres de la població escolaritzada en centres per a les persones adultes. Ho he cercat en diferents bases de dades i no ho he trobat. Imagino que és un camp suficientment dispers i variat per la qual cosa no ha de resultar fàcil oferir dades. En qualsevol cas, el camp de l'educació formal es troba en l'actualitat amb un nou fenomen: a l'educació bàsica: el 5% de la població escolar que hi ha a l'Estat espanyol està formada per estudiants estrangers. Això significa que el panorama de valors, llengües, religions i maneres de veure el món que avui es poden trobar a les aules, ha afegit nous elements de diversificació, que cal sumar als de classe social i diversitat d'estructures familiars.

Aquesta diversitat es considera de manera general com a positiva, tal i com va destacar un Informe del Defensor del Pueblo (2003), sempre que no es produeixi una acumulació d'alumnes estrangers a un centre, que sobrepassi el 30% de la població escolar. Però això significa també, que la mirada optimista plantejada per Hargreaves genera nous desafiaments, especialment en un país com el nostre que, fins fa poc, era un país que exportava emigrants a Amèrica i Europa, i que just, recentment està iniciant el desen-

volupament de polítiques d'acolliment i sensibilització davant els nous vinguts. Això fa que siguem un país que ha vist a l'Altre com a turista al que ha de servir i atendre, i que es troba a un nou Altre al que, per la seva posició social, tendeix a situar en un lloc de subordinació. Un Altre que, en una bona part, integra un nou col·lectiu al que han d'atendre aquells que es dediquen a la formació de les persones adultes. Això significa i reclama un reposicionament en la manera des de la qual interpretem les posicions i mirades dels altres. Però sobre tot, implica incorporar noves formes d'escoltar als altres, d'incorporar i visualitzar les seves històries de vida i les seves maneres de donar significat a allò –els coneixements escolars- que quasi sempre hem considerat des d'un únic i 'natural' punt de vista.

- La relació cada vegada més poderosa i interactiva entre la recerca i el desenvolupament social, a causa de la velocitat de les comunicacions i a la reorientació i constant desenvolupament del coneixement.

Aquesta visió de Hargreaves mostra el mateix optimisme que la posició de Castells (1996), quan ens parla del fet que l'accés a Internet contribuirà a la democratització de la societat. Al temps que es situa en l'esperança que els beneficis de les aplicacions en els diferents camps científics i tècnics tinguin una repercussió en la millora de les condicions de vida dels habitants del planeta. Però aquesta visió no ha tingut en compte que la gestió de les noves tecnologies de la comunicació ha generat l'aparició d'una nova divisió social: la d'info-rics i info-pobres. I que els resultats dels nous coneixements no han contribuït a minvar la distància entre els països rics i els pobres. Actualment, la distància entre els països, en termes d'indicadors de desenvolupament, s'ha incrementat, i dins dels països de l'anomenat primer món –com pot ser el cas d'Estats Units- la distància entre els pobres i els rics també s'ha eixamplat.

Però, a més a més, la visió de Hargreaves no té en compte la complexitat i diversitat dels contextos i de les situacions. Mesures i decisions educatives que funcionen en un entorn no són aplicables en d'altre, fins i tot dins de la mateixa zona de desenvolupament social i econòmic.

Un exemple que pot il·lustrar aquest fet són els resultats que

va obtenir el sistema educatiu finès arran de l'avaluació de l'informe Pisa 2000. Experts i responsables educatius de diferents governs van viatjar a Finlàndia per conèixer de primera mà els secrets d'aquest miracle educatiu. Per estar vinculat a un projecte europeu en què participen diferents escoles de secundària fineses, conec el funcionament de les escoles d'aquest país. I he de dir que la pràctica d'aquestes escoles no és que siga especialment innovadora, però sí ho són les condicions socials del país i les relacions de les escoles amb les seves comunitats. Relacions que no crec sigui senzill reproduir en d'altres contextos. Per exemple, Finlàndia és un país socialment estable i pràcticament tancat a l'emigració. Això vol dir que les seves poblacions escolars comparteixen valors socials i culturals i el professorat no ha tingut que adaptar-se als nou vinguts. Però que ningú pensi que els finesos donen l'esquema als problemes d'altres països. Ara per ara, s'estimen més invertir en programes de desenvolupament en els països dels potencials emigrants. I ho fan amb un percentatge del seu PIB que va més allà del desitjat 0,7%. Però és que també, la societat finesa valora el paper social dels mestres i es dona una forta connexió entre les escoles i les comunitats, fins al punt que els municipis tenen una notable implicació en les seves escoles i aquestes poden adaptar les directrius curriculars al seu context i necessitats. Tot això en un país amb una població de 5.207.000 habitants.

El que tracto de dir amb aquest exemple és que les dades de la recerca social i en d'altres camps no dona explicacions universals als fenòmens. Que la realitat és polièdrica, complexa i dúctil. Això fa que els educadors hagin d'ajudar a construir aproximacions als fenòmens que ofereixen diferents punts de vista, fugint de les explicacions unidireccionals i determinades per causalitats simples.

LES FORCES QUE ES DERIVEN I RELACIONEN AMB LA GLOBALITZACIÓ

Fins aquí una primera aproximació a alguns aspectes del fenomen de la globalització. Visió que podem completar amb la que ens donen Stoll, Fink i Earl (2004) en un llibre que, precisament, emfatitza la importància dels nous sabers que tenim sobre l'aprenentatge per a poder dialogar amb les forces derivades de la globalització. Aquests autors assenyalen com a finalitat de la seva proposta:

ayudar a las escuelas a comprender la influencia de las fuerzas globales que han desatado las poderosas fuerzas del cambio educativo, que golpean prácticamente cada escuela y cada educador del mundo occidental, describimos cinco fuerzas de cambio: económicas y laborales, tecnológicas, sociales, ambientales y políticas.

Amb la recomanació d'una lectura acurada de l'anàlisi que Stoll, Fink i Earl realitzen m'he permès sintetitzar la caracterització de les cinc forces de què ens parlen en els següents termes:

FORCES ECONÒMIQUES I LABORALS

- Les economies nacionals estan cada vegada més interrelacionades i globalitzades i els llocs de decisió i les regles d'actuació estan marcades pels organismes supranacionals.
- La 'manada electrònica' (Friedman, 2000), es a dir, el conjunt d'empreses, bancs, companyies d'assegurances, gestors de fons d'inversió i individus, en diferents llocs del món, aposten sobre les economies nacionals, les futures empreses, el rendiment de les collites i tot això que pugui suposar un rendiment financer.
- Això afecta a les forces sindicals que han de repensar el seu paper davant d'empresaris sense rostre, deslocalitzacions d'empreses i reordenacions del mercat en funció d'interessos que molt poc tenen a veure amb les economies locals.
- Aquestes forces han creat una nova noció de treball, que ja no és en un lloc fix per a tota la vida, que produeix un major estrès fruit de la precarietat i la inestabilitat, amb la 'wal-martització' (referit a la cadena d'hipermercats Wal-Mart) com a nou paradigma del mercat laboral: salaris més baixos, major nombre d'hores de dedicació a l'empresa, marginalització dels sindicats, eliminació de la competència i dels petits comerços, controls dels preus sobre els productors i generalització del sentiment consumista sota la consigna de 't'oferim els preus més baixos del mercat'.

107

FORCES TECNOLÒGIQUES

- La tecnologia es mostra com a neutra de valors; el seu ús

és el que determina els seus beneficis i els seus horrors: des de la nova medicina a les guerres tecnològiques.

- Amb les tecnologies, especialment amb Internet, s'ha produït un creixement exponencial en la disponibilitat de la informació.
- Aquest creixement demana aprendre a transformar la informació en coneixement, procés que es dona quan se situa i organitza en un context, que té com a objectiu comprendre quelcom del món.
- Les diferents disciplines poden ajudar a transformar la informació en coneixement i l'escola pot tenir com a funció dotar de sentit crític la informació a la qual s'accedeix per Internet, i arribar a un coneixement que garanteix una millor comprensió.

FORCES SOCIALS

- Els desequilibris socials han augmentat inclòs dins dels països desenvolupats. La pobresa forma part del paisatge quotidià de les ciutats del primer món.
- Amb els progressos de la medicina, la gent viu més temps, la qual cosa implica noves demandes socials i creació de recursos de suport a la gent gran.
- La noció de família ha canviat, des de la família nuclear s'ha passat a la família permeable. Aquestes es caracteritzen per la diversitat de relacions de parentiu i de les formes d'organització i atenció als nens i les nenes.
- La infantesa s'ha transformat en un temps per a preparar adults més útils econòmicament parlant.
- Les escoles han assumit funcions que eren de les famílies i de les comunitats: avui les escoles ensenyen als nens i nenes a nedar, cuinar, relacionar-se amb els altres, evitar les malalties infeccioses, desenvolupar una ètica laboral i social i trobar un significat a les seves vides.
- La necessitat d'ubicar-se en un context cada vegada més globalitzat, complex, inestable i imprevisible fa que la gent tracti de donar sentit a les seves vides des d'allò local, cercant la visibilitat dels grups tradicionalment marginats i amb la emergència dels grups religiosos fonamentalistes que ofereixen seguretat i estabilitat.

FORCES AMBIENTALS

- Vivim en un món en què tots els individus compartim recursos finits. L'ús indiscriminat dels recursos naturals està produint un efecte hivernacle que afecta les costes i la climatologia.
- El creixement de les ciutats s'està produint amb l'arribada de gent de les zones més pobres, la qual cosa origina disfuncionalitats, manca d'infraestructures...
- En aquest marc, quina mena d'educació ha de facilitar l'escola per tal que els nois i les noies siguin bons ciutadans globals?

FORCES POLÍTIQUES

- Dins d'aquest panorama els governs s'enfronten amb la necessitat d'adequar-se a una economia globalitzada regida pels mercats financers i les demandes de justícia i equitat dels que no s'han beneficiat d'aquesta situació.
- Això fa que molts ciutadans es desinteressen per la participació política.
- Els governs cada vegada terciaritzen més el que tradicionalment era la seva competència com ara l'educació, el benestar, la reforma ambiental i la sanitat.
- S'adopten valors mediats pels mitjans de comunicació pertanyents a corporacions internacionals que situen el consumisme per sobre de la ciutadania, el propi interès per sobre de l'interès públic, i la passivitat per sobre de l'activisme.
- Això fa que en molts països l'agenda educativa a prioritzar sigui preparar els alumnes per a guanyar-se la vida, no preparar-los per a la vida. Cosa que implica valorar assignatures com matemàtiques, informàtica o ciències, i suprimir matèries relacionades amb les arts, la música o les humanitats perquè, es diu, no aporten rendiments econòmics.

109

Tot aquest panorama de forces i canvis, succintament apuntat, configura, com assenyala Hargreaves (1996: 29-30) un "mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión del espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica".

Com a 'resposta' a aquestes situacions ens trobem amb una escola dins

"Un sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. A veces, los sistemas escolares intentan oponerse a las presiones sociales y a los cambios de la post-modernidad. Con mayor frecuencia, procuran responder con seriedad y sinceridad, pero mediante un aparato administrativo enorme y pesado. Desde el punto de vista educativo, esta lucha fundamental se presenta de distintas maneras" (Hargreaves, 1996: 29-30).

UN MAPA DE RESPOSTES A LES FORCES DERIVADES DE LA GLOBALITZACIÓ

Davant d'aquesta demanda molts docents, responen a les circumstàncies creades per la 'globalització' des de dues posicions. La primera està marcada per la nostàlgia i la construcció del mite que tot temps passat va ser millor. Des del meu punt de vista és això el que va donar sentit al plantejament de la LOCE, i per això ha tingut el suport d'una bona part del professorat de secundària, i pot ser entre els que es dediquen a la formació de les persones adultes, especialment entre aquells que treballen amb els estudiants que no van finalitzar els seus estudis d'ESO. Aquest suport és dóna sobre tot, entre aquells que hi pensen que per fi tornaran a tenir alumnes que siguin com ells i elles - quan aquests alumnes, ja no existeixen -. Tot això sense considerar que la LOCE ha estat una llei que no ha tingut en compte "la opresión económica, (de) un sistema corporativo que divide a la gente entre un puñado de ganadores y un ejército de perdedores en un campo de juego desigual" (Berman, 2003: 25).

L'altra postura és la que estan triant professors de diferents països, que tracten de pensar una altra escola en què aprendre (més que ensenyar) ocupi un lloc fonamental. Una escola en què tots i totes puguin trobar el seu 'lloc' per aprendre a donar sentit, a si mateixos i al món en què han de viure –i estan vivint. Un propòsit en què aprendre significa "aprender a crear, a resolver problemas, a pensar de manera crítica, a desaprender y reaprender, y a preocuparse por los otros y por el entorno" (Stoll, Fink i Earl, 2004:35-36).

El món canviant en què vivim, les noves demandes laborals, la producció de representacions identitàries en els mitjans de comunicació fan que sigui necessari formar els individus com a productors de significats per a poder 'situar-se' en unes posicions socials i en uns llocs de treballs que són canviants; per actuar, com a ciutadans crítics i responsables en espais públics que també es presenten en transició entre formes tradicionals de l'exercici de la democràcia participativa, sota el dictat de les partitocràcies i les empreses transnacionals, i noves formes d'organització i participació com les que es deriven de l'acció directa dels ciutadans; per poder-se moure en les dimensions canviants de les nostres comunitats i dels nostres móns vitals.

Davant d'aquesta situació, ens recorda Hargreaves (2003:21), "els docents es troben tancats en un triangle d'interessos i imperatius en conflicte:

- Ser catalitzadors de la societat del coneixement i de totes les oportunitats i la prosperitat que ens prometen portar;
- Ser els contrapunts de la societat del coneixement i de les seves amenaces a la inclusió, la seguretat i la vida pública;
- Ser víctimes de la societat del coneixement en un món en què les creixents expectatives en l'educació es troben amb solucions estandarditzades, proporcionades amb un cost mínim".

111

Fins aquí l'anàlisi de la situació actual en què s'inscriu la tasca dels educadors de les persones adultes. Cal esbossar algunes propostes per tal de respondre a aquesta situació.

QUÈ POT FER UN EDUCADOR DE PERSONES ADULTES DAVANT D'AQUESTA SITUACIÓ CANVIANT

La primera reacció pot ser, com ja he assenyalat, tractar de refugiar-se amb la nostàlgia d'un temps que només va existir en la imaginació de l'experiència recreada. O adherir-se de forma entusiasta, com fan els tecnòfils a les novetats, pensant que el que cal fer per millorar l'escola i la satisfacció al nostre treball és allò que es posa de moda, sense introduir una visió crítica que tingui present tota l'experiència acumulada sobre innovació, reformes i millora de l'educació escolar. Però també és possible adoptar d'altres posicions, que tenen molt a veure amb corrents de pensament i de pràctica

pedagògica que tracten de repensar l'educació escolar, sota la divisa 'Un altra escola és necessària, un altra escola és possible'¹.

1. Sota l'ona de liberalisme antisocial i d'economització de l'educació, cal adoptar formes de col·laboració i intercanvi des de els marges que possibilitin desenvolupar projectes alternatius, a ser possible en grup, a l'espera que l'arrogància uniformadora i el domini del pensament únic comencen a mostrar les seves febleses i el seu fracàs (com ha estat demostrat en les reformes dels anys 90 als països asiàtics, Estats Units i el Regne Unit, d'entre altres).
2. Crear xarxes de suport amb una dimensió que vagi més enllà d'una dimensió local. En aquest sentit cal aprofitar les facilitats per als intercanvis que possibiliten les TIC, per a potenciar les següents tasques: (a) generar saber i coneixement pedagògic de les pràctiques dels docents i els alumnes. Això implica quelcom més que explicar-se experiències i introduir la reflexió contrastada per a millorar l'aprenentatge del professorat, l'alumnat i les famílies; (b) afavorir la construcció de narratives que recuperin i valorin les pròpies trajectòries; (c) formar grups o intercanviar informacions, lectures i experiències que poden contribuir a la reculturalització dels docents i de les famílies, explorant formes d'interpretació del món i d'un mateix des de les arts, la literatura, les ciències...
3. Explorar el que passa en d'altres llocs, més enllà de les nostres fronteres locals i estatals. Amb molta freqüència els educadors pateixen d'un sentiment adolescent que els fa pensar que el que ells i elles estan vivint és quelcom únic i individual. Moltes de les noves experiències derivades de situacions de multiculturalitat, extensió de l'educació obligatòria a tot tipus d'alumnes, han estat viscudes per col·legues d'altres països des de principis dels anys 80. En aquest temps s'han generat propostes valuoses per a respondre a la diversitat de l'alumnat, per a gestionar els centres, per afavorir que tothom pugui trobar el seu lloc per aprendre. Iniciar i mantenir aquesta exploració ha de significar no només estar informats, sinó formar part i participar en projectes internacionals.

¹ Aquestes consideracions van ser elaborades a partir de les reflexions i converses amb els col·legues que ens van reunir a Osca, convocats per Fedicaria d'Aragó, els dies 6 i 7 de febrer de 2004.

4. Considerar que a dia d'avui s'està obrint una interessant línia de treball que posa l'èmfasi en la necessitat de desenvolupar i d'explorar el que s'ha vingut a anomenar com '*multiliteracies*'. Aquesta perspectiva suposa, en el cas de la formació de les persones adultes, afrontar amb tots els mitjans disponibles la construcció de respostes a la diversitat cultural i lingüística. Això pot significar plantejar-se, per exemple, quins són els sabers necessaris per a dotar de sentit a les nostres experiències amb relació amb un món canviant i amb les nostres identitats en trànsit. Des d'aquesta perspectiva el que les persones adultes necessiten aprendre està canviant i aquest canvi té molt a veure amb la multiplicitat de canals i medis d'informació de què es disposa i amb la creixent diversitat cultural i lingüística. Acceptar aquesta premissa fa necessari prestar més atenció als modes de representació de la realitat que fan servir els subjectes, que a les regles lingüístiques. Aquests modes de representació són diferents en funció de les cultures i dels contextos, i produeixen efectes cognitius, culturals i afectius. No cal oblidar, doncs, que hi ha contextos en què els modes visuals de representació (als entorns multimèdia, en algunes societats africanes i asiàtiques, entre els nois i les noies, per exemple) són més poderosos i estan més vinculats al llenguatge que allò merament escrit. Això comporta, a l'àmbit de l'aula, considerar que el llenguatge (en tant que mediador de representacions i d'aprenentatges) i d'altres modes de significació poden ser considerats com a fonts dinàmiques de representació, constantment refetes pels seus usuaris en funció de les finalitats culturals que es plantegin (Cope i Kalanzakis, 2000).
5. Impulsar recerques que facilitin evidències alternatives a les versions oficials i hegemòniques que tracten de classificar els individus en funció del seu esforç i de la seva disposició a reproduir una informació presentada de manera unidireccional. Aquestes recerques poden centrar-se, per exemple, en els processos comparatius d'aprenentatge de les llengües davant l'actual diversitat lingüística de les escoles; estudis que comparin la comprensió que desenvolupen els estudiants davant formes reproductives d'ensenyament

i centrades en el professor, en continguts tancats, en els llibres de text i en formes basades en la recerca i l'aplicació del que se està aprenent a situacions de vida quotidiana; estudis que contribueixen a desfer la idea que només hi ha una manera d'aprendre i, per tant d'ensenyar, i tenir en compte la diversitat de formes d'aprenentatge dels estudiants i els professors, -la qual cosa significa ser capaços de dissenyar i avaluar entorns diversificats d'aprenentatge-; explorar el resultat de l'aprenentatge quan s'ensenyava a inferir i problematitzar la informació i no només aplicar algorismes i fórmules; possibilitar altres formes de representar el coneixement que no siguin només les verbals o escrites en les quals els subjectes són vists com objectes reproductors i inferir el grau d'implicació dels estudiants.

6. Recuperar la cultura d'una bona relació als centres, de manera que aquests siguin uns llocs segurs i confortables en què cada membre de la comunitat educativa sap que és benvingut, atès i considerat més des de les seves potencialitats que des de les seves carències. Això significa treballar per tal de crear les condicions de clima escolar que facin que el professorat, l'alumnat, les famílies, i els diferents membres de la comunitat consideren que és un bon lloc on anar cada dia. No només per aprendre sinó per tal de compartir propostes, espais d'intercanvi i d'acció en la comunitat.
7. Tenir una visió de permanent prospectiva. Això significa estar atent a les situacions emergents i canviants i ser capaços de portar a la classe elements, informacions i veus que ofereixen perspectives i enfocaments diversificats sobre els problemes d'allò que està succeint. Això implica fer servir informacions, des de fonts i orígens diversos, que permetin els estudiants, els docents i d'altres membres de la comunitat educativa i de l'entorn social, possessionar-se i desenvolupar estratègies per tal de dialogar críticament, interpretar fonts diverses i prendre decisions per tal de situar-se davant de les situacions canviants i, sovint, contradictòries.
8. Vincular-se a moviments d'activisme social. L'escola avui no pot continuar anant d'esquenes al que té lloc més enllà de

les seves parets i que afecta els subjectes com a aprenents i ciutadans. En bona mida l'escola s'ha presentat amb freqüència com una institució neutral, que no dona elements per tal que els diferents membres prenguin postures davant les situacions socials que els afecten. Els propòsits i finalitats de la formació de les persones adultes poden servir com a referència per afrontar i donar sortida als debats socials que han de portar a cada individu a prendre posició en l'esfera pública. En aquest sentit l'espai escolar pot ser un lloc on es facin sentir les diferents veus i visions sobre els problemes que afecten la comunitat i en les seves relacions amb d'altres problemes i emergències. En aquest sentit es pot transformar en un espai per desenvolupar la ciutadania i noves formes de participació democràtica.

9. Aprendre a moure's dins la incertesa i més enllà de les seguretats. La funció prioritària de l'educació escolar i de la formació de les persones adultes ha estat transmetre certeses i configurar seguretats. Les certeses procedeixen d'allò que calia aprendre i que quedava fitxat en els llibres de text. Les seguretats es derivaven del propi marc de l'escolarització i de la distribució dels rols i les funcions: el que sap i el que no sap, el que té la informació i el que ha d'accedir-hi a ella. Però els estudiants tenen avui sabers que els professors no tenen (cal que es pensi només en l'ús de les eines informàtiques i tecnològiques), tenen posicions davant la realitat que els professors miren des d'un altre pla (la situació de precarietat laboral, la necessitat de constant adaptació, els nous tipus de relacions familiars,...). Això demana establir una constant corrent de diàleg, d'aprenentatge i de recorreguts fonamentats en l'intercanvi i la recerca compartida. Això sí, sabent que cada punt d'arribada no és mai un final sinó un nou punt de partida, que cada solució planteja un nou problema i un altre desafiament.

Com escrivia Jordi Llovet (2004) a propòsit de dos llibres de George Stern "És important concebre que l'educació prepara els nens (els joves i els adults) per a una inserció en la socialitat (que no és el mateix que en la societat de valors econòmics i de mercaderies); que educar un nen (o un adult) és mirar de convertir-lo

en millor ciutadà que es pugui imaginar." El que ens porta a una forma d'Humanisme que, com escrivia Edward Said (2003) abans de morir,

"vol dir, davant de tot, intentar dissoldre els lligams mentals (...) per a poder pensar de forma històrica i racional i aconseguir un coneixement reflexiu. (...) Se sustenta en la comunitat d'intèrprets, d'altres societats i d'altres períodes: (...) no existeix un humanisme aïllat. Cal que parlem de justícia i patiment en un context relacionat amb la història, la cultura i la realitat socioeconòmica. El nostre paper és ampliar l'àmbit de la discussió "

Aquest pot ser el nostre desafiament, la perspectiva del camí a seguir, en definitiva, la nostra línia a l'horitzó.

REFERÈNCIES

- BRAIDOTT, R. (2000) Sujetos nómadas. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997) La era de la información. La sociedad red. Madrid: Alianza (1996).
- COPE, B. i KALANTZIS, M.(2000) Introduction. Multiliteracies: the beginnings o fan idea. En B. Kope i M. Kalantzis (Eds.) Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures.pp3-8. Londres: Routledge.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003) *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DE SOUSA, B. (2003) Un discurs sobre les ciències. Per una ciència postmoderna. Xàtiva, Edicions del Crec.
- FRIEDMAN, t. (2000) The Lexus and the Olive Tree. Nova York: Anchor Boos.
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- HARGREAVES. A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, J.M. (2002) Desafíos, transgresión y riesgo. Cuadernos de Pedagogía. 319. 12-15.
- JACQUART, A., MANENT, P. i RENAULT, A. (2004) ¿Una educación sin autoridad ni sanción? Barcelona: Paidós (2003).

- KAPLAN, C. i GREWL, I. (Comps.) (1994) *Scattered Hegemonies: Post-modernity and Transnational Feminist Practices*. Mineapolis i Londres: University of Minnesota Press.
- LLOVET, J. (2004) ¿Reformes educatives? Quadern. El País, 12 de febrer, pàg.4.
- SAID, E. (2003) El humanismo como resistencia. Suplement Babelia de El País, 23 d'agost, 8-9.
- SANCHO, J.M. (1995) Educación y sociedad postindustrial: a vueltas con las paradojas. En J.M. Sancho i L.M. Millán (coords.) *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Morón-Sevilla: Publicaciones del MCEP. Pp. 57-71.
- SANCHO, J.M. (1997) Sociedad global, formación compartimentalizada. En C. Alonso (coord.) *Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites*. Vic: Eumo. Pp. 135-146.
- STOLL, L., FINK, D. i EARL, L. (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Implicaciones para la escuela.. Barcelona: Octaedro.

ALGUNES NOTES PEDAGÒGIQUES

~
Julio Rogero

PRESENTACIÓ. EL CANVI DE SOCIETAT

Ens trobem en el trànsit cap a una nova societat. Les seues denominacions pels analistes socials ens donen les seues característiques i ens indiquen el que està passant en l'actualitat.

És un escenari que ens mostra els següents decorats: La societat del coneixement i de la informació, dels mitjans de comunicació i de les xarxes, de la globalització i mundialització de l'economia, de les noves estructures supranacionals, de la crisi dels estats nacionals, del redescobriment de les noves identitats, del sorgiment dels fonamentalismes, del buidament de la democràcia, de les tensions internacionals, del qüestionament de l'estat del benestar, de la consolidació de l'individualisme i del que priva enfront del col·lectiu i el públic, de la crisi del polític, del ressorgir de la societat civil i les organitzacions mal anomenades no governamentals, del fi de l'industrialisme i l'auge dels servicis, del naixement del tercer sector (el que no pertany ni a l'estat ni al mercat), del fi del treball a temps complet i per a tota la vida, del treball precari, de la desocupació i l'exclusió social, de les desigualtats creixents, de la pobresa i el fam, del Nord i del Sud, de la postmodernitat, del postindustrialisme, del postcapitalisme, de la fi de la història i del posthumanisme, de l'imperi de l'efímer i de les modes, de la societat de l'oci, de la societat del buit, del crepuscle del deure, de la consolidació de l'estètica, del ressorgir de la nova ètica, la societat de l'hedonisme, la societat de l'auto i del "auto", de l'autoestima, de l'autoajuda, de l'autorealització, de l'haver de ser feliç, de la solidaritat amb el llunyà, de la incomunicació i el desconeixement del pròxim (proïsme), la societat de la imatge, del virtual, de l'irreal, de la velocitat de la llum...

Al mateix temps es donen elements centrals en la recerca del subjecte capaç de construir noves significacions que donen sentit i caràcter humanitzador als canvis profunds que s'estan albirant en la nova societat. Es proposen nous paradigmes, es realitzen diàlegs interdisciplinars i transdisciplinars, es plantegen noves sensibilitats de proximitat, hi ha nous arrelaments en el compromís amb

els problemes locals emmarcats en l'enteniment dels problemes i compromisos globals, es realitzen propostes de control col·lectiu dels processos i resultats de les aplicacions tecnològiques dels descobriments científics...

Són tantes i tan diverses les caracteritzacions de la societat actual que ens emboliquen en el vertigen del que passa al nostre voltant sense poder digerir-ho ni percebre els seus missatge profunds. Això ens ompli d'incertesa per la incapacitat d'aproximar-nos a una mínima predicibilitat dels successos locals i globals.

1. QUÈ ÉS EL TREBALL PEDAGÒGIC I COM L'ENTENEM HUI

a. La mediació en la societat de l'aprenentatge. Què és aprendre?

- Canvis sense precedents en la història de la humanitat.
- Predomini de la lògica del mercat marcat per la seua lògica d'exclusió disminuint la sensibilitat solidària.
- Gran part de la humanitat com a massa sobrant. Anàlisi de l'escola del capitalisme total.
- Tres xocs bàsics: el de la societat de la informació, el de la mundialització-globalització (amb l'aparició del moviment de moviments), el de la civilització científica i tècnica
- Però hui es parla de la societat del coneixement perquè el coneixement és i serà el recurs humà, econòmic i social més determinant.

119

Per a aclarir el que és la mediació pedagògica és necessari prèviament entendre el que és aprendre.

- Aprendre en la vella escola: es desentenia de l'aprenentatge, no l'entenia. Individualitzador, allunyat de la vida, desactualitzat, descontextualitzat, ahistòric, inexpressiu, sempre escoltant per a reproduir el que es diu, pobre en experiències. És un aprenentatge sense sentit perquè no té relació amb el que per mi té sentit: el meu món, les meues experiència, la meua història, les meues certeses i incerteses, les meues carències, els meus somnis, les meues passions, les meues relacions. (Gutiérrez i Prieto, 1994, 13)
- Nova concepció de l'aprenentatge. Nova concepció del coneixement que desenrotlla totes les capacitats del ser

humà. Significa l'apropiació per part de les persones del seu propi procés d'aprenentatge, que és apropiarse de la seua vida, del seu coneixement (escola de Santiago). El concepte de conèixer és el concepte i la realitat de viure, és el concepte i la realitat de dependre és el concepte i la realitat de produir.

Quan l'aprenentatge es basa en la concepció d'aquest com a transmissió de coneixements estem trencant la connexió del coneixement amb la vida perquè estem trencant l'encadenament seqüencial del coneixement humà (informació, representació simbòlica, significació, projecte, planificació, realització, registre) (vore en pàgines finals text d'Ignacio). I en aquest camí hem arribat al sinsentido de limitar l'aprenentatge a la reproducció dels sabers que ens transmeten, és a dir a la realització del que altres signifiquen, projecten i decideixen.

Recobrar el sentit és posar en mans de qui aprén totes les seqüències del procés de conèixer i de l'activitat de viure. El pas de l'heteronomia a l'autonomia, el pas de ser concebut com a objecte a produir-se com a subjecte...

120

b. Traços bàsics de la mediació pedagògica

La mediació és la pròpia relació entre el professor i l'alumne.

En l'educació a distància la mediació es dona a través dels materials fonamentalment. En l'aula l'eix central és el procés de coneixement que es produeix en la relació professor-alumnes, alumne-alumnes.

La mediació pedagògica tracta de conciliar el procés de conèixer (aprenentatge) amb el procés i l'activitat de viure i produir la vida (processos idèntics en la concepció de conèixer de l'escola de Santiago). Tracta d'establir processos de relació i desenrotllament entre subjectes.

Introduir els interlocutors en la relació pedagògica i en el treball pedagògic (en la mediació pedagògica i en l'alternatiu) implica introduir-los en la recerca de sentit a les relacions humanes, a les situacions i esdeveniments de la vida quotidiana, a les propostes pedagògiques. "Es tracta de construir sentit en una relació en què entren la creativitat, la novetat, la incertesa, l'entusiasme i l'entrega personal" (Gutiérrez i Prieto, 1993, 30)

El sentit de l'aprenentatge es produeix des de la vida de cada ser, des de les seues relacions, des dels seus contextos.

Per això el treball pedagògic (la mediació pedagògica) gira entorn de dos eixos:

L'aprenentatge entés com el procés de viure/conéixer/produir

La vida quotidiana com l'espai/temps on es produeix l'aprenentatge.

"La vida quotidiana, és la llar del sentit" i és l'espai de la mediació pedagògica, del treball pedagògic. En ella es dona l'encontre entre l'immediat i el mediat, el local i el global, entre el macro i el micro, entre les certeses i les incerteses, el privat i el públic, el particular i l'universal, els deures i els drets, entre el jo, els altres i el nosaltres, entre la trilogia individu-societat-espècie...

La vida quotidiana ve condicionada hui per la noves formes de vida que porta aparellada la nova societat del capitalisme informacional, del capitalisme total, de la societat postfordista i de les noves formes de treball, de la conversió de les persones en consumidors insaciabls en un mercat salvatge, de la producció de noves identitats, de les incerteses, del risc, de la por, de la impredictibilitat... i la vida quotidiana, que és l'espai on es viu, es coneix, es produeix, s'aprén, està lligada a la vida del present amb tota la intensitat i la major consciència possible...

Una quotidianitat carregada de carències de tota classe, del material i de l'immaterial que en la societat del coneixement és el més preat i valuós: és el món de l'intangible, de la racionalitat crítica, dels sentiments, de l'afectivitat, de la tendresa, de l'amor...

És en la quotidianitat s'ha d'educar per a la incertesa, per a passar de l'immediat al mediat, des de les experiències decisives de la vida, des de la contradicció i la complexitat, des de la solidaritat i la humanitat.

La mediació pedagògica ha d'anar dirigida a generar xicotetes certeses en la gran incertesa de la vida humana.

La mediació pedagògica ha de fer transcendir la immediatesa i l'obvi partint d'això mateix.

La mediació pedagògica només busca la construcció del subjecte en procés, de l'individual i dels subjectes col·lectius, hui multituds.

La mediació pedagògica té unes finalitats entre les quals es troba crear ciutadans amb una visió el més clara possible dels grans

problemes que té l'espècie humana hui i que seran respostes en la mesura que, sentint-se implicat com a subjecte, estiga dirigida a crear ciutadans glocals amb una visió holística del macro i del micro.

“Entre una àrea de la cultura i de la pràctica humana i algú en situació d'aprendre, hi ha hagut, hi ha i hi haurà mediadors i mediacions” (Gutiérrez i Prieto, 1994, 33). Em pregunta no és aquest el gran problema de l'aprenentatge humà? Són necessaris els mediadors i les mediacions per a aprendre/conèixer/produir/viure?

Si el sentit de la mediació pedagògica és fer possible l'acte educatiu sempre en l'horitzó de la participació, la creativitat, l'expressivitat i la relacionalitat podem entendre a uns com a mediadors i a altres com a mitjans per al seu aprenentatge? ¿no hauríem de considerar que no hi ha mediadors i mitjans ja que tots aprenem/coneixem/produïm/vivim al mateix temps?

En el tractament del tema es tracta d'accedir als continguts de la informació deconstruint la mediació amb què arriben perquè puguin ser resignificats pels subjectes de l'aprenentatge. No hi ha res a bolcar en l'interlocutor perquè aquest no és un “camió buit que cal omplir”. En el fons hi ha un profund paternalisme en la concepció de la persona humana i una gran valoració dels mediadors (professors) pedagògic com els posseïdors de saber que s'ha d'aprendre.

En el tractament de l'aprenentatge s'ha de concebre aquest com el procés pel qual els interlocutors aprenen i realitzen el procés de conèixer. Que només pot anar entre el desaprendre a pensar segrestant diverses seqüències del coneixement humà i l'aprenentatge progressiu a posseir totes les seqüències del coneixement humà. Es tracta de fer que els que aprenen s'apropien de tot el seu món i del món, que perceben la totalitat i es perceben en la totalitat (Holisme)

En el tractament de la forma (materials didàctics) es tracta de facilitar la informació per a la creació i significació d'aquests per part dels interlocutors que aprenen.

F. Gutiérrez i Daniel Atapeït proposen cinc instàncies des de les quals es realitza l'aprenentatge en la mediació pedagògica:

- L'aprenentatge amb l'educador
- El discurs pedagògic com a narrativitat en els materials pedagògics i la seua producció.

- L'aprenentatge amb el grup i en el grup
- L'aprenentatge amb el context
- L'aprenentatge amb un mateix

c. Dimensions humanes i humanitzadores de la mediació pedagògica. El reconeixement de la tríade humana: individu, societat, espècie.

- i. La dimensió convivencial
 - La dimensió de l'acollida i l'escolta.
 - El reconeixement de l'altre
 - El reconeixement d'un mateix com a subjecte en procés
 - Capacitat de ser en la dimensió de construcció del subjecte col·lectiu (treball en equip,...)
 - Treball amb les emocions i els sentiments (dimensió poètica i autopoietica)
- ii. La dimensió cognitiva aprenent
 - L'educació de la mirada. Nova concepció de l'aprenentatge i de la vida.
 - El coneixement d'un mateix
 - El coneixement de la societat
 - El coneixement de l'espècie en el cor de la vida, del macro i del micro.
- iii. La dimensió integral
 - La igualtat i la diferència
 - La unitat i la diversitat
 - L'un i el múltiple

123

d. Qui realitza la mediació pedagògica en la societat de l'aprenentatge?

- i. En un temps ho va fer la família (societat medieval)
- ii. En la modernitat l'escola (societat rural i industrial)
- iii. En la societat del coneixement (societat urbana i de les xarxes) la formació és permanent en tots. Eduquen:
 - L'escola (és una més, però central)
 - Els mitjans de comunicació (en ells la publicitat, els programes d'entreteniment i els d'informació)
 - Els contextos:
 - a. El del treball
 - b. El familiar

- c. Els diversos grups de pertinença (esglésies, esportius, socials, polítics, culturals...)

2. TEXTOS MOTIVADORS

“El sistema nerviós digital s’incorpora progressivament al sistema nerviós orgànic, al circuit de la comunicació humana. El re-codifica segons les seues línies operatives i la seua velocitat. Però perquè aquest canvi puga realitzar-se, el cos-ment ha de sofrir un canvi infernal, que estem presenciant en la història del món... El procés de producció se semiotitza i la formació del sistema nerviós digital implica i connecta la ment, el psiquisme social, els desitjos i les esperances, les pors i la imaginació. Per això hem d’ocupar-nos de la producció semiòtica, del canvi lingüístic i cognitiu. Aquest canvi passa per la difusió de les patologies” (Birardi: 2003, 18) Per això podem apuntar que la “mediatització de la comunicació i la consegüent escassetat de contacte físic poden produir patologies de l’esfera afectiva i emocional” (Birardi: 2003, 19).

La transmissió de les històries es fa ja per la tv no per la mare: provoca trastorns d’atenció.

Partim del fet que tot ser humà és un ser amb llenguatge i un ser polític. Per això el text (com esdevé de la seua necessitat expressiva) és part constitutiva del seu ser.

Qüestions a debatre i aclarir:

- El text i el context. Sóc jo el text i el context allò que em rodeja? Hi ha text sense context? Hi ha context sense text?

Segons el des. de la RAE:

TEXT: 1. conjunt de paraules que componen un text escrit. 2. Passatge citat d’una obra literària. 3. Sentència de la Sda. Escriptura. 4. Tot el que es diu en el cos de l’obra manuscrita o impresa, a diferència del que en ella va per separat com a portada, notes, índex. 5. Enunciat o conjunt d’enunciats orals o escrits, que el lingüista sotmet a estudi. 6. grau de lletra impresa menys grueta que la parangona i més que l’atanasia. 7. Libro de text, Sagrat text...

CONTEXT: 1. Entorn lingüístic del qual depén el sentit i el valor d’un emparaula, frase o fragment considerats. 2. Per extensió, entorn físic o de situació (polític, històric, cultural o de qualsevol altra índole). 3. Orde de composició o teixit d’un discurs, narració, etc.

4. Per extensió, enredo, embolic, unió de coses que s'enllacen i entretejen.

Se'ns demana que per a aprendre prescindim de nosaltres mateix i això és impossible. Som un text escrit per la vida: per l'origen, per la família, per la cultura, per la història...

El primer text que cal aprendre a analitzar i a interrogar és saber preguntar-se a un mateix en el moment oportú (sobre els sentiments, les aspiracions, les experiències decisives, la memòria personal, la pròpia infància, les pors...) I tot açò es manifesta en el context

- Tipus de text? El jo-subjecte-textual? L'un altre-context? L'altre i jo som el mateix text? El text crea el context? El context crea el text?

Hi ha gran diversitat de textos: literaris, religiosos, polítics, econòmics... tants com capacitats expressives del ser humà.

Tants textos com la diversitat de les persones i tot el que creem.

Hi ha gran diversitat de contextos però tots entrellaçats i profundament complexos.

Hi ha textos individuals i col·lectius (el text social).

- La realitat que ens envolta i que construïm és el text? Totes les dimensions de la realitat formen part del text i del context?
- Si jo sóc el text què és el que em motiva de mi? La meua construcció com a subjecte en procés? Sóc jo un text motivador per als altres? Són els altres un text motivador per a mi?
- El poder social dominant anul·la els textos crítics de la realitat, significa a aquesta des dels seus textos i em fa analfabet perquè m'impedeix la seua lectura i comprensió. Destruïx el procés de coneixement humà (seqüències) al deixar-nos com a simples executors, com a subjectes subjectats. La seua força està en la "descontextualització"
- El poder col·lectiu i solidari em proposa altres textos, els meus propis textos, que són aproximacions a la lectura de la realitat i als textos alternatius al poder neoliberal.

- Tipologia de textos: anàlisi dels existents: els naturals (llenguatges de la naturalesa i de la vida), els artificials: mitjans de comunicació i noves tecnologies (premsa, ràdio, tv., internet...)
- Producció de textos propis.

Per a entendre els textos és necessari:

- el coneixement contextual, o siga el coneixement requerit per a explorar, entendre i crear "contextos de significat"
 - Context de l'ecosistema: Quina és la nostra relació amb l'ecosistema planetari?
 - Context temporal: D'on venim i cap a on anem (passat, present i futur)? Què significa ser humà? Com coneixen els humans?
 - Context d'informació. Qui sóc?
 - Context subjectiu
- El coneixement de sistemes totals basats en el coneixement sobre com funcionen els sistemes vius (ecològics).
 - El coneixement dels principis i conceptes fonamentals que caracteritzen a tots els sistemes vivents.
 - Coneixement racional, intuïtiu, emocional...

En la creació de materials es planteja:

- Que els materials han de ser creats pels professors que, coneixent els interlocutors, tinguen significativitat social per als interlocutors.
- Que els materials siguen resultat (producte) del procés de producció de coneixement que els propis interlocutors generen. Els materials serien la plasmació material d'aqueix procés (arreglaria tots els textos utilitzats: en l'elecció del nucli generador o tema de coneixement, en la recollida d'informació, en la representació simbòlica que es fa d'aquest, en la significació que li donen, en l'elaboració del projecte de treball, en la construcció del pla de treball, en la seua execució i en el registre de tot el que realitza i coneix sobre el tema).

Una elecció o una altra modifica tot el procés de mediació. En el primer cas hi ha un intent d'adequació dels materials del sub-

jecte a l'objecte i en el segon hi ha una producció dels subjectes en el procés. El resultat serà "un producte alternatiu després d'un procés alternatiu".

Però

- És possible la producció del coneixement quan la nostra experiència és que són altres els que ens donen el coneixement?
- Quines estratègies es poden introduir per a passar de la fe en els experts que tenen el saber i ens l'han de transmetre, a la fe en nosaltres mateix com a persones capaces de produir el nostre propi coneixement?
- Com col·laborar en el pas dels adults de subjectes subjectats a subjectes en procés?

3. INTERLOCUTORS EN LA MEDIACIÓ PEDAGÒGICA

Qui són els interlocutors de la mediació? Amb qui anem a interrelacionar-nos o mediar el procés educatiu?

Els interlocutors interaccionen i s'interrelacionen en un medi que els afecta de la mateixa manera però de distinta forma.

- Anàlisi del context en els seus traços generals
 - Caracterització de la nova societat: del coneixement, de la globalització, de la postmodernitat, de la informació, dels servicis...
 - En el món econòmic productiu i del treball
 - En el polític
 - En el social
 -
- Com afecta els diferents interlocutors (reconeixement de les profundes aspiracions de cada un dels interlocutors).

Anàlisi col·lectiva de cada un d'ells:

- Professors, amb les mateixes incerteses que es viuen en la societat i els mateixos riscos i pors que els altres ciutadans vivint processos de canvi i aprenentatge permanent en les interaccions amb ells mateixos i amb els altres interlocutors. Caracteritzacions del professorat d'educació d'adults en la societat del risc i del coneixement (sensibilitat, capacitat d'escolta...). Quins elements es demanen al perfil del professor d'adults?
- Dones, inclinades a una presa de consciència sobre el fet

diferencial de ser dona, lectores, sense una perspectiva del reconeixement social del seu aprenentatge (sense una aspiració de “meritocràcia”),... La fi del patriarcat i la dona com a subjecte en procés. El protagonisme de la dona en la societat actual i del futur. Què busquen quan acudeixen a l’educació d’adults?

- Joves, exclosos del sistema educatiu ordinari –i en ocasions també de la societat: vulnerabilitat, marginació,...– que comencen a emergir, gradualment, en els nostres centres. Anàlisi dels processos de construcció de la identitat dels joves en la societat actual. Traços dels joves en situació de risc d’exclusió. Anàlisi de les propostes de la LOCE. Quina és la nostra mirada sobre els joves que acudiran a l’educació d’adults? què fem per a conèixer-los? (reflexió en comú)
- Homens adults, encara que minoritàriament, amb les característiques generals de: necessitat de la titulació, prejubilats, etc. Les noves vulnerabilitats configurades pels nous modes de producció: el postfordismo i l’home flexible. Altres elements de vida alternatius. Necessitat de reconfigurar i redefinir en paper de l’home en una societat “matrística” o no patriarcal sinó d’igualtat entre els gèneres. Què busca l’home que acudeix a l’educació d’adults? Què li donem? Què pretenem? (reflexió en comú)
- Immigrants (elements comuns i diferencials: els diferents orígens i cultures) (la població immigrant que travessa els anteriors, de moment, també minoritàriament però que va in crescendo. Perspectives). Quin és el nostre paper en relació amb la immigració quan acudeix a l’educació d’adults? L’aprenentatge de l’idioma, quines altres coses comporta? (reflexió en comú)

Claus per a entendre l’educació d’adults hui:

- En la societat de l’exclusió són els exclosos de la fàbrica de la felicitat (el deure de ser feliç) els que alimenten l’educació d’adults?
- En la societat del risc i de la por no haurà de convertir-se l’educació d’adults en un lloc on es generen experiències convivencials positives que serveixen de generació d’experiències de protecció?

- En la societat de la incertesa, impredictibilitat i la no haurà de ser l'educació d'adults un espai de generació de xicotetes certes que ens ajuden a afrontar les que genera la vida?
- En la societat del treball precari i de l'home flexible...
- En la societat on tots som vulnerables

4. FASES DE DESENVOLUPAMENT D'UN PROCÉS SOCIAL CREATIU DE MEDIACIÓ PEDAGÒGICA

Potser les fases del desenvolupament d'un procés social creatiu de mediació pedagògica tinga molt a veure amb el procés de coneixement humà que s'identifica amb el procés de viure que és el mateix procés de conèixer i d'aprendre.

a. Enfoque/s inicial/s de tema (Relacionalitat de contextos, nusos entre vivències i tema nucli, ...) Aquest tema ens diu quelcom? Ho sentim? ...

- La necessitat de l'enquadrament (ubicació temàtica) en les diferents perspectives.
És el sentit que es dona al tema tractat al si del sentit que li donen i busquen els que aprenen.
- Contextos glocals: globals i locals
- Cultures experiencials i construcció d'identitats
- Necessitats i interessos
- El context grupal
 - Pràctiques de reflexió (anàlisi-vore, causes i conseqüències-jutjar, projecció al futur-propostes d'actuació)
 - Pràctiques d'expressió (corporal, oral, escrita, imatges, musical...)

129

Partir de la pedagogia de la pregunta (saber preguntar i aprendre a preguntar-se) és partir del més essencialment humà perquè és des d'on el ser humà es crea i es produeix (autopoiesis)

b. Creixement, desenvolupament, participació, aportacions subjectives, denuncia de situacions, ...de la mediació i per a la mediació pedagògica. se sumen subjectivitats, es passa de lectures connotatives a denotatives?

- Significació
- Implicació

c. Construcció d'un currículum posterior i col·lectiu. Flexibilitat de sabers, sinergies d'interessos i desitjos, elements culturals propis,... què hem après? quines aportacions s'han fet tant "intro/inter" al debat cultural? I des d'on?

- i. El currículum clàssic i les seues correspondències ideològiques, culturals i selectives
- ii. El currículum construït col·lectivament i autoorganitzat
- iii. Interdisciplinarietat i transdisciplinarietat. La dimensió integral-holística

d. Plasmació en materials del procés (producció i polivalència d'aquests). Què queda del procés? Per a què i per a qui pot valdre? Com s'articulen els materials per a un nou ús?

e. Avaluació dels materials en la pràctica i/o en les noves pràctiques d'aprenentatge. Què s'aconsegueix? Què es denuncia? Què s'allibera?

- i. Validació

130

5. LA MEDIACIÓ PEDAGÒGICA I L'EDUCACIÓ HUMANITZADORA-ALLIBERADORA

a. L'encontre humà

- L'acció i mediació pedagògica és fonamentalment l'encontre entre sers humans concrets, amb històries, amb present i amb futur.
- Pedagogia del tacte i la paciència
- Respecte i acceptació d'un altre com és
- Pedagogia de l'autonomia i de l'esperança.
- Encontre en l'espai i en el temps

b. La pedagogia de la diferència. El jo, l'altre i el nosaltres.

- i. La diferència en la societat del coneixement

La societat de la informació i del coneixement es regeix pels interessos del mercat on els que tenen i poden són els iguals, els que estan dins d'ell. Els que no tenen i no poden que són els altres, els diferents, els insolvents, els exclosos. Hi ha, per tant, una primera diferenciació. Es tracta de vore, des de la lògica que

domina la societat del capitalisme total, en quina mesura els altres poden generar-me un benefici o són un benefici per a mi. La lògica del mercat marca els traços dominants d'aquesta societat. És la lògica del benefici per damunt de tot. Això comporta la destrucció de l'altre i la màxima violència.

El que caracteritza a la societat actual és la societat del risc i de la por. En aquesta societat "el terror opera com una estratègia de poder"¹ (Verdú 2003, 258). Això està provocant una gran violència a escala global. La lluita contra el terror provoca més terror i mort. La por a l'altre provoca tots els fanatismes que fan impossible la convivència pacífica. La recerca de seguretat enfront de l'altre es converteix en un dels polos més forts de la societat actual i un dels espais econòmics que genera més beneficis.

En la perspectiva convivencial aquesta societat està generant un individualisme feroç que porta a l'anul·lació-massacre de l'altre des de la mismidad de les pròpies subjectivitats-identitats que s'estan produint.

Per a fer possible la convivència en aquesta societat globalitzada és necessari l'afonament d'Occident com referent de civilització construïda per la destrucció permanent de l'altre, perquè els hem deixat fora de la història. I s'està refermant després de l'11-S. La formació de l'Imperi hui no s'entén d'una altra manera. La negació de l'Altre és una característica central d'Occident.² Nosaltres hem crescut en el monòleg que aquesta cultura hi ha establert amb ella mateixa i és necessari introduir un profunda ruptura en aquest monòleg amb la presència de l'Altre com a tal. L'Altre és considerat com l'estrany, amb el qual ens sentim incòmodes.

- ii. Què és educar en la diferència? La diferència en l'organització escolar.

Aquest model es reproduïx en el sistema educatiu i es genera un sistema educatiu i unes organitzacions escolars basades en els valors que proposa la societat del capitalisme total (Michea 2002) o del capitalisme de ficció (Verdú 2003). El model dominant

¹ Des de l'11 de setembre de 2001 està consolidant-se un estat social de por i de terror que exigeix més seguretat, més rearmament, menys llibertat i com a conseqüència, una democràcia cada vegada més feble i limitada.

² És una constatació reconeguda en multitud de documents que ens narren la barbàrie sobre la que s'ha construït Occident. Podem veure autors de tan diverses procedències com a Galeano (1974), Balducci (2001), Hochschild (2003), Bessis (2002).

d'escola en la societat del coneixement (del desconeixement i la desinformació): l'escola del capitalisme total.

Davant de les noves realitats, primer acceptem la diversitat, la integració (dels que tenen necessitats educatives especials), després, ara, ens trobem amb la diferència, la inclusió (dels immigrants, dels gitanos, de...). I ens preguntem pel paper de l'educació davant d'aquestes noves realitats. Tots reconeixem la necessitat de canviar l'educació en compte de preguntar-nos per la pregunta. I amb ella ens hem oblidat de l'altre. Això ens portaria al punt de partida. Però preferim el canvi sense origen perquè tot és possible amb el canvi en educació, fins a arribar a les reformes de les reformes de les reformes arribant a la bogeria (a la LOCE): "la insistència d'una única espacialitat i una única temporalitat, però amb altres noms; la reconversió dels llocs en no-llocs per als altres, la infinita transposició de l'altre en temporalitats i espacialitats egocèntriques; l'aparent màgia d'una paraula que s'instal·la per enèsima vegada encara que no (ens) diga res; la pedagogia de les suposades diferències al mig d'un terrorisme indiferent; i la producció de la diversitat que a penes s'atén, a penes s'enten, a penes se sent" (Skliar 2002, 144).

132

Assistim a l'espectacle dels canvis, de la seua necessitat, de la seua inconsciència i de la nostra passivitat davant d'ells. Per això és el canvi educatiu el que ens mira i ens embolica "i en mirar-nos troba només metàstasi de lleis, de textos, de currículum, de didàctiques, de dinàmiques". I en aquests canvis no hi ha ni una paraula sobre les representacions com a mirades, ni sobre les noves configuracions dels subjectes (derivades de les profundes transformacions en la família, en el treball, en la religió, en la sexualitat, en la ciència i en el coneixement, en la tecnologia, en les generacions, en la democràcia, en...) i els canvis de les identitats, ni una paraula sobre la vibració amb l'altre. Com a molt hem burocratitzat a l'altre, la seua inclusió curricular (la concepció de la transversalitat i l'educació en valors), el seu dia en el calendari, el seu exotisme, la seua pura biodiversitat. Hem tornat a oblidar la mirada i amb ella l'ètica del rostre perquè tenim responsabilitat amb l'altre, amb la seua expressió, amb la seua irreductibilitat, amb el seu misteri. Ara ens refugiem en la nostra insubstantial hospitalitat (Skliar 2002, 155).

La institució escolar és un producte de la modernitat. El temps de la modernitat i el de l'escolarització solen ser "temporalitats

que només desitgen l'orde, que s'obsessionen per classificar, per produir mismidades homogènies, íntegres, sense fissures, fora de perill de tota contaminació de l'altre. "En aquest tipus d'escola el mateix i allò altre, el diferent, no poden estar al mateix temps. Amb el temps l'educació es va convertir en una tasca de crear mismidades i allí es va detindre. A partir d'aleshores la creació (poiesis i poesia) i la pràctica educativa es van oposar frontalment.

I novament vivim l'oportunitat de fer de l'educació un acte de creació que mai no acaba i mai no s'ordena, com la construcció d'un altre que transforme la mismidad estancada.

És necessari, des de la perplexitat, entrar en la pedagogia de l'esdeveniment "una pedagogia discontinua que provoqe el pensament, que retire de l'espai i del temps tot saber disponible; que obliga a recomençar de zero, que faça de la mismidad un pensament insuficient per a dir, sentir, comprendre allò que ha succeït, que emmudisca la mismidad... que possibiliti la vaguetat, la multiplicació de totes les paraules, la pluralitat de tot allò altre" (Skliar, 2002, 147) i així ens condueca al que és el futur, un futur incert.

Hui se'ns obrin, des de la perspectiva d'aquest futur incert tres possibles modes d'entendre l'educació respecte a la comprensió de la diferència (basat en Skliar 2002, 147-153):

1. La pedagogia de l'altre que ha de ser esborrat, aniquilat, invisibilitzat. És la pedagogia de sempre. Nega que l'altre haja existit i nega el temps de la negació de l'altre. Es basa en dos principis pedagògics:
 - a. Està mal ser allò que s'és i s'està sent: la negació de l'altre en la seua pròpia experiència de ser un altre. L'immigrant que vol ser el que és en el nostre país. L'escola li mostra que està mal ser allò que és i pretén corregir-lo, "normalitzar-lo", expulsar-lo o silenciar-lo i li proposa ser, perquè està bé, allò que no s'és o no està sent
 - b. Està bé ser allò que no s'és, que no s'està sent i que mai no es podrà o voldrà ser.
2. La pedagogia de l'altre com a hoste del nostre temps present. És la pedagogia de la diversitat: l'altre, el divers és l'origen de tots els problemes educatius. És la concepció de l'altre com una anomalia que ha de ser corregida.
3. La pedagogia de l'altre que torna, que està present, que

ens enriqueix i és ell amb nosaltres; que es construeix com a subjecte des de múltiples identitats; que mostra que està bé ser allò que s'és i que està mal ser allò que no s'és.

La diversitat en l'escola amb el domini del paradigma científic tècnic és una realitat negada i utilitzada per a discriminar i marginar. Tendències dominants: discriminacions reals.

La mateixa diversitat que hi ha en la societat hi ha en l'escola. La mateixa desigualtat que hi ha en la societat hi ha en l'escola. El problema és que en la societat la diversitat és considerada com a desigualtat, els diversos són sempre els altres, sobretot els que tenen menys que nosaltres, els que a més de tindre menys tenen una altra cultura que considerem inferior i simplement és diferent

Qui són hui els diversos? A qui considerem inferiors i fora de "el normal."

- Els pobres, els desocupats, els inocupables, els insolvents,
- els immigrants pobres,
- els gitanos
- els xiquets i els joves del carrer
- els que avorreixen els estudis perquè els els hem fet avorir
- els ACNES
- els que causen problemes de convivència i no estudien
- els "objectors escolars"
- els...

Començar a utilitzar la terminologia de la globalització neoliberal: guanyadors i perdedors, inclosos i exclosos, connectats i desconectats, visibles i invisibles, importants i desimportants, pobres i rics, solvents i insolvents, informats i desinformats, legals i il·legals.=

En el món el que queda exclòs del concepte d'exclusió és una minoria.

Igualtat s'oposa a desigualtat i no a diferència i diversitat. Els iguals són diferents i diversos per això són part essencial del tot que forma l'espècie humana. Espècie que està en l'edat de ferro de la humanització, no en la fi de la història sinó en l'inici de la història de la humanitat planetària.

No obstant això, hui s'està utilitzant el terme diversitat per a mantindre i aprofundir les desigualtats. La utilització del llenguatge de "l'atenció a la diversitat" està sent l'excusa per a introduir, justificar i refermar la discriminació dels considerats desiguals amb la certesa que mai no podran ser iguals a qui es consideren superiors. És la justificació del darwinisme social. Així s'estableix tot un gradient de situacions de desigualtat (diversitat) per a mantindre'ls permanentment en el nivell en què se'ls situa, no per a generar respostes que facen eixir als considerats desiguals (diversos) d'aquesta situació de desigualtat.

Hui s'ha deixat podrir la diversificació i les adaptacions curriculars per a poder demanar a crits canviar la LOGSE.

Des de l'actual concepció del currículum i del saber escolar només es pot concebre els alumnes com desiguals i només es pot concebre la diversitat com a desigualtat.

Un currículum entès com el conjunt de disciplines i matèries que s'han d'aprendre sense cap connexió entre si i amb la realitat, es converteix en un currículum erudit i enciclopèdic incapaç de donar respostes als problemes que tenen els alumnes en la societat actual i menys als problemes que planteja la societat de l'era planetària.

Des de la perspectiva d'aquest currículum és impossible donar resposta a la diversitat i a la diferència perquè és incapaç de comprendre aquesta diferència dins de si mateix.

Com ataca a la diversitat el currículum actual:

- programes centrats en visions disciplinàries carregades de coneixements obsolets
- exigències homogenies sense tindre en compte la diversitat d'alumnes
- establiment d'un nivell mitjà de rendiment segons l'alumne típic imaginari que es construeix en l'imaginari dels docents.
- no es tenen en compte els sabers i capacitats amb què arriba l'alumne.
- no es tenen en compte les personalitats i intel·ligències complexes que constitueixen els sers humans.
- no es tenen en compte els contextos i les identitats culturals que es du a terme l'aprenentatge.
- és un currículum que produeix més ignorància que coneixement

- respon a la cultura dominant i ignora la cultura experiencial amb què arriba l'alumne.
- tracta de manera homogènia als que parteixen de situacions diferents

iii. El conflicte en el reconeixement de la diferència

L'objectiu de la convivència com a objectiu central de l'educació és el que farà possible la generació d'una societat de ciutadans solidaris, crítics, respectuosos i comprensius.

El conflicte és inherent a l'organització escolar per la seua complexitat i per la complexitat del ser humà.

El conflicte és necessari per a poder viure, per a poder créixer, per a poder aprendre, per a conèixer... Per això és necessari saber viure en el conflicte i amb el conflicte. On no hi ha conflicte no hi ha vida. En l'interior del ser humà, de cada un de nosaltres, hi ha conflicte permanent: entre les nostres identitats (Maalouf, 1999; Morin, 2003), els nostres sentiments, els nostres afectes, els nostres interrogants, les nostres incerteses, el nostre ser homo sapiens-demens... El conflicte és l'oportunitat de reconstruir la relació humana com una relació humanitzadora des de les posicions depredadores i destructores dels altres com una relació d'hominització, de pura supervivència de l'espècie humana. Per això la relació humana és una relació pertorbada pels processos d'hominització privatitzadores, d'exclusió del més dèbil, basades en la competència feroç per a la supervivència del més fort, on l'altre no és reconegut com el meu semblant... Reconstruir-la dins dels processos humanitzadors, convivencials requereix conflicte, un conflicte radical i permanent mentre s'avança en els processos d'humanització. I aquests processos es donen en l'espai del públic, de la cooperació, de la trobada amb els semblants iguals al si de l'espècie humana i aquesta al si de l'ecosistema terra.³

En el conflicte és on es donen les oportunitats que generen processos de diàleg, de comunicació, de relació positiva, de possibilitat de reconeixement de l'altre com igual a mi, de convivència en definitiva. Això són processos de coneixement, de vida i

³ No puc passar per damunt les aportacions de Ignacio Fernández de Castro a la reflexió d'allò públic i la construcció del model d'escola pública des dels àmbits on es cristallitza allò privat i allò públic. Vore: "¿Per què defensem l'escola pública?"; ponència d'apertura de l'escola d'estiu d'Extremadura, 2003.

aprenentatge de la ciutadania i d'educació com ser humà al si de l'espècie humana.

El conflicte ens situa en la realitat de la condició humana que passa per la inestabilitat, desequilibri, estabilitat, equilibri. Estat d'orde-desorde-organització permanent (Morin 1981).

El conflicte pot i ha de ser una oportunitat per a generar convivència democràtica. En el conflicte cal dialogar amb la incertesa, amb allò que hi ha d'irracional en ell. Aprofundir en ell per a poder comprendre les oportunitats que pot oferir-nos (mirar diverses situacions conflictives en el nostre centre: brutícia d'entrada – aportacions d'organització des de la junta de delegats per a netejar-ho; taller d'electricitat – resituar el paper del professor; diners de perqueria - tots participen igual en el repartiment).

L'ocultació i l'eliminació del conflicte respon a una lectura unidimensional de la interacció humana. "El desorde i l'orde s'incrementen mútuament al si d'un organització que s'ha fet complexa".

L'actual concepció de l'organització escolar no resisteix el conflicte i el rebutja de forma violenta. En la seua incomprensió del mateix destrueix la vida i expulsa a molts com a transgressors del model de convivència que identifica amb disciplina, sotmetiment acrític a les normes i acceptació de tot el que li ve imposat.

137

iv. L'aprenentatge de la diferència. Aprendre a aprendre de la diferència

Treballar la diversitat per a superar la desigualtat. Claus pedagògiques

Hem de aprendre a viure amb la diferència; és més hem de aprendre a aprendre de la diferència.

Hem d'estar preparats per a enfrontar-nos als nostres prejuís cap a la resta, cap als altres, i reconèixer que tot el món té quelcom que aportar al nostre coneixement i a la nostra vida.

La importància de la mirada. És tan meravellosa la diferència entre els sers humans i tan sorprenent que hem de demanar ajuda per a poder mirar aquesta immensitat (com el xiquet que davant de la visió del mar per primera vegada li demana al pare que li ajude a mirar).

La proposta d'un concepte inclusiu integral. Inclusive de la diferència, integrador no en l'homogeneïtat sinó en la diversitat, en el reconeixement de l'altre tal com és... Concepte inclusiu integral

de tota la persona humana, dels sentiments, de les emocions, de la intel·ligència, dels coneixements... "Múltiples nivells entrellaçats en un sistema conscient"

En l'escola cal treballar "el principi trinitari Llibertat, Igualtat, Fraternitat". Sobretot la fraternitat que és la que farà possible algun dia la llibertat i la igualtat. La fraternitat és la gran oblidada.

Es requereixen unes claus pedagògiques sense les quals és impossible l'educació en la diferència com a lluita per la igualtat:

- Elaborar projectes educatius que contribueixen a superar les desigualtats en compte de limitar-se a reproduir-les o augmentar-les. Són projectes de centre en què la comunitat educativa aposta decididament pels més desfavorits i fa d'ells els seus preferits. Són centres en què la lluita contra el fracàs escolar és una lluita sense quarter i tot s'organitza perquè aquest no existesca. Són centres que s'organitzen per a promoure a l'altre com a subjecte en procés en el cor del subjecte col·lectiu que és la comunitat escolar.
- Construir comunitats educatives convivencials d'aprenentatge i coneixement on el diàleg siga el centre de la construcció del coneixement, dels altres i del món en què vivim. En aquests centres tots som iguals i tots som diferents. Tots som igualment valuosos per això no es pot permetre que ningú es "perda" o "fracasse".
- Equips de professors compromesos amb l'escola pública de tots i per a tots perquè és l'espai en què és possible la integració de tots sense exclusió de ningú. Només llavors l'escola serà pública. La diversitat, la diferència, "el que s'assembla a l'ONU" és la gran riquesa de l'escola pública i per això és un model superior en qualitat a l'escola privada perquè aquesta deixa a molts fora dels seus plans.
- El professorat ha de viure, a més de la revolució del pensament, la revolució de la sensibilitat i la necessària aposta pel tacte en l'ensenyança, el reconeixement de la sensibilitat pedagògica o la "pedagogia del cor" (vore EDUCARNOS, núm. 9, 18). Això implica la utilització de l'afectivitat i el creixement en els processos d'humanització com a eina pedagògica i compromís social amb els més vulnerables.
- Afecte unit a exigència. És el contrari del paternalisme "El fet que confien en tu, t'obliga molt".

- Lluita contra la segregació i el gueto en favor de la comprensivitat (de la construcció del “nosaltres” del que l’altre és part essencial). En cas contrari s’emet un missatge ambigu i desconcertant: ets un ciutadà i un estudiant com els altres però lluny dels normals.
- La diversitat i la igualtat competeixen a la societat i a l’escola com a part de la societat, per això cal potenciar l’afany transformador i la capacitat de transformació on naix la proposta d’aprenentatge: l’entorn social de l’alumnat i l’entramat social general. (XVIII trobada de MRPs, 19).
- En la societat xarxa cal incrementar la coordinació entre els centres educatius i la xarxa de servicis i organitzacions socials barrials i ciutadanes.
- És molt important la pedagogia de l’acció
- Transformar la informació en coneixement i el coneixement en saviesa. Tot això en fraternitat, la utopia que farà compatible la llibertat amb la igualtat.

- c. Caminar en la lògica de la solidaritat i de la construcció de la humanitat de la humanitat.

Hui enfront de l’exclusió, la destrucció i la mort humana se’ns imposa caminar fora de la lògica del mercat construint el caminar en la lògica de la solidaritat i la fraternitat (la gran oblidada per la modernitat en la trilogia republicana de la llibertat, la igualtat, la fraternitat).

I en la perspectiva del que el sistema educatiu i la formació permanent “hauria de ser” :

- Ha de ser progressivament impulsat pel gran objectiu a llarg termini de l’evolució de l’espècie humana en la línia de la humanització d’aconseguir per a tots i cada un dels seus membres la condició de sers lliures i independents, condició necessària perquè siguin els subjectes de les seues pròpies vides.
- Ha d’aconseguir a mitjà termini la condició de ‘públic’.
- Ha d’organitzar-se en democràcia a curt termini
- Centres educatius que tinguin la independència i poder suficients perquè la seua organització siga democràtica (descentralització)
- Que l’organització dels professors, pares, alumnes i altres

professionals dins del sistema educatiu siga democràtica movent-se sobre la solidaritat entre persones iguals quant a la seua relació amb el poder social i diversos tant en les seues capacitats com en tota la resta que els singularitza

- d. Per a finalitzar permetre'm que us llija aquesta poesia de Gioconda Belli, de Nicaragua. Tanca el vostre retrat.

*En todas las profecías
Está escrita la destrucción del mundo.
Todas las profecías cuentan
Que el ser humano creará su propia destrucción.
Pero los siglos y la vida que siempre se renueva
Engendraron también una generación
De amadores y soñadores,
Hombres y mujeres que no soñaron con la
Destrucción del mundo,
Sino con la construcción
Del mundo de las mariposas
Y los ruiseñores.
Los llamaron ilusos, románticos
Pensadores de utopías,
Dijeron que sus palabras eran viejas.
Los aculumadores de riquezas les tenían
Y lanzaban sus ejércitos contra ellos,
Pero los portadores de sueños
Todas las noches hacían el amor
Y seguía brotando su semilla del vientre de ellos,
Que no sólo portaban sueños
Sino que los multiplicaban
Y los hacían andar y hablar.
Estos especímenes no dejaban
De soñar y de construir
Hermosos mundos,
Mundos de hermanos,
de hombres y de mujeres que se
llamaban compañeros,
que se enseñaban unos a otros
a leer, se consolaban
en las muertes,*

*se curaban y se cuidaban entre ellos,
se querían, se ayudaban
en el arte de querer
y en la defensa de la felicidad.
Dicen que la tierra después de parirlos
Desencadenó un cielo de arcoiris
Y sopló de fecundidad las raíces de los árboles.
Yo sólo sé que los he visto
Sé que la vida los engendró
Para protegerse de la muerte
Que anunciaban los profetas.
(Gioconda Belli)*

BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTACIÓ

- AA.VV (2002): Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Ed. Graó. Barcelona.
- AA.VV. (2001), Ciudadanía e interculturalidad. Revista Anthropos, Huellas del conocimiento.
- ÁGUILA, R., VALLESPÍN, F. Y OTROS (1998): La democracia en sus textos. Alianza Editorial.
- AGUILAR, T, Y CABALLERO, A. (coords.) (2003): Campos de juego de la ciudadanía. Ed. Viejo Topo
- ALZINA, PERE (2001): "Convivir y aprender la diversidad" en C. de P. Nº 300, marzo, p. 83-86
- BALDUCCI, E. (2001): El Otro. Un horizonte profético. Ed. Acción Cultural Cristiana. Salamanca.
- BAUMAN, Z. (2001): La sociedad individualizada. Ed. Cátedra. Madrid
- BESSIS, S. (2002), Occidente y los otros. Historia de una supremacía, Madrid: Alianza Editorial.
- BIRARDI, F. (2003): La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Ed. Traficantes de sueños. Madrid
- CANADELL, ANGELS (2001): "El lugar de la interculturalidad" en C. de P. Nº 303, junio, p. 52-56
- CAPRA, F. (1998): La trama de la vida. Ed. Anagrama. Barcelona
- CAPRA, F. (2003): La conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo. Ed. Anagrama (Cap. 4 "Vida y liderazgo en las organizaciones")
- CASTELLS, M. (2000): La era de la información: economía, sociedad y

cultura. La sociedad red. Vol. 1. Segunda edición. Alianza Editorial. Madrid

CASTORIADIS, C: "Contra el conformismo generalizado," en *Le Monde Diplomatique*, nº 33-34, agosto-septiembre 1998. Pg.34.

DOMÍNGUEZ, J. (2003): Una perspectiva antropológica para la educación básica. En proceso de redacción. Fotocopiado.

GALEANO, E. (1974): *La venas abiertas de América Latina*. Ed. Siglo XXI. Madrid

GIMENO LORENTE PAZ (2003): "¿Por qué decir calidad educativa cuando estamos hablando de mercado?: algunas disonancias y sugerencias teórico-críticas," en *Las reformas escolares de la democracia*, Ed. KRK. Oviedo

GRINBERG M. (2003): *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Ed. Campo de ideas. Madrid.

GUTIÉRREZ, F. y PRADO C. (1999): *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ed. Ilpec. Costa Rica.

GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (1994): *La mediación pedagógica para la educación popular*. Ed. Universidad de S. Carlos de Guatemala. Costa Rica

GUTIÉRREZ, F. Y PRIETO, D. (1993): *La mediación pedagógica*. Ed. Universidad de S. Carlos de Guatemala. Ciudad de Guatemala.

HOCHSCHILD, A. (2002): *El fantasma del rey Leopoldo. Codicia, terror y heroísmo en el África colonial*. Ed. Península. Barcelona.

Illich, I. (1974), *La convivencialidad*, Barcelona: Ed. Barral.

KAUFFMAN, STUAL (2003): *Investigaciones. Complejidad, autoorganización y nuevas leyes para una biología general*. Ed. Metatemas

MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid

MANEN, MAX VAN (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Ed. Paidós. Barcelona.

MARCHESI, A. (2003): *El fracaso escolar en España*. Fotocopiado. Sacado de la pag. Web del Movimiento por la Calidad de la Educación del Sur de Madrid.

MICHEA JEAN-CLAUDE (2002): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Ed. Acuarela Libros. Madrid

MIRAS, J. (2003) "La construcción de la multitud en movimiento: génesis de la democracia." En *el Viejo Topo*. Abril

MORIN, E. Y KERN, A.B. (1993): *Tierra-Patria*. Ed. Kairós. Barcelona

MORIN, E. Y OTROS (2002): *Educación Planetaria*. Universidad de Valladolid

- MORIN, EDGAR (1981): El método. La Naturaleza de la naturaleza. Ed. Cátedra.
- MORIN, EDGAR (2003): El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ed. Cátedra.
- NAVARRO, V. (2002): Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Ed. Anagrama
- PENROSE, ROGER (1991): La nueva mente del emperador. Ed. Mondadori. Madrid
- PETRELLA RICARDO (2000): "Cinco trampas tendidas a la educación: La enseñanza tomada como rehén," en *Le Monde Diplomatique*, Octubre, pg. 26-27
- PRIGOGINE, ILYA (1997): El fin de las certidumbres. Ed. Taurus. Madrid
- RAMONET, I. (1999): La tiranía de la comunicación. Ed. Debate
- SACRISTÁN, G. (2001): Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Ed. Morata
- SEMINARIO DEMOCRACIA Y ESCUELA MRP ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIA (2002): Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro. Ed. Publicaciones MCEP. Sevilla.
- SENGE, P. (1996): La quinta disciplina. Ed. Granica
- SENNETT, R. (2000): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Ed. Anagrama
- SKILIAR, C. (2002): ¿Y si el otro estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Ed. Miño y Dávila
- STEWART, IAN (1999): ¿Juega Dios a los dados?. Ed. Drakontos
- VALLESPÍN, F. (2001): "Habermas en doce mil palabras," en *Claves de la razón práctica*, nº 114, julio/agosto.
- VERDÚ, V. (2003): El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Ed. Anagrama.
- VIRNO, P. (2002): "Paolo Virno: La política de la multitud," en *Archipiélago* nº 54, pg. 103-121
- VIRNO, P. (2003): La gramática de la multitud. Ed. Traficantes de sueños. Madrid
- WACQUANT, L. (2000): Las cárceles de la miseria. Alianza Editorial. Madrid
- WU MING (2002): Esta revolución no tiene rostro. Acuerela libros.

SABERS HUI: DISSEMINACIONS, COMPETÈNCIES I TRANSVERSALITAT



*Jesús Martín-Barbero**

1. DESCENTRAMENT I DISSEMINACIÓ

Des de la perspectiva històrica, el coneixement està omplint el lloc que van ocupar, primer, la força muscular humana, i després les màquines. Això implica que en l'estrat més profund de l'actual revolució tecnològica el que trobem és una mutació en els modes de circulació del saber, que va ser sempre una font clau de poder, i que fins fa poc havia estat conservant el caràcter de ser, al mateix temps, centralitzat territorialment, controlat a través de determinats dispositius tècnics i associat a moltes especials figures socials. D'ací que les transformacions en els modes en què circula el saber constitueixen una de les més profundes mutacions que una societat pot sofrir. Pel dispers i fragmentat que és el saber, escapa dels llocs sagrats que abans el contenien i legitimaven, i de les figures socials que el detentaven i administraven. Cada dia més estudiants testimonien una simultània i desconcertant experiència: la de reconèixer el bé que el mestre se sap la seua lliçó, i, al mateix temps, el desfasament d'eixos sabers-lectius amb relació als sabers-mosaic que sobre biologia o física, filosofia o geografia, circulen fora de l'escola. I enfront d'un alumnat empapat pel medi ambient comunicatiu quotidianament d'eixos sabers-mosaic que, en forma d'informació, circulen per la societat, l'escola com a institució tendeix sobretot a l'atrinxerament en el seu propi discurs, ja que qualsevol altre tipus de discurs és contemplat com un atemptat a la seua autoritat.

Examinem eixos dos canvis claus. Descentrament significa que el saber eix dels llibres i de l'escola, entenent per escola tot sistema educatiu des de la primària fins a la universitat. El saber eix primer que res del que ha sigut el seu eix durant els últims cinc segles: el llibre. Un procés que quasi no havia tingut canvis des de la invenció de la impremta sofreix hui una mutació de fons amb l'aparició del text

* Asesor de la Fundación Social (Bogotá), miembro del Comité Consultivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) y miembro de la Comisión de Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

electrònic. Que no ve a reemplaçar al llibre sinó a descentrar la cultura occidental del seu eix lletrat, a rellevar al llibre de la seua centralitat ordenadora dels saberes, centralitat imposada no sols a l'escriptura i a la lectura sinó al model sencer de l'aprenentatge per linealitat i seqüencialitat implicades en el moviment d'esquerra a dreta i de dalt a baix que aquelles establien. És només posat en perspectiva històrica que eix canvi pot deixar d'alimentar el caire apocalíptic amb el que l'escola, els mestres i molts adults, miren l'empatia dels adolescents amb els mitjans audiovisuals, els vídeo jocs i el computador. Estem davant d'un descentrament culturalment desconcertant, però el desconcert del qual és disfressat per bona part del món escolar de forma moralista, açò és, tirant-li la culpa a la televisió de que els adolescents no lligen. Actitud que no ens ajuda en res a entendre la complexitat dels canvis que estan travessant els llenguatges, les escriptures i les narratives. Que és el que en realitat està en la base que els adolescents no lligen, en el sentit en què els professors segueixen entenent llegir, o siga només llibres.

Segon, deslocalització/destemporalització: els sabers escapen dels llocs i dels temps legítims socialment per a la distribució i l'aprenentatge del saber. Des dels faraons als senyors feudals, "la morada dels savis" estava prop del palau/castell o es comunicava entre ells en secret. I també el temps d'aprendre es trobava tancat a una edat, el que facilitava la seua inscripció en un lloc i el seu control vital. No és que el lloc escolar fora a desaparèixer, però les condicions d'existència d'eixe lloc estaven sent transformades radicalment, no sols perquè ara havien de conviure amb molts sabers-sense-lloc-propí, sinó perquè l'aprenentatge s'havia deslligat de l'edat per a tornar-se continu, açò és, al llarg de tota la vida. Els milers d'ancians que estudien hui a Europa en la universitat a distància són la prova més clara del desancoratge que viuen els sabers tant en el seu contingut com en les seues formes.

La deslocalització implica la disseminació del coneixement, és a dir, l'esborrament de les fronteres que el separaven del saber comú. No es tracta només de la intensa divulgació científica que ofereixen els mitjans masses, sinó de la devaluació creixent de la barrera que va alçar el positivisme entre la ciència i la informació, puix no són el mateix però tampoc el que oposa tots els sentits. La disseminació anomena el moviment d'esfumat tant de les fronteres entre les disciplines del saber acadèmic com entre eix sa-

ber i els altres, que ni procedeixen de l'acadèmia ni s'imparteixen en ella de manera exclusiva. Una pista clau per a avaluar açò és la traçada pel sociòleg alemany Ulrik Beck, quan lliga a l'expansió il·limitada del coneixement especialitzat el pas dels perills que comportava la modernització industrial als riscos que entranya la societat actual. No hi ha eixida del món del risc amb base en purs coneixements especialitzats; més prompte succeeix a l'inrevés: a major quantitat de coneixement especialitzat, majors riscos per al conjunt de la humanitat, des de la biologia ambiental a la genètica. L'única eixida es troba en l'articulació de coneixements especialitzats amb aquells altres que provenen de l'experiència social i de les memòries col·lectives.

2. ELS SUBJECTES DE L'EDUCACIÓ

En el racionalisme modern el subjecte es va identificar amb el subjecte del coneixement, que va encunyar Descartes al identificar el coneixement amb allò que dóna realitat i sentit a l'existència humana. En tal subjecte la capacitat de reflexionar sobre el seu propi saber prové d'un gest de separació radical entre ment i cos: l'axioma "pense, després existeix", és la postulació d'un jo autònom per relacionar-lo amb totes les altres dimensions de la vida, i, en especial, de les corporals, siguen passions o sentiments, fòbies o afectes. El subjecte modern del coneixement és definit així en un espai de relacions geomètriques, però sense profunditat de camp, semblant a l'efecte de realitat en la pintura renaixentista; la racionalitat del coneixement propicia una sensació de realitat més forta que la realitat mateixa: no va identificar Hegel el real amb el racional i viceversa? En la mesura en què el que es veu és el real, l'ull de l'observador desapareix com si no hi haguera un punt de vista ni un subjecte que mira, i és llavors quan el món del subjecte resulta autoconstituït per la seua pròpia capacitat de pensar, de raonar. És eixa pretesa autonomia la que fa crisi, convertint-se en rebuig a la raó totalitzadora i al seu subjecte: el cogito en el que es funda la modernitat.

Eixa en aparença divagació filosòfica posa sobre la taula, i en debat, la soterrada base sobre la qual la immensa majoria dels mestres en les nostres escoles, des de la primària fins a la universitat, construeix la visió que té dels seus alumnes en quant subjectes de l'aprendre. I això hui!, quan el subjecte real que habita les nostres

escoles primàries, secundàries, i universitàries no té res que li assembla a l'estabilitat del subjecte cartesià. La identitat del subjecte que habita el nostre món occidental –ja siga a Occident o en els països a què Occident ha anat imposant la seua empremta a través de la tecnologia– és la d'un individu que sofreix una constant inestabilitat sobre la seua identitat i una fragmentació de la subjectivitat cada dia major. Gent tan poc postmoderna com Habermas accepta que en les nostres societats, on ja no hi ha una instància central de regulació i autoexpressió –com van ser l'església i l'estat–, tant les identitats individuals com les col·lectives es troben sotmeses a l'oscil·lació del flux dels referents i de les interpretacions, ajustant-se a la imatge d'una xarxa fràgil, quasi sense centre ni estabilitat. Stuart Hall, el gran hereu de la investigació cultural a Anglaterra, planteja la necessitat d'assumir aquest canvi estructural que està fragmentant els paisatges culturals de classe, puix “què és la identitat de classe quan la identitat de gènere, d'ètnia, de nació i regió, que en el passat ens havien proporcionat sòlides localitzacions com a individus socials, hui en dia es veuen transformades en l'experiència que d'ella tenen els individus”? És a dir, estem davant d'un subjecte l'autoconsciència del qual és molt problemàtica, perquè el mapa de referència de la seua identitat ja no és un sols, puix els referents dels seus modes de pertinença són múltiples, i, per tant, és un subjecte que s'identifica des de diferents àmbits, amb diferents espais, oficis i rols. Hui en dia una dona no és només la mare dels seus fills ni l'esposa del seu marit; és, a més, una professional que té la seua pròpia visió del món, la seua pròpia posició en termes polítics, ideològics i estètics, i cada una d'eixes afiliacions significa una desestabilització del subjecte des del que parlava un jo de mestressa de casa-mare de família. D'això dona testimonio quotidià la crisi de moltes dones que als 45 anys i amb els fills ja grans, es troben en un món per al que no es van preparar, i en el que inclòs tenint molta vida per davant, no saben què fer amb ella. Què significa ser dona només en termes de relació familiar quan els fills ja no responen a la família patriarcal i la figura del pare es desdibuixa com referent indiscutible com a constructor de la identitat del fill? Hui ens trobem amb un subjecte molt més fràgil, més trencadís, però paradoxalment molt més obligat a assumir-se, a fer-se responsable de si mateix, en un món en què les certeses en els plans del saber, com en l'ètic o el polític, són cada vegada menors.

Amb aquest subjecte és amb qui ha de torejar l'educació: el d'un adolescent l'experiència de relació social del qual passa cada dia més per la seua sensibilitat, pel seu cos, ja que és a través d'ells que els joves –que parlen molt poc amb els seus pares– els estan dient moltes coses als adults per mitjà d'altres idiomes: els dels rituals del vestir-se, del tatuar-se i d'adornar-se, o d'aprimar-se conforme als models de cos que els proposa la societat a través de la moda i de la publicitat. No són només femenins els milions d'adolescents que sofreixen gravíssims trastorns orgànics i psíquics d'anorèxia i bulímia, atrapats en la paradoxa assenyalada que mentre la societat més els exigeix que es facen càrrec de si mateixos, no els ofereix una mínima claredat sobre el seu futur laboral, professional o moral.

D'ací que els joves es moguen entre el rebuig a la societat i el seu refugi en la fusió tribal. Milions de joves al llarg del món es reuneixen sense parlar, només per a compartir la música, per a estar junts gràcies a ella i a l'empatia corporal que genera. Eixa parauleta que hui denomina una droga, l'èxtasi, s'ha convertit en el símbol i en la metàfora d'una situació extàtica, açò és, de l'estar fora de si, de l'estar fora del jo que li assigna la societat i que els joves es neguen a assumir, no perquè siguin uns desviats socials sinó perquè senten que la societat no té dret a demanar-los una estabilitat que no confereix cap de les grans institucions modernes: la política, el treball i l'escola travessen la seua més fonda i llarga de les crisis... d'identitat. Què és la política quan la corrupció ha omplit el buit ideològic, l'absència de densitat simbòlica dels partits i la incapacitat de convocatòria? Els partits es van corrompre quan es van buidar ideològicament i simbòlicament, i no fou al revés, com pretén un fort corrent politicista. I quin exemple estan donant les generacions majors als joves en termes d'ètica, de fidelitat, de solidaritat, quan el que els seus fills veuen créixer i regnar per totes parts és l'afany de la riquesa fàcil i el conformisme irresponsable?

Mentre el subjecte de l'aprenentatge emergeix d'eix entorn fortament corporal i emocional, l'escola li exigeix deixar fora el cos de la seua sensibilitat perquè destorba i les seues emocions desestabilitzen l'autoritat dels professors. D'ací que el món on el subjecte jove habita no siga menys l'escola que la colla, el gueto, la secta i els móns de la droga. Des d'ací ens miren i ens senten els nostres subjectes d'educació.

3. COMPETÈNCIES, HÀBITUS I PRÀCTIQUES

Hi ha un concepte que, vingut del camp de la lingüística i de les teories de la comunicació, hegemonitza cada vegada amb més força l'àmbit educatiu; és el concepte –i el dispositiu– de competència, l'aparició del qual en l'acadèmia es va produir –i no per casualitat– al mateix temps que feia la seua entrada a l'àmbit de l'empresa, en la reenginyeria de les empreses. Quan Chomsky elabora en els anys setanta la teoria de la gramàtica generativa, el fa avançant sobre la proposta de Saussure de dividir analíticament l'idioma en llengua i parla, però dedicant el seu estudi únicament al sistema de signes que és la llengua. Chomsky avança al proposar una lingüística de la parla, distingint en ella la competència, que és la capacitat que des de molt xicotets tenen els humans d'entendre frases noves i de produir missatges nous, inèdits; i la performance, l'actuació, la realització d'eixa capacitat, entenent i produint missatges nous amb una vella llengua. Al mateix temps que des de la lingüística el concepte de competència entrava en el camp de la comunicació per mitjà del concepte de competència comunicativa, en el món empresarial farà carrera un altre concepte de competència, aquell que lliga les destreses del saber-fer amb la capacitat empresarial de competir, açò és, de guanyar-li als altres competidors en la capacitat de produir rendibilitat. Mentre que el primer àmbit, la competència, es troba associada a la idea de destresa intel·lectual, i aquesta a la d'innovació, i per tant a la creativitat, en el món de la reenginyeria empresarial competència parla d'una altra cosa: de les destreses que generen rendibilitat i competitivitat. D'ací que en la societat actual la significació hegemònica de competència siga tot el contrari a la solidaritat. En la nostra Amèrica Llatina tenim en el TLC i en el Mercosur la més explícita demostració que els grups de països que s'associen en espais de lliure comerç, al mateix temps que generen associacions també el fan d'exclusions, puix estan fets per a competir en un mercat global en el que la competitivitat s'imposa sobre la solidaritat regional. Llavors, no resulta estrany que en el camp educatiu la idea de competència que predomina siga aquella que es mou en la lògica del competir més que en les dinàmiques del crear, aquella que supedita la capacitat d'innovar a la de rentar, i que liquida la creativitat social que està en la base del concepte de competència lingüística i comunicativa. No es pot usar el concepte de competència sense

saber que s'està treballant amb un concepte molt ambigu, ja que estem anomenant al mateix temps la creativitat social i la lluita empresarial a mort per la rendibilitat.

Si volem recuperar el concepte de competència en el seu sentit cognitiu, caldria associar-lo a altres dos: el d'hàbitus en el pensament de P. Bourdieu, i el de pràctica en el de Michel de Certeau. Per a Bourdieu, el concepte d'hàbitus es defineix com a competència cultural, o siga, com "un sistema de disposicions durables que, integrant les experiències passades, funciona com a matriu de percepcions i d'accions possibilitant tasques infinitament diferenciades". És a dir, la competència cultural de l'hàbitus, que és la que ens interessa en termes educatius, fa part del sistema de disposicions que hi ha en el subjecte de l'aprenentatge, en el que s'integren les seues experiències, la seua trajectòria cultural, o els modes d'adquirir eixes disposicions. L'hàbitus té a vore amb la forma en què adquirim els sabers, les destreses i les tècniques artístiques: la forma d'adquisició es perpetua en les formes dels usos, repeteix Bourdieu. No s'aprecia el piano de la mateixa manera per algú que mai va tindre a vore amb un que per algú que va nàixer en una casa on hi havia un piano en què algun dels seus pares o germans tocava quotidianament o festiva. Per molts discos de piano que senta el primer, la relació amb aquest instrument és molt distinta d'aquell en la casa de xiquet de la qual se sentia tocar-lo. El mode de relació amb els objectes, amb el llenguatge o amb els sabers, depèn del seu mode d'adquisició.

La cultura oral és també un mode de relació amb el llenguatge, que s'ha vist desvalorat per la seua classista identificació amb l'analfabetisme i la incultura. No obstant, en el poblet castellà en el que vaig viure de xiquet vaig aprendre que en la vida quotidiana de la gent l'oralitat podia ser una altra cultura: quan els llauradors del meu poble parlaven del seu món agrari i de collites, dels seus treballs i sabers, tenien una riquesa de vocabulari precisa i preciosa; però si un els demanava que escrigueren... llavors es quedaven muts, perquè l'escriptura implicava una altra cultura. I si no escrivien no era perquè no hagueren après a llegir o a escriure, sinó perquè van aprendre a llegir en i per a les tasques escolars i no per a la vida, com ens va descobrir fa ja molts anys Paulo Freire. Què significa això? Que el mode de relació amb l'escriptura purament formal, com ocorre encara a Llatinoamèrica en la majoria de les

nostres escoles, no és capaç de crear l'hàbitus de la cultura escrita. I alguna cosa pitjor: l'ús escolar de la cultura lletrada pot destruir la cultura oral sense generar l'hàbitus de llegir i d'escriure. Un jove psicòleg de la Universitat Javierana de Bogotá, que feia una investigació en un barri d'invasió –com s'anomenen a Colòmbia els barris on arriben els desplaçats per falta de treball en el camp o per la guerra– em contà que molts xiquets de la costa Carib que havien anat a les fredes altures de Bogotá, es trobaven, a més de desposseïts del seu món Carib, de la seua terra calenta i sonora, llançats a una ciutat grisa i freda, i amb una escola en què els mestres els posaven a parlar com s'escriu. Resultat: aquests xiquets de la costa, que arriben amb el vocabulari viu de la seua terra i una enorme competència narrativa, a l'any d'estar en l'escola els perden, perquè el mestre vol que parlen com escriuen i el parlar d'eixa costa no cap en la gramàtica escrita. De manera que, amb les imperfeccions gramaticals, perden també la riquesa del seu vocabulari i la seua viva competència narrativa. On queda llavors la identitat d'eixos xiquets, el dret a la seua diferència? L'escola considera estar educant, quan el que està fent és castrar culturalment a eixos xiquets. I afegia el jove psicòleg: com és possible que encara hui l'ensenyança de l'idioma es faça contra la creativitat que aquests xiquets porten a l'escola? Una escola incapaç d'assumir eixa creativitat, i menys de potenciar-la, incapaç de diferenciar entre les lògiques de l'oral i d'allò que s'ha escrit, que imposa una sola lògica destruint potser per a sempre tota possibilitat que en la vida d'eixos xicots i xicotes hi haja creativitat. I perdre l'única creativitat que els quedava –la de contar les seues històries en el seu vocabulari– pot significar malmetre l'oportunitat de ser ciutadans per a la resta de les seues vides. Ah, però això sí, l'escola els va inculcar les competències de llenguatge amb què podrien competir... Quina mascarada! La competència que ens interessa com a mestres o professors té molt més que vore amb la competència cultural que ens parla Bourdieu, lligada al capital simbòlic d'una classe social, que no és el mateix en el món rural que en l'urbà, ni entre la gent que porta molts anys vivint en la ciutat que la que porta pocs, o en una família patriarcal que en una altra en què els dos pares treballen fora de la casa i es tracten com iguals. I és el capital cultural, eix capital simbòlic que emergeix de la trajectòria de vida, el que anirà configurant l'hàbitus, eix sistema de disposicions

durables, que, a través d'experiències i memòries, possibilitarà o a obstaculitzar la creativitat, la capacitat d'innovació dels subjectes.

L'altre concepte que em pareix fonamental per a redefinir les competències cognitives és el de pràctica de Michel de Certeau. Al tractar d'entendre la cultura quotidiana de la majoria, la de la mestressa de casa, la de l'obrer de la construcció o la de l'empleat de comerç, de Certeau toma com a claus de la seua definició els sabers que contenen i possibiliten nous fers.

Així, saber cuinar, saber teixir, saber caminar per la ciutat, saber habitar la pròpia casa, saber comunicar. I el conceptualitza a través de dues caracteritzacions. Primera, els esquemes d'operació: en el fons de tota operació hi ha un esquema mental sense el qual la dita operació no és possible, com en el fons de tot bon pianista hi ha moltes hores de tècnica que arriben fins que passa als dits i ja no es necessita mirar les tecles, perquè els dits van aprendre a llegir-les en el pentagrama. Segona, els operadors d'apropiació, que responen a qüestions d'aquest tipus: com fa la gent per a saber moure's en la ciutat? Hui hi ha a Colòmbia milions de llauradors que s'han vist forçats a deixar la seua terra, el seu cultiu, el seu món cultural, i sobreviuen en les ciutats no pels sabers de ciutat, que els mira com a estranys i per tant perillosos, sinó pel reciclatge dels seus saberes rurals: fusteria, sabateria, obra, etc. És amb base en eixos saber-fers que porten del camp, sabers orals transmesos encara de pares a fills, que són capaços d'apropiar-se i de tornar útils les restes, els trossos de coses que rebutja una societat del malbaratament. Molts desplaçats sobreviuen reciclant, des dels seus vells sabers, uns aparells que cada dia es queden més ràpidament vells, redissenyant -los, tornant-los d'utilitat social.

Només un concepte de competència tret de l'obsessió competitiva de la societat de mercat, i redefinit des de les competències culturals de l'hàbitus i de la pràctica, podrà ajudar-nos a transformar els nostres models d'ensenyança posant-los en una densa relació amb les competències d'aprenentatge que els nous subjectes porten a l'escola.

4. TRANSVERSALITATS: DE LA TOPOGRAFIA A L'ANTROPOLOGIA

En la investigació, la transdisciplinarietat anomena els nous problemes de frontera que sobrepassen el saber especialitzat. Es tracta d'un encreuament d'agendes i d'enfocaments que està exigint su-

perar la mera agregació de sabers i de resultats. El que es posa en joc és la capacitat de les institucions acadèmiques de sobrepassar, tant en la docència com en la investigació, el pla de la renovació de continguts o de tècniques, i afrontar el redisseny dels modes de producció del coneixement, redisseny requerit hui per una societat la compressió de la qual esborra les fronteres dels sabers instituïts, al mateix temps que desestabilitza les figures professionals establides. Transdisplinareïtat significa, d'un costat, la des-jeraquització dels coneixements perquè siga possible donar compte de les dinàmiques i transformacions socials, i, d'un altre, l'assumpció de la pluralitat dels discursos i llenguatges socials –des de l'abstracció científica a la ficció literària, passant per la crònica i el relat de vida, el llenguatge escrit, l'audiovisual i l'hipertextual–, com a diversos modes d'accés a i d'expressió de la irreductible multidimensionalitat del social.

Però la transversalitat va més lluny que la nova topografia de la transdisciplinarietat, obrint-nos al sentit antropològic d'hibridació; hibridacions no sols de diferents tipus de saber sinó de distintes racionalitats i llenguatges. En els últims anys el treball de Manuel Castells ens està ajudant a entendre el que en el nou mode de produir es troba inextricablement unit a un nou mode de comunicar, convertint el coneixement en una força productiva directa: "el que ha canviat no és el tipus d'activitats en què participa la humanitat, sinó la seua capacitat tecnològica d'utilitzar com a força productiva el que distingeix a la nostra espècie com a raresa biològica, la seua capacitat per a processar símbols," amb la qual cosa no s'està afirmant que siga en la tecnologia on es trobe la solució màgica als nostres problemes polítics o socials per se, sinó que és per la tecnologia per on passa en gran manera la creativitat de les societats occidentals. Això implica –enfront de tant de discurs que fa d'Internet el monstre que acabarà aïllant a l'adolescent, absorbint-li el cervell, tornant-lo insolidari i asocial– que els adolescents solitaris o antisocials no són efecte d'Internet sinó d'una societat insolidària i competitiva, individualista i neo-rica, que ells assimilen des de la seua experiència familiar i escolar. El que els torna insolidaris no és Internet sinó una escola que els posa a competir més que a conviure i a innovar. El que de veritat ens planteja hui la tecnologia no té res a vore amb el que prediquen els pseudoprofetes tecnològics ni amb les pors dels apocalíptics, que creen que la tecnologia està acabant amb la civilització occidental.

En les seues obres *L'era de la informació* i *La galàxia Internet*, Castells ens aguaita als canvis que Internet està introduint en els nostres modes d'organitzar i d'accedir al coneixement, i, sobretot, en les nostres maneres de produir coneixement, puix enfront de la separació entre ment i cos, entre l'hemisferi esquerre i el dret del cervell, entre l'hemisferi de la raó argumentativa i el de l'emoció, la passió i l'afecte, entre l'hemisferi de l'escriptura i el de la imatge i la música, Internet escriu al mateix temps amb lletres, amb sons i amb imatges. Açò marca l'inici d'una altra època, d'un canvi d'època. Ha sigut un historiador de l'escriptura i de la lectura, Roger Chartier, el que ha afirmat que amb el que cal comparar Internet no és amb la impremta, perquè ella va nàixer per a divulgar el que ja estava escrit –Gutenberg li assignava la funció de fer que la Bíblia arribara a tots els països i a tota la gent– sinó amb la invenció de l'alfabet que va possibilitar l'escriptura, pues Internet no és només un difusor de vells sabers, de llibres ja escrits, sinó un nou mode d'escriure i de produir saber. Internet no és la causa sinó el resultat de la transformació del subjecte humà, la projecció d'un nou subjecte de coneixement, que, al seu torn, implica el sorgiment d'un nou ciutadà. Eix nou ciutadà es va reunir en número de huitanta mil en Porto Alegre, vingut de tots els racons del món, de totes les religions, de tots els oficis i sexes. Huitanta mil persones que es van reunir en bona mesura gràcies a què Internet els va permetre "estar junts" abans, al possibilitar-los posar en comunes pors i ràbies, demandes i projectes d'una societat i d'un món nous, a partir de les lluites d'ecologistes i sindicalistes, i fins d'associacions tan poc previsible com la de dones nord-americanes de la tercera edat antiglobalització. El que es va reunir en Porto Alegre fou la diversitat actual de subjectes humans. De gent que vol canviar esta societat injusta, en la que Internet és usat pel capitalisme no per a unir i sí que per a dividir, i el utilitza demostrant les possibilitats de canviar el món, que està sent segrestat i castrat per la lògica dels usos mercantils. Internet replanteja també les separacions radicals de l'escola entre el que és ciència, el que és art i el que és tècnica. Perquè hui la tècnica és interfície entre la ciència i l'art. Mai la ciència va estar més prop de l'art, i mai l'art va estar més prop de la ciència. Fa molts anys que Bachelard va plantejar que la imaginació humana era només una, que comparteixen el poeta i el científic, el físic i el músic, el ballarí i l'enginyer.

La transversalitat parla en primer lloc d'açò: no podem seguir educand a partir del prejudici que separa com si fora un destí fatal als poetes dels científics, amb lo que ni la ciència ni la tècnica fan part del que l'escola entén per cultura, que serien les belles lletres i les belles arts. I així ens va a Llatinoamèrica: tenim diversos premis Nobel de literatura, però quants Nobel tenim de física, de química, o almenys d'economia? Això es deu en gran part a què des de l'escola se'ns ha ensenyat que els creatius són els poetes, i els científics són una altra cosa: disciplinats, rigorosos. D'esta manera es forma el cercle que només els científics tenen a vore amb la tècnica, que té a vore amb el mercat i el mercat amb la competitivitat. Llavors els humanistes viuen dedicats a criticar el mercat com els tecnòcrates a viure d'ell. Així no funciona ni el cap dels nostres subjectes aprenents ni la societat real. Però tal és la forma en què segueix funcionant l'escola. I això quan el propi de la societat en què ens trobem consisteix en unes tecnologies que fan de mediadores, d'interfícies entre arts i ciències, entre treball i joc. Hui la tecnologia ja no és puntual, ens travessa de cap a cap tant espacial com temporalment; des que volem portar a un xiquet a la guarderia o si hem de donar molta informació per a posar-la en el computador de l'escola, això ens pareix el més normal, puix la institució necessita saber de què està malalt, quins problemes ha tingut, etc. Però en eix acte estem posant una preciosa informació familiar en una tecnologia institucional que pot transmetre's als comerciants i als bancs o a la policia. La capacitat de la tecnologia de transformar la societat va en molts sentits, tant creatius com destructius, però la veritat és que hui no sabem per a on va. Però sí que sabem alguna cosa: que no podem deixar-se-la a eixos pocs que es creen els amos del món, perquè dominen la tecnologia segrestant les seues diverses possibilitats i usos en el seu propi benefici i en funció de dominar a les majories.

La transversalitat apunta encara més lluny: allí on la tecnobiologia pareixeria capaç de fer el que li done la gana donada el poder que té, resulta que els problemes genètics no són únicament biològics, sinó filosòfics i ètics, fonamentals per a la supervivència dels habitants d'aquest planeta. En mans de meros biòlegs el que podem tindre despús demà és el somni de Hitler fet realitat: dividir la humanitat entre élitcs i ramats, entre uns pocs amos i milions d'esclaus. Per això la transversalitat no parla només de transdis-

ciplinaritat, perquè no són només les fronteres entre els sabers les que es van quedar obsoletes, sinó entre sabers i deures, entre investigació i projecte de societat. La transversalitat dels sabers apunta així cap eixos nous subjectes de l'educació, el desxiframent del qual remiteix al que Antonio Machado va arreplegar de llavis d'un llaurador i el va posar en boca d'eix alter seu al què anomenà Juan Mairena: "tot el que sabem el sabem entre tots".

5. SABERES INDISPENSABLES

Una explícita transversalitat és la que mobilitza als sabers indispensables, que són aquells que no sent funcionalitzables són socialment útils, però no són tampoc sabers temàtics, puix operen unes vegades sustentant i altres subvertint els sabers temàtics. En el seu paradoxal estatus els sabers indispensables, encara que es troben lligats a matèries històriques, no responen a les condicions epistèmiques ni als operadors de funcionament de les disciplines acadèmiques. Estic parlant dels sabers lògic simbòlics, els sabers històrics i els sabers estètics.

156

5.1 Sabers lògic simbòlics

Els canvis pels què travessa nostra societat en les condicions de producció i de circulació dels sabers produeixen un fort autisme en l'escola-institució com a reacció al desordre cultural que es viu en l'ambient, el que al seu torn es tradueix en una gran dispersió cognitiva per part dels alumnes: qui sap què, per quins mitjans i amb quina rellevància social? Enfront de tal situació el mestre recorre a la imposició d'un saber que no troba ressonància en l'alumne, però que aquest es veu obligat a reproduir, o es posa a l'escolta del que la dispersió i el desordre mental dels seus alumnes significa i planteja a la institució escolar. M'estic referint a l'exposició constant que trobem a una multiplicitat de símbols i d'informació, de llenguatges i d'escriptures. Amb aquesta introducció busque situar l'estratègic del saber lògic simbòlic no sols per trobar-se en la base del que la nostra societat entén per ciència, sinó per estar lligada a la lògica de les xarxes computacionals i els seus hipertextualitats, a les que els més joves estan especialment oberts. Els sabers lògic simbòlics, basats en l'art combinatori de Leibniz, "espècie d'alfabet dels coneixements humans que permet, per mitjà de la combinació de les seues lletres i l'anàlisi de les paraules compos-

tes d'aquelles, descobrir i jutjar totes les altres", i en "una anàlisi lògica del raonament matemàtic o del pensament puro" (Frege), s'ocupen de l'estructura de l'argument possibilitant un pensament la criticitat del qual no sols no s'oposa al rigor sinó que fa d'aquest la seua altra base.

Amb independència de l'àrea científica o de la formació professional que es tracte, la importància dels sabers lògic simbòlics resideix en el seu sentit pragmàtic i en el que hui representen com a horitzons de saber: la seua capacitat de forjar una mentalitat d'acord amb el món del coneixement i amb el de les tecnologies informàtiques a partir de les destreses lògiques que aquests dos requereixen. I és només des de l'interior d'eixos sabers que és possible plantejar els seus límits i la necessitat social d'altres tipus de saber.

5.2 Sabers històrics

Mentre els sabers lògic simbòlics estan en l'ambient i són dispositius d'organització del coneixement hegemònic, els històrics es troben devaluats i quasi absents de l'entorn actual. Vivim una forta deshistorització de la societat en benefici del present i de la seua valoració absoluta. No travessem només una minva d'horitzons de futur, també una perillosa pèrdua de memòria. El que no pot confondre's amb la falta de memòria dels joves, puix amb freqüència eix reclam dels adults té menys que vore amb el que els succeeix als joves i molt més amb la forta nostàlgia amb què els adults confonen la memòria, puix recordar en termes socials no és anar/fugir al passat, sinó assumir el passat que està fet el present. I sense consciència històrica recordar ens porta només al boom de la memòria comercialitzada que hui espectacularitzen les modes retro en arquitectura o en el vestit, o l'auge dels antiquaris i dels museus. Hi ha un "arreglo kitch" en el que es poden mesclar retalls del passat sense cap vinculació amb els seus contextos històrics. No es tracta tampoc de promoure una història contemporània que faça èmfasi en el passat recent, sobretot quan el que es valora és l'actual confós amb l'instantani.

Es tractaria de trobar claus en el passat per a identificar i desxifrar els encreuaments del present. El que fan de mode distint les diverses cultures, en especial les indígenes, permeant amb el seu passat l'experiència del hui i el del matí. Del que es tracta és de

superar la història que tanca als individus en la seua aldea –local o nacional–, però valorant al mateix temps les memòries locals i les minoritàries; de construir noves narratives històriques plurals en què capien la memòria del lloc on viu, del país en què estic, del món a què pertany, i d'obrir als joves als diferents ritmes i temporalitats dels pobles i de les cultures, a entendre que no tot passa a la mateixa velocitat.

Sabers històrics serien aquells capaços d'interpel·lar la consciència històrica, el que significaria recuperar menys el que va passar que allò del que estem fets, sense la qual cosa no podem saber ni què ni qui som. Necessitem construir una història que, partint d'alguns fets claus del present pròxim, ens permeta situar-los en l'escala més ampla del temps llarg, de posar el nostre hui en perspectiva, o siga, de desnaturalitzar l'obvi i evitar els determinismes de tota espècie, el que implica al final un exercici de desestabilització del present, perquè hi haja horitzons i projectes de futur i no una eterna repetició de l'actual, per a poder debatre sobre els futurs, i no sols d'aquells predicibles a partir de les tendències actuals sinó dels alternatius, dels que realment innoven.

5.3 Sabers estètics

Aquest tercer tipus de sabers indispensables i transversals podria tindre l'antic i bell nom de sabers de la sensibilitat, que era el significat grec del verb *aisthanesthai* (sentir, percebre) i de l'adjectiu *aisthêtikos*: el que afecta a la sensibilitat. Es tracta d'assumir els sabers que fan part dels modes i de les estructures del sentir, el que significa començar a valorar com saber tot allò que el racionalisme del pensament modern va relegar al camp de la imaginació i de la creació estètiques, tingut només per valúos pel corrent romàntic. En efecte, els romàntics foren pioners tant a percebre els efectes degradants de la revolució industrial com a valorar les dimensions de la vida destruïdes pel progrés. Però el que proposa no és una volta al romanticisme, sinó el reconeixement dels sabers que comporten les formes de l'expressiu, que passen pel cos, l'emoció, el plaer. Reconèixer que la intel·ligència és plural, com ho és la creativitat social en allò individual i en allò col·lectiu. Desxifrar les pràctiques en què es fusionen com mai abans l'havien fet l'art i la tecnologia, puix també per la tècnica passen modalitats claus de percepció i canvis de la sensibilitat que nugen

de forma innovadora el treball i el joc, el real i el virtual, l'imaginari i l'oníric.

Pensats així, aquests sabers transversals (o com es deien abans: generals) crearan malestars profunds en les àrees especialitzades de formació, puix comporten un desdibuixament del que està amarrat i ordenat de manera lineal, transformant-lo en un conjunt intertextual, polisèmic i polifònic, ja que transversals són ja els sabers que duren tota la carrera i tota la vida. I han de mobilitzar al mateix temps altres sabers, que, com la geografia, ha deixat de ser per a la joventut una mera qüestió de mapes i es desenrotlla en dos sentits: el de les interaccions humanes que possibilita la informàtica entre punts del món no importa què distants es troben, i aquell altre que té a vore amb la nova geografia dels llenguatges musicals i corporals entrelaçant cultures i temps molt allunyats i diversos. I mobilització de sabers lingüístics, que, en el cas de l'anglès, es fan necessaris no sols com la lingua franca de l'imperi, sinó com l'idioma d'Internet, amb el que ens posem en contacte amb quasi tot el món. Una altra cosa és aprendre a pensar en anglès, el que exigeix incloure de forma indispensable la seua multiculturalitat.

159

BIBLIOGRAFIA

- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Droz.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*, París, Minuit.
- Brunner, J. J. (2003): *Educación e Internet ¿la próxima revolución?*, Santiago, FCE.
- (1991): *El nuevo pluralismo educacional en América Latina*, Santiago, Flacso.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia internet*, Barcelona, Plaza y Janés.
- (1998): *La era de la información*, vol.1, Madrid, Alianza.
- CHARTIER, R. (2001): *Lecteurs et lectures a l'âge de la textualité électronique*, París, Centre Pompidou.
- (2000): *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa.
- CERTEAU, MICHEL DE (1980): *L'invention du quotidien 2: arts de vivre*, París, U.G.E-10/18.
- GINZBURG, C. et AL. (1983): *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, México, Siglo XXI.

- FREIRE, P. (1967): La educación como práctica de la libertad, Caracas, Nuevo Orden.
- HABERMAS, J. (1990): El discurso filosófico de la modernidad, Madrid, Taurus.
- ILLICH, I. (1971): Une société sans école, París, Seuil.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): La educación desde la comunicación, Buenos Aires, Norma.
- MEAD, MARGARET (1971): Cultura y compromiso, Buenos Aires, Gráfica.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2000): Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência, São Paulo, Cortez.
- TEDESCO, J. C. (2000): Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires, FCE.

DONAR CLASSE: EL TALL DE LA DIFERÈNCIA SEXUAL.



Anna Maria Piussi, Universitat de Verona

La societat hui, en els seus diversos àmbits, entre els que es troba l'escola, ha registrat l'extraordinari avanç de les dones, però no a la seua altura, no a l'altura ni amb la profunditat de la revolució de la llibertat femenina. I també la part femenina de la societat, incloses les dones que, amb el feminisme, van fer un passatge de presa de consciència, té davant de si la tasca, que jo considere recurrent, de renovar contínuament, d'estar a l'altura del tall feminista. Recorda Luisa Muraro (2000, p. 13): "El feminisme ha fet un tall en la cultura occidental la radicalitat del qual és difícil d'assumir. Però si no la assumim, jo dic que llavors no hem fet res i no ha ocorregut res, perquè del feminisme quedaria sols un desori de fets sociològics a l'albir d'aquesta o d'aquella interpretació, sense eficàcia simbòlica per a l'esdevenidor".

La radicalitat de la ruptura feminista demana, per tant, un actuar i un pensar capaç de significar a la seua altura el món i la nova relació entre els sexes. També en l'escola i en l'educació.

Quin ha sigut, en canvi, la resposta predominant en els països anomenats avançats i en els que estan en vies d'occidentalització, als que no els són aliens part dels projectes femenins-feministes? La resposta predominant ha sigut i segueix sent la de la paritat entre els sexes. L'antiga voluntat d'excloure a les dones va sent substituïda per l'esforç d'incloure-les per tots els mitjans; i, en l'era de la globalització, en la política i en tots els sectors de la societat que contenen, el femení es presta a passar de ser la metàfora originària de la diversitat, de l'exclusió, a ser la metàfora oposada, la de la inclusió, del diàleg, de la trobada amb el divers (Dominijanni, 2000, p. 4). I amb el patró de la paritat, de la igualtat de les dones als homes, se segueix mesurant l'anomenat progrés femení, un progrés concebut linealment, amb respecte al qual les dones, malgrat la quantitat de dispositius d'inclusió activats (quotes, accions positives, lleis d'igualtat d'oportunitats, etc.), no fan sinó seguir sent segones, com ho demostra tots els anys la proliferació d'estadístiques i d'investigacions sociològiques. Inclús on les estadístiques es veuen obligades a registrar el triomf femení, quantitatiu i

qualitatiu, com en l'escola i en la formació, se segueixen indagant les dades de la distribució per sexe interpretant la menor presència de xiques en els sectors formatius i en les carreres tradicionalment masculines, com un fenomen d'exclusió, de segregació femenina, que cal corregir.

És aquesta una òptica que mesura el canvi femení basant-se en els criteris masculins predominants (el mercat i el poder) i no es pregunta per la qualitat i pel sentit dels seus criteris de mesura, ni per la distància que les dones segueixen mantenint respecte a ells a pesar d'haver convertit en protagonistes de la societat.¹ És interessant observar que, en els últims temps, un replantejament de les polítiques d'igualtat d'oportunitats ha anat en el sentit de donar més oportunitats també als hòmens, ja siga reforçant-los en els aprenentatges curriculars generals a fi de reduir el fracàs escolar (abandons, retards) i de salvar el desnivell que tenen amb les dones, o bé animant-los a posar-se a prova en àmbits del saber i de l'experiència tradicionalment considerats femenins (sobretot els de cura) i a adquirir les competències corresponents, en funció d'una major autonomia personal i d'una major consciència del valor de la cura en tots els àmbits del viure humà.² I la valoració de les competències socio-relacionals, que es demanen hui a tots com a competències transversals i sinèrgiques en la nova organització del treball postfordista, va en aquesta direcció. Una direcció que jo

¹ Les lectures corrents de l'escolarització femenina insisteixen a interpretar com a discriminació i segregació el número (escassament) inferior de xiques en els sectors tecnico-científics i la seua major presència en els humanísticossocials, en comptes d'interpretar aquestes dades com a signe d'una diferència, com a distanciament de llocs d'estudi (i de treball) caracteritzats per llenguatges i criteris predominantment masculins (jerarquia, competitivitat, accent en l'objectivitat i l'abstracció) i com a preferència, en canvi, per una relació amb la cultura com bé en si i com a recerca de sentit (Piussi, 1999). També el nexe formació/treball cal repensar-lo a la llum de la diferència sexual i de la llibertat femenina, partint d'una escolta atenta de les experiències concretes de dones i hòmens en el treball, sobretot en les seues noves formes post-fordistas (Buttarelli, 1997).

² Basta recordar *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Livre Blanc de la Commission Européenne, 1996. Sobre l'auspiciada centralitat de la cura en el futur de les nostres societats, societats de lifelong learning (aprenentatge per a tota la vida) per a tots, veja's D. Demetrio i altres (1999), en particular la introducció de Laura Balbo i l'article de Marina Piazza, que destaca que hui les qualitats femenines salen dels marges, d'allò privat, i són considerades competències estratègiques per a les empreses, per tant integrades en el sistema de recompenses. En l'actual valoració de les competències femenines, del més femení, veig el perill de la seua subordinació a la lògica del mercat i de l'empresa, l'ús mercantil de les superiors capacitats femenines de relació i d'atenció a la qualitat de i en el treball, a falta de radicalitat de pensament i de significació lliure per part de les dones (veja's Buttarelli, 1997).

considere, no obstant, dissenyada encara per la part masculina de la societat, a la que són cridades a participar amb la seua contribució activa -i valorada- també les dones.

Una societat que s'està, certament, renovant amb l'impuls de les noves relacions dels sexes en la família i en allò privat, i que ha sigut obligada a repensar el treball de la cura també en el sentit del compartir dona-home, a més de repensar, encara que siga sols per raons utilitaristes de supervivència, la seua relació històrica de negligència i d'abús del medi ambient i d'allò viu, però que es renova principalment en funció de la globalització i dels canvis del mercat, les exigències de la qual (formació per a la flexibilitat, competitivitat en la xarxa, autonomia, etc.), estan plantejant-se-li també a l'escola i als que participen en ella com a docent, alumne, pare, dirigent. He usat a propòsit el neutre-masculí: els canvis van de fet cap a la generalització (amb relativa inclusió de la diferència femenina i d'altres diversitats) d'un ordre simbòlic que, a pesar de no ser ja el patriarcal³, s'organitza encara sota la primacia del fal·lus amb la seua tendència a plantar-se i a transcendir tot el que caracteritza concretament la condició humana (en primer lloc finitud, necessitat, dependència, disparitat) a través de mediacions i creacions abstractes i instrumentals (llenguatge dels diners, de les especialitzacions, del dret) que aspiren a omplir tots els buits. També en temps de crisi de les grans ideologies i institucions, de teoritzacions del subjecte nòmada i del pensament dèbil.

I d'aquesta tendència no es distancien ni tan sols els intents, hui en marxa a Itàlia, de corregir el concepte i les polítiques d'igualtat d'oportunitats en el sentit d'una democràcia més substancial.

La proposta de la nostra recent ministra d'igualtat d'oportunitats Laura Balbo (2000, p. 9), de substituir el concepte d'igualtat d'oportunitats pel d'oportunitats equivalents, que desvincularia l'afirmació de les diferents identitats d'un model únic o predo-

³ Llibreria de dones de Milà (1996). Per a una interpretació del final del patriarcat com a final de la societat basada en l'ordre simbòlic del Pare, i sobre l'actual reorganització masculina com a societat dels germans veja's Fouque (1999). Esta reorganització és molt visible, al meu entendre, també en les institucions escolars i acadèmiques (per no dir de la política i del mercat), hui sotmeses a grans reformes, on les fratries tendeixen a incloure a les germanes sense renunciar a l'homosexualitat, a la competició entre hòmens i al narcisisme fàl·lic; i, com observa Fouque, una vegada més per part dels hòmens "es tracta d'exhibir a les dones on elles no estan i de no donar-los la paraula on estan" (p. 53).

minant (igualtat), naix de la consciència del fracàs de la igualtat d'oportunitats en les societats fortament diferenciades, però introdueix un correctiu que no se separa de la lògica dominant, és a dir, la d'una democràcia pluralista que es recolza en el llenguatge (igual) dels drets i de la representació per a regular les relacions i els conflictes entre les diverses diversitats i confia en la traduïbilitat de les diferències a través de la mediació d'eix llenguatge.

I el procés de desencarnació, que comporta primer que res la cancel·lació de la diferència sexual (i després de les altres diversitats, de condició personal, d'edat, ètnia, cultura, etc.) segueix o, inclús, es reforça, seduïnt amb les seues promeses de prestigi, diners, poder, eficiència i llibertat, també a moltes dones.

Eixint de la diferència/subordinació (tutelada), les dones han posat certament en crisi la superioritat de l'Un-neutre masculí, però ¿sols per a entrar en l'Un-neutre d'ambdós, generitzat, que en la seua substància és indiferent al ser dona o home en la seua concreció històrica i singular? Com si els valors (i les cultures, el simbòlic) foren entitats abstractes que circulen i es fan disponibles per a un o per a una altra actuant indiferentment respecte als subjectes que els encarnen? Crec que no, i en açò estic d'acord amb Milagros Rivera (2000, p. 21).

Geneviève Fraisse (2000, p. 21) posa de manifest aquesta paradoxa: hui, d'una banda, allò polític trenca amb el domini del masculí universal i destaca la sexuació de la societat, "per una altra, allò social opta per no deixar vore ja les diferències entre els sexes".

Aquesta paradoxa, que ella considera una perversió, respon a la tendència que s'està donant en la nostra societat de neutralitzar els problemes utilitzant representacions unívokes, en nom de l'imperatiu social de no estigmatitzar per raó de sexe (en particular femení) i de la igualtat de drets: per exemple, la tendència a substituir "mares adolescents" o "mares fadrines" per "família monoparental"; i "mares i pares" per "progenitors"; o bé de parlar de la pedofília o de delinqüència juvenil en neutre, per no parlar de la generalització de termes com "usuaris" o inclús "clients" per a referir-se als destinataris dels serveis socials (entre els quals s'acaba per incloure també l'escola), transformats ja en empreses.

El neutre ja no és tant el domini excloent del masculí amb pretensió d'universalitat, sinó la forma d'inclusió del femení (l'un i l'altra) en un ordre social i simbòlic inspirat en principis democràtics i pluralistes, però de fet encara sord a la diferència sexual lliure, en primer lloc a la llibertat femenina.

La qüestió de la llengua és una qüestió important, no reducible a un camp d'intervencions políticament correctes. És més prompte un camp de batalla, perquè en ella es juga allò simbòlic, l'existència simbòlica dels subjectes i el sentit del món. Per això cal tornar a obrir-la contínuament amb el tall de la diferència sexual, de la llibertat femenina. I la llibertat femenina és l'imprevist històric que ha permès i permet donar un altre ordre de sentit, una lectura lliure de la diferència sexual: també en l'escola.

L'èxit femení en el camp escolar i de la formació, la presència més alta, quantitativament i qualitativa, de dones –xiquetes, xiques, jóvens i adultes– respecte als hòmens en quasi tots els nivells i sectors de l'ensenyament, inclús en la superior i en la formació extra i post-escolar, la relació més viva de les dones amb la cultura, són dades reconegudes difusament en tots els països industrialitzats, igual que la tendència a la feminització de les respectives societats. L'imparable avanç femení, del qual han sigut protagonistes en pocs decennis les xiquetes i les jóvens de totes les classes socials, indica la seua alteritat respecte als itineraris masculins, i la seua irreductibilitat als esquemes interpretatius (masculins) dominants en les ciències socials, que pretenien explicar també els comportaments i les decisions femenines segons l'òptica funcionalista-tecnocràtica o segons la del conflicte social (Capecchi, 1990). De l'escolarització massiva dels anys 60-70 s'han aprofitat, en realitat, sobretot les dones (com a alumnes i com a docents); mogudes, jo crec, més per l'amor a sí, a la cultura i a l'escola com a lloc de trobada entre generacions i subjectes, com a lloc de relacions humanes significatives i desinteressades, que per ànsies meritocràtiques i de carrera o per intencions reivindicatives. La seua ha sigut una entrada majestuosa distinta, en la que jo veig signes de llibertat femenina. Aquesta entrada no ha sigut sols un accés al coneixement, als saberes oficials, sinó, molt més, ha sigut un produir cultura (consciència de sí i del món, modificació de la relació entre els sexes, imaginari, llenguatge, pràctiques, formes de vida): un posar en joc mesures diferents, més cíviques que les

masculines, d'estar en l'escola i de donar classe com a adults i com a xiquetes, que estan encara, en part, per descobrir i per significar, a fi que es convertisquen en mesura d'una escola més sensata per a tots.⁴ Quasi una gramàtica implícita que conserva la calor d'una forma de vida.

Les xiques destaquen, sovint més que els seus companys, també en els àmbits d'aprenentatge tradicionalment masculins, fins al punt d'alarmar als experts i administradors pel desavantatge masculí en l'escola i en la vida. I, en general, mostren un desig viu d'enriquir i de fer significativa la seua existència.

Però si les xiquetes bones van al cel, les roïnes van a totes parts, com suggereix una dita corrent. Les trobem en totes parts, i roïnes, en realitat, no són; és que s'han després dels vincles que vam tindre les de la meua generació i dels deures que la societat, en qualsevol cas, imposa. Arriben, sense evidents sentiments de culpa, a ser inclús molt roïnes ("gosses" [bitch], "nada bo" un terme que Piera Detassis ha proposat com a títol d'una trobada sobre "Dones molt roïnes" en la recent Setmana Cinematogràfica Internacional de Verona "Pantalles d'amor"): signe de llibertat respecte a l'ordre patriarcal o al que queda d'ell, i d'una vitalitat del desig a què el feminisme i l'imaginari cinematogràfic, mediàtic i literari han aportat, en els últims decennis, figures i autorització simbòlica.

De les generacions femenines precedents han heretat el sentit del seu valor, sense preocupar-se per saber de quines pràctiques o teories (emancipacionistes-igualitaries, de la diferència, cyborg...) és fruit eix valor, desconfiant inclús i potser desdenyoses dels diversos ismes; i, sovint, es senten autoritzades per les més grans (mares, mestres, professores, amigues i germanes majors) en els seus desitjos. Algunes d'elles han trobat, en el seu camí de creixement i de formació, professores de la pedagogia de la diferència

⁴ És aquest el tema del llibre *Saber que se sap* (Piussi-Bianchi, 1996): la producció d'un saber sobre l'escola que nasca de dins de l'escola (de les competències i de les pràctiques femenines que ja existeixen) per a innovar-la en el sentit d'una qualitat humana i formativa més alta. En esta direcció actua des de fa uns anys a Itàlia el moviment d'autorreforma de l'escola, volgut per professores de la pedagogia de la diferència, obert a la participació d'hòmens, que proposa una reforma des de dins de la pròpia escola, a partir del que millor funciona i de l'intercanvi lliure de desitjos i competències dels subjectes que la viuen (Lelario-Cosentino-Armellini, 1998). Quant a l'educació preescolar, Cappellini (1999) ha presentat un procés molt bell de formació-autoformació d'educadores de guarderies de Pistoia, basat en l'escolta atenta dels distints modes d'habitar i viure l'escola per part de xiquetes i xiquets i en l'autoritzar-se entre dones un fer lliure i un lliure saber en l'educació infantil.

sexual compromeses en valorar-les i autoritzar-les, en fer-les existir simbòlicament usant un llenguatge sexual, en dirigir-se a la classe amb el doble plural ("xiquetes i xiquets", "xiques i xics"), a usar aquests dos gèneres, a mostrar autores i autors, a dir en femení les professions. No es plantegen generalment el problema d'eixa història, la nostra: la seua és ja una altra història. La lleugeresa que mostren ve, per tant, també d'ací.

Saben que poden explorar el món en tots els seus aspectes i, per açò, desconfien de la nostra desconfiança cap als hòmens i el masculí: no volen vincles socials separats (per exemple classes o grups estables sols femenins), encara que privilegien visiblement les relacions amb el propi sexe dins i fora de l'escola (sense reconèixer-la i activar-la, no obstant, com a pràctica política), i en les relacions amb els companys activen el desequilibri del seu propi més, sense perdre la seua curiositat i obertura a l'alteritat masculina, que coneixen i jutgen amb lucidesa, mentre que el contrari no ocorre. Són grans comunicadores i teixidores de relacions, i precisament per a comunicar per damunt de tot, amen i usen des de xicotetes amb desimboltura i senyoriu les tècniques telemàtiques i informàtiques (telèfons mòbils, ordinadors, internet...) sense deixar-se xafar pel pes de la seua especialització i de la seua proliferació social.

167

I no obstant, a Itàlia, on no ha intervingut cap llei en aquest sentit, la llengua no pareix registrar, ni en l'escola ni en la resta de la societat, la presència dels dos sexes i el canvi en les seues relacions. En la política, en les professions, en els llocs rellevants de producció simbòlica, a pesar de totes les temptatives d'inclusió política i social de les dones (drets universals, programes d'igualtat d'oportunitats, accions positives, etc.) i de les recomanacions per a un ús no sexista del llenguatge (veja's l'encara apreciable treball d'Alma Sabatini, 1986), la llengua pareix resistir. Es parla, per això, de retard d'Itàlia i de persistència del sexisme en el nostre país. I ministres i ministres, d'acord amb altres socis europeus, s'apliquen a inventar i afirmar termes en femení, per a modificar la transmissió escolar dels saberes, de manera que aquests dos gèneres estiguen igualment representats (veja's el recent programa POLITE, Paritat d'Oportunitats i Llibres de Text), per a reactivar periòdicament la idea d'introduir per llei els Estudis de les Dones i/o del Gènere en les institucions escolars i acadèmiques. Com

si fer entrar el femení en la llengua i en els programes escolars i acadèmics garantira l'eixida de l'indiferenciat del vell (i nou) pensament únic.

La qüestió cal plantejar-la en altres termes. Si la llengua resisteix, és perquè no és un instrument, no depèn directament de la nostra voluntat de normalitzar, ni de l'afirmació dels drets, sinó que té en gran part vida pròpia. És un teixit que viu del seu propi fer-se teixint formes de vida: la llengua som nosaltres i nosaltres i és més que nosaltres i nosaltres, estava abans i estarà després, com observava fa alguns anys Luisa Muraro (1997) responent al poeta Edoardo Sanguineti. És a dir, la llengua resisteix perquè està registrant que hi ha una miqueta més: alguna cosa que resisteix a les temptatives d'inclusió i no es conforma amb una presència simbòlica simplement afegida. Allò altre que resisteix és la diferència femenina, de les dones corrents i d'eixa part del feminisme que no s'esforça en la inclusió, sinó que més prompte reconeix que precisament l'escatimar elles consens i el seu rebuig de la inclusió han contribuït a la caiguda del patriarcat. Si les institucions masculines, hui en plena crisi, deixen d'oposar-se i inclús auspicien la participació de les dones, no el fan per a posar en qüestió els seus criteris de funcionament (en substància el poder i el mercat) o les seues mesures de la igualtat, sinó més prompte per a afrontar un declivi i un desordre que estan fent estralls. Hi ha, per tant, que indagar el silenci femení en el que ha de dir i no diu també a causa de les moltes objeccions que les dones farien.

"El món sencer haurà de transformar-se perquè jo puga cabre en ell" (Clarice Lispector, *La passió segons G. H.*): és el sentiment femení de la necessitat d'un món un altre el que resisteix, el sentir de moltes dones, especialment corrents, de no poder estar d'acord, de no poder conformar-se d'existir com a dones en el món tal com és, de tendir a una altra cosa, però sense per això apuntar-se a les abstraccions de les creacions masculines i sacrificar la vitalitat i el sentit personal de la relació amb sí mateixes, amb les altres i els altres, amb el món.

També els ajustaments superficials del llenguatge per a representar als dos sexes, com els que han fet des de finals dels anys 80 els mitjans de comunicació, els documents polítics oficials, les institucions (inclosa l'escola), tenen més el sabor d'una abstracció masculina (la correcció política que pretén ordenar en el llenguatge

de la igualtat i de la representació la matèria humana social diferenciada) que el significat d'un canvi profund de mirada i de sentit, d'obertura d'un altre orde simbòlic. I per aquesta falta de necessitat (de la que procedeix també el seu comparèixer discontinu i casual), per esta absència de correspondència amb un voler dir profundament distint, no han quallat.

A diferència de fa una dècada, en els últims anys note en la universitat una tendència a la neutralització de la llengua, davant de la qual les dones que ací treballen i estudien, també les que són conscients de sí, no pareixen reaccionar. Les estudiants (molt menys els estudiants, que ja senten que el masclisme és imrepresentable) al principi acullen inclús amb desconcert el meu ús del llenguatge sexuat, que ja és en mi un hàbit, un hàbit lingüístic perquè és un hàbit mental. Potser el refugiar-se les xiques en el neutre masculí puga tindre aquest significat: voler ser, amb totes les de la llei, part del món, del qual saben que són protagonistes, però sentir també que hi ha una miqueta més, que s'està en un lloc un altre que excedeix la lògica del simple repartiment del món i de la llengua entre els dos sexes. És necessari un treball d'allò simbòlic, per a algunes més llarg, per a altres més ràpid, perquè accepten l'eixida de l'indiferenciat, el tall de la diferència sexual: un treball d'allò simbòlic en una relació de confiança i d'autoritat. O siga, és necessari, reobrir el tall, com un gest a renovar cada vegada partint de si, apostant per la significació lliure de l'experiència femenina pròpia i de les més jòvens, perquè els guanys del feminisme no es poden donar per descomptades ni tan sols en nosaltres mateixes, i tendeixen, de totes maneres, a ser reinterpretades a la baixa (en el sentit de la compatibilitat igualitària) entrant en l'intercanvi social ampliat: llavors es pot despertar en les xiques (i potser com a conseqüència en els xics) el desig d'existir simbòlicament de forma lliure i el sentit de la necessitat d'un simbòlic corresponent.

El canvi del simbòlic no coincideix amb el canvi del llenguatge (encara que s'entrellace amb ell), perquè afecta a la dimensió profunda del significat, al pla del ser en les seues relacions i en el seu sentit. Són, puix, els cossos-ments i les seues relacions amb si mateixes i amb si mateixos i amb el món el que ha de canviar perquè les innovacions lingüístiques no es queden en innovacions buides i superficials dels codis lèxics i gramaticals. I l'experimentar-se en el món d'una manera profundament distint –un canvi a

vegades imprevist, un salt de ser, de manera que permeta a les més joves entrar en contacte amb la seua subjectivitat i amb un voler dir que se li corresponga, posant-se en joc en primera persona, succeeix en una relació de confiança i d'autoritat.

És com aprendre una nova llengua, que mai és aprendre regles i vocabulari nous, el significat de la qual siga sols racional, sinó que és aprendre formes de vida, significats sobretot sensorials-relacionals. I tot això en una relació de confiança amb qui s'està parlant i d'abandó confiat en les paraules, el significat de les quals és sempre més que la "cosa" o que el referent, com ben sabem quan usem la mateixa paraula en contextos distints. És aquest abandó confiat en la llengua, en els seus recursos infinits, unit a la confiança en la interlocutora més gran, i a la confiança a poder parlar partint de la pròpia experiència de xiquetes, sense cancel·lar-la, més prompte acompanyant-la cap a un voler dir més lliure, el que permet fer-se subjectes del propi discurs, separant-se dels significats ja donats, per a explorar el món més enllà dels confins traçats.

170

No es tracta, per tant, de combatre el sexisme de la llengua ni de reivindicar normes paritàries objectives, sinó de redescobrir el gust i l'amor per les paraules, quan es poden usar amb llibertat per a relacionar-nos sensatament amb nosaltres mateixes, amb les i els altres, i amb el món. Com vam aprendre deprenent a parlar en la relació d'autoritat amb la nostra mare. No pot ser, per tant, sinó un criteri dinàmic (Mañeru, 1999, p. 165) lligat a la diferència sexual, o siga a les dones i als homes concrets que encarnen històricament la llengua intercanviant entre si paraules i significats i mantenint viva per a una obertura del ser, el que permet habitar la llengua (i el món) com a subjectes sexuals: el separar-se de les moltes "autoritats" lingüístiques que més prompte són simples instàncies de poder social, per a fer reviure l'autoritat de la llengua, el seu estar abans i més enllà de nosaltres mateixes, per ser intersubjectiva i de tots, també en el seu fer-se essencial a través nostre.

Afavorir en les i els més joves un vincle subjectiu lliure amb la llengua, a partir d'un sentit lliure del nostre ser dones o homes adultes, pot llavors permetre'ls eixir de dos formes de no llibertat: la de l'adhesió homologadora als codis socials i a les normes lingüístiques, d'una banda, i, per una altra, la del rebuig juvenil, cada

vegada més freqüent en l'escola i en la societat, dels llenguatges més articulats i elaborats, per no dir els especialitzats, que en les xiques, en particular, procedeix de la por a perdre el gaudi immediat del seu estar en el món i en les relacions, de canviar el plaer mut de l'experiència pel límit de l'exactitud de la paraula, sense un altre resultat que el tornar-se a trobar amb un llenguatge pla, repetitiu i banal.

Tornar a la llengua materna com a forma inicial d'estar en relació amb el parlar (Zamboni, 1998) va molt més enllà de la tasca que l'escola proposa hui com a central: la de formar en el domini dels codis (en particular tècnic-especialitzats) per a competir millor en la aldea global i per a ser iguals en la ciutadania. Significa donar-se a la llengua per a dir de mode lliure (no arbitrari ni convencional o estandarditzat) la relació entre qui s'és i la realitat, la pròpia veritat subjectiva intercanviable amb altres i altres, traduïble fent comunicables entre si experiències diferents sense pretendre unificar-les. Significa retrobar l'amor a les paraules per a reactivar la pròpia existència a un nivell més alt, sabent que les paraules determinen respecte al potencial infinit del llenguatge, però al mateix temps donen mesura, obrin al món i a relacions més riques amb nosaltres mateixes i amb les/els altres, si saben mantindre el nexa entre norma i afectivitat, entre intensitat del desig i el compartir-lo, entre experiència viva i pensament-llenguatge: com a l'inici de la vida, en la llengua materna.

Perquè és en l'escola on, després de la gran obra materna, es deprén l'ús de la llengua. He parlat de relació d'autoritat i considere que esta és la qüestió central hui en l'escola, en l'educació i, en general, en l'intercanvi social.

I partisc d'una dificultat que està a la vista de qualsevol: la dificultat d'ensenyar a causa de la resistència a aprendre dels més jòvens (menys de les jòvens), sobretot a partir d'una determinada edat. Una dificultat certament no nova (hi ha sempre un enigma en l'ensenyar-aprendre), però que es presenta hui amb més virulència i de formes noves.

No sols el seu llenguatge és desordenat, no respecta les regles gramaticals i sintàctiques, quan han d'explicar oralment i encara més escriure textos un poc elaborats, sinó que pareixen indiferents als errors que encara ens obstinem a assenyalar. La comprensió de textos i de continguts, encara que els triem perquè

coincidisquen amb els seus interessos i els expressem de mode viu i apassionat, pareix que no seguisca cap lògica, a no ser la de la immediatesa autorreferencial, i que en molts casos no sedimente cap saber. Pareix sovint que les energies que gastem per a ensenyar i ells i elles per a deprendre, no siguin recompensades de cap mode. També les professores de la pedagogia de la diferència i ara de l'autorreforma, que es basen en l'intercanvi de subjectivitats i en la relació viva amb cadascun-a, si és possible per al benestar de tots, sense ànsies de programació, de procediment, classificació, vincles normatius i de continguts etc., assenyalen la dificultat de fer, de les bones relacions establides amb els seus alumnes, l'ocasió d'un increment de saber, basat en la motivació intrínseca. En general, vine que en ells es desenrotllen, en el pas de l'ensenyança primària a la secundària i encara més a la superior, formes de patiment, d'evasió i d'hipocresia, d'astúcies i actituds utilitaristes i instrumentals en l'acostament al saber, que miren més al sistema de les notes, al valor de canvi de l'estudi, que al seu valor d'ús (al seu costat desinteressat i al sentit que pot tindre per al seu present). En els últims anys, almenys a Itàlia, l'escola oficial, i ara també la universitat, mentre assenyalen explícitament a zones d'excel·lència reactivant el model meritocratic per als pocs destinats a un mercat de prestigi, tracten de detindre la dispersió i els fracassos amb programes de recuperació, de suport, d'orientació, de tutoria, amb enginyeries pedagògiques i algorismes didàctics molt sofisticats: i mentrestant, l'escola real s'orienta a la indulgència, a tancar els ulls, contribuint així a rebaixar els nivells d'aprenentatge de tots.

S'han fet en aquests anys molta hipòtesi per a explicar, no tant el desamor a l'escola (encara amada per la majoria de xics i xiques com un dels pocs llocs de trobada i socialització) com les noves formes de desinterès per l'estudi, en especial dels xics.

S'han fetes hipòtesis psicològiques i sociològiques sobre la dificultat i sobre la desorientació dels jòvens en les societats complexes, competitives, diferenciades i caracteritzades per la incertesa i l'individualisme, hipòtesis antropològiques sobre els canvis d'època de les noves generacions i dels llenguatges (xarxa, cyborg, etc.), i així successivament. Sense excloure-les, considere, no obstant, que en l'essencial, la qüestió ha de vore una vegada més amb allò simbòlic: la posició simbòlica, més que psicològica

(mental, afectiva, emocional) respecte a l'autoritat i al nexa poder/autoritat.

Com intervé la diferència sexual en tot açò?

Intervé si reconeixem les arrels femenines de l'autoritat (Mura-ro, 1995, Diótima, 1995b) i la fem actuar com a clau de lectura de la realitat escolar i com a mediació primària en la nostra relació amb els saberes i en la relació didàctica amb xiques i xics, no separant els nostres cossos de dones (i d'hòmens) de l'ordre simbòlic de la mare.

Puix no es pot ensenyar ni deprendre fora de la relació d'autoritat. La relació de poder, en canvi, -quan l'ensenyar/deprendre està tot dins del registre del ja codificat en termes de què és cultura vàlida per a tots, segons la qual es classifica a tots i cadascun, seguint normes predefinides i en funció del seu profit futur- pot certament permetre la transmissió i una certa acumulació de sabers, de coneixements i de llenguatges especialitzats, però difícilment garanteix eix salt de ser que consisteix l'aprenentatge significatiu. L'aprenentatge que té valor per si mateix en el present, en el que es posa en joc també la pròpia veritat subjectiva (que esquiva les classificacions) per a una obertura major de sentit per a si i per als i les altres. Un aprenentatge en què els saberes no estan ací per a acumular-los en productes finits homogenis o per a construir mapes de la realitat cada vegada més convencionals i enrarits, llenguatges especialitzats que permeten comunicar-se solo en cercles restringits perquè perden el nexa amb la llengua comuna i la corporeïtat del real; sinó que estan ací perquè cada una i cada un puguen reconèixer-se, per a il·luminar i dir parts importants de la seua existència, transformar-se, permetre una comunicació més significativa entre les experiències compartides del món, i ampliar els confins de l'ànima per a captar més en profunditat els nexes que ens uneixen al món. En estes condicions, els coneixements disciplinars i els llenguatges especialitzats perden el seu caràcter d'estranyesa i d'imposició sols superable amb un esforç sense sentit o per mitjà de recompenses exteriors, i la relació didàctica pot eixir de l'atzucac de la transmissió-control.

Hui a Itàlia i en altres parts d'Europa, en temps de refundació de l'estructura i dels fins dels sistemes d'instrucció, es discuteix molt, d'altra banda sempre entre els membres del club entre els que no falten dones, sobre els sabers (mínims, essencials...) que

caldria garantir a tots a l'eixir dels diversos cicles, com a patrimoni indispensable de coneixements i competències per a competir en la vida i assegurar els drets de ciutadania democràtica.

En el debat desputen –no per casualitat al final d'un període d'experimentació, també política, que pareix ja conclòs per al pensament masculí- els sostenidors de les grans tradicions occidentals, dels cànons clàssics, al costat dels factors dels nous sabers (no sols els sabers-cyborg, també els sincretismes derivats de l'encreuament amb tradicions culturals no occidentals) i no falten els esforços per a introduir de forma afegida en l'universal més gran, com a tradició paral·lela, els estudis de les dones, en nom de l'ampliació de la democràcia. I mentre les dones entren a formar part dels programes escolars i acadèmics, però indiferentment, sense macular el vell (amb nou rostre) pensament únic sobre l'escola, mentrestant, la diferència femenina no s'escolta o es fa escoltar dèbilment, en lo que ha de dir d'essencial i en el que ha d'aportar d'essencial per al sentit de l'escola (i del món): la veritat subjectiva construïda relacionalment, com a mesura de la nostra relació amb allò real i com a palanca per a la transformació del món i, en particular, la potència mediatra i transformadora de la relació d'autoritat.

La política de la diferència sexual ha tornat dicible i ha recol·locat en el centre de les nostres vides, també en l'escola, allò que l'experiència femenina ha sabut sempre, per la proximitat de la mare, i que, no obstant, el pensament masculí ha reprimat, usurpat, inclús havent tret d'ella per a si energia: l'estructura de relació amb l'origen matern com a estructura d'autoritat que permet llibertat de pensament, de paraula, d'existència, fora de la necessitat d'apropiació, de substitució, de reducció a si d'allò altre, siga el que siga allò altre. Que esta és l'estructura operant en l'experiència de l'aprenentatge, com ho va ser al principi de la nostra vida, quan vam dependre a parlar i a conèixer-nos i a conèixer el món reconeixent l'autoritat de la mare i de (la seua) llengua, ho sabem precisament quan l'aprenentatge no funciona. Simplement, no hi ha aprenentatge significatiu, no es deprén –perquè no es pot comprendre- el que no es considera digne de crèdit, allò al que no se li reconeix autoritat: com ensenya l'exemple de la llengua i com ocorre en general quan ens apropem, per a demanar quelcom significatiu, a qualsevol forma d'alteritat (dependre una llengua

estrangera de forma no superficial, entendre a emigrants pobres per a trobar amb ells mesuraments cívics, etc.).

L'autoritat, unida a l'obertura amorosa, és una necessitat simbòlica per a l'enteniment d'allò altre. És l'enteniment de l'amor, la intel·ligència de l'amor, que, com diu Luisa Muraro, els hòmens han substituït per l'amor a la intel·ligència, fent d'ella una palanca de poder. Però cap mediació de poder, coercitiva, suggeridora, captivadora, pot moure el nostre sentir i pensar fora dels confins del jo, del ja conegut, per a aguar-se a allò altre (la història passada, un autor /una autora, un text) a la recerca d'alguna cosa que ens afecta de prop, amb una rellevància íntima, i que al mateix temps ens espanta més enllà de nosaltres mateixos, més enllà del que ja som, sabem, amem.

És precisament l'autoritat en la seua potència simbòlica el que pareix faltar en la relació dels jóvens amb el saber escolar. La qual cosa té a vore amb el saber escolar no menys que amb les formes de la seua mediació.

La meua generació va lluitar contra l'autoritarisme del saber i del poder, perquè tenia el sentit de l'autoritat i volia salvar-lo, salvant la llibertat de deprenre. Hui pareix que tot el que deprenen els xics i les xiques (més ells que elles), l'aprenen fora de la família, de l'escola, de les institucions històriques, connectant-se en xarxa entre si i amb l'aldea global, sense vore les diferències (veja's Gmg 2000). En la relació amb la cultura com a conjunt de sabers codificats, com a patrimoni històric que la societat pretén transmetre intencionalment, els jóvens –a banda de què es mouen per interessos de carrera i s'inclinen per un ús instrumental de la instrucció– mostren, en canvi, una actitud que, en les últimes discussions de Diótima, hem definit com a bàrbara: no protesten per res, però agarren o més prompte, devoren, assimilen ací i allà, mesclen i metabolitzen en un registre subjectiu que té quelcom d'excessiu, amb escàs o nul respecte pel teixit conjuntiu (historicocronològic, logicoepistemològic, etc.) dels textos, disciplines i camps del saber i per la seua respectiva pertinència, amb la frescor dels novins que no tenen res a reconèixer ni que restituir i tot per viure.

Estem en un temps no sols de canvis veloços, reconeguts per tots, sinó també de desordre simbòlic, que està sent vist i interpretat més per dones que per hòmens com a caiguda del patriarcat i de l'autoritat tradicional (masculina) sobre la qual se sostenia per

a fer civilització. Un temps que la majoria anomena postmodern: però nosaltres, que no ens hem reconegut mes que a penes en les tradicions de la modernitat perquè no ens incloïen com subjectes lliures, el podem veure com a inici d'una nova civilització, trobant potser com aliades/ts precisament a les/els jóvens bàrbars, que no saben ni volen dependre la història, l'herència dels que els han precedit.

Amb la presa de consciència, el feminisme va fer un tall amb la cultura patriarcal, almenys des del punt de vista del desig i dels esforços d'incloure's en ella les dones, i aquest situar-nos en un lloc un altre, reconeixent les arrels femenines de l'autoritat, ens ha restituït competència simbòlica i llibertat enfront de les tradicions culturals, competència per a prendre, elegint a partir de nosaltres i anant més enllà, però també llibertat d'entrar en conflicte, obligant a vegades als textos, si som capaços, a fer comptes amb nosaltres.

Però els jóvens bàrbars, que deprenen amb dificultat perquè no aconsegueixen entendre el que no consideren digne de crèdit (les grans tradicions occidentals, els textos amb les seues tradicions hermeneútiques), no tenen consciència de la ruptura, simplement són el resultat d'un procés: i el lloc un altre en què estan ¿té la força autoritzadora de moure el seu desig, de donar-los competència simbòlica junt amb lleugeresa i llibertat que no siguin simple indeterminació i arbitrarietat? ¿De manera que el canvi dels jóvens respecte als sabers masculins de la tradició represente l'ocasió d'una civilització en què siga vertaderament possible fer conviure i intercanviar sabers femenins i sabers masculins que saben de si? El problema per a mi està obert, però amb altres apostes per la relació d'autoritat, d'origen femení, sobre el sentit lliure de l'autoritat.

Junt amb l'autoritat de les grans tradicions, ha caigut també l'autoritat, almenys en la seua part masculí-paterna, i no és difícil veure al nostre voltant els signes del fer masculí desposseït d'autoritat, que ja parla, sense massa vels d'ideals, el llenguatge nu i directe del poder: en política, en la dimensió pública, i també en allò privat. L'autoritat paterna ha caigut: els pares són molt dèbils, si no inexistents, i per falta de mediacions d'autoritat recorren al llenguatge dels drets, de les normes, o inclús de la violència en la relació amb els fills i amb les dones. Com en la família, també en l'escola els hòmens tendeixen a evitar la contractació i el conflicte

amb els més jòvens (i entre si), possible sols quan es reconeix una estructura d'autoritat, quan es dóna credibilitat a allò altre (i a si) i ens exposem amb desig i responsabilitat en primera persona. Em referisc al conflicte que, en el patriarcat, fou saludable no sols com a factor de maduració i d'autonomia personal, sinó també com a obertura de direccions distintes, de moviment de la realitat, de canvi. El conflicte, també com a posició del límit, és essencial perquè els que són més jòvens isquen de la fusió magmàtica, perquè puguen elaborar per si coses importants, reconèixer els seus desitjos. En el lloc del conflicte, quan no recorren a la drecera de la imposició o del modelatge prometeico i narcisista de la realitat, els pares i els mestres col·loquen els drets, la norma abstracta o la competició, que orienta a tots en una única direcció.

L'autoritat materna subsisteix, perquè és independent de la paterna (la caiguda del patriarcat no ha destruït l'autoritat materna i la seua font, la mare) i, de fet, les xiques entren en conflicte i contracten encara amb la mare; per això saben mantindre vius els seus desitjos i trobar mediacions sensates, però també les mares tendeixen a perdre autoritat delegant-la en els experts i en la llei. Hui és necessari reviure el sentit de l'autoritat: no en les formes tradicionals, que ja no funcionen, sinó en les formes que l'autoritat femenina sap i sabrà fer reviure i actuar acceptant la impossibilitat d'eliminar el conflicte amb l'ordre del poder, i acceptant, més que abans, la necessitat d'exposar-se cadascuna en primera persona, d'arriscar-se a portar al món, per a compartir-lo i intercanviar-lo, allò que ha deprés, de reobrir el tall de la diferència sexual a partir de si i en context.

El sentit de l'autoritat femenina i la seua necessitat per a donar classe i per a establir vincles socials és el passatge indispensable també per als hòmens: perquè la diferència masculina trobe consciència de si i un alè nou, perquè òbriga buits en el tot ple, i done un espai de sentit i de paraula, que els xics, inclús sent d'una altra generació, puguen reconèixer-se, experimentar-se, perquè ho necessiten (i no sols competències específiques, que no saben on arrelar), i aquesta necessitat ja l'assenyalen amb la seua resistència, cansament, avorriment o aparent estupidesa. Llavors seran possibles, pensables i practicables dues modalitats distintes de relació en l'ensenyar-deprendre, cada una amb la seua originalitat i amb l'autoritat que ajuda a créixer.

Ensenyar amb el tall de la diferència comporta autoritzar-se en la relació amb altres i amb altres a reobrir les formes del saber, també del tradicional, mostrant els seus buits, però també fent-li parlar en un orde de sentit distint, que es corresponga amb el nostre desig de significació i de veritat i amb el de les nostres alumnes i alumnes, partint del nostre present comú: de manera que hi haja intercanvi entre paraules i vida, entre ordre simbòlic i experiència, l'experiència de cada alumna i cada alumne, escoltada en el que de singular i lliure ha de dir.

Acceptant la dilatació del temps, l'escolta que sap reconèixer l'imprevist com a ocasió per al canvi, la cura de les relacions per si mateixes, l'admiració per les coses bones que succeeixen però també l'acollida de les que pareixen ser sols negatives.

Acceptant l'esforç, però també l'aventura fascinant de fer-se mediació vivent entre un passat que pot tindre sentit i pot ser compartit en el hui, partint de les nostres i de les seues demandes de sentit, i el seu futur; fer-se mediació vivent i mesura de alguna cosa que està en joc en el present, però que va més enllà de la nostra relació, que és una miqueta més gran.

178

És alguna cosa molt distinta d'educar en la crítica, en el pensament crític, que per a la nostra generació va tindre sentit i va donar possibilitat de creixement. La seua és una història distinta i no es pot demanar, com fa hui l'escola, capacitats crítiques a una generació, sobretot masculina, que no té arrelament i que tendeix a metabolitzar-lo tot reduint-lo a la pròpia experiència, de la qual té escassa consciència, en una posició simbòlica d'excessiu subjectivisme. Durant massa temps, també per a nosaltres, el pensament crític fou el procedir prometeico i narcisista de la tradició masculina, de l'epígon que desmunta a qui estava abans per a demostrar que el fa millor i ocupar el seu lloc, en la lògica de la competició. Per això, en l'acció crítica continua de deconstrucció dels textos del patriarcat d'una gran part del feminisme postmodern, veig poca llibertat.

En la meua experiència, ha sigut per a mi més important un pensament capaç de tindre ressonància. Un pensament capaç de parlar a la meua experiència i de fer-la parlar en un registre de llibertat, de reconèixer-me i al mateix temps de donar-me el sentit de la meua carència personal, no com a inadequació o buit a omplir ràpidament, posseint o construint saber, sinó com a desig i tensió cap a quelcom nou que no és sols meu, que és un altre.

La diferència femenina, amb la capacitat de practicar des de l'inici de la vida llengua, coneixement i pensament en relació, amb el seu desig que és obertura a allò altre de si, un altre com a terme d'una relació d'intercanvi i per tant mai dominable o representable definitivament, mai reductible a objecte, assenyala així la possibilitat d'un altre ordre de sentit, d'un altre moure's en el món, de donar vida a altres formes del saber.

