

Plecs de
Notes

Creuant les fronteres educatives.
Novació pedagògica i transformació
en la Formació de persones adultes

*Aquests textos provenen de les conferències, seminaris,...
(per això, eixe sabor d'oralitat rescatada que en tenen) que en
diferents escoles d'estiu FPA han estat realitzades. Agraïm a les au-
tores i als autors la seua col·laboració en el seu desenvolupament
així com a les persones adultes educandes i educadores que, any
rere any, fan possible aquest espai de llibertat i potència.*

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

Edició: pep aparicio i Paqui Borox

Traducció: Benjamí Borràs, Rosa Navarro i Juanma Sanchis

Disseny i maquetació: L'Ullal Edicions

Xàtiva, abril 2007

D. Legal: V-388-2007

ISBN: 978-84-95715-09-8

© TAREPA - P.V.

Sant Agustí, 7

46800 Xàtiva

Tel/fax 96 227 70 56

Índex

Introducció. La cistella de la llibertat i les fletxes de l'alliberament <i>pep aparicio guadas</i>	7
Educació, transformació i utopies: Una temptativa de desocultació a EPA <i>Josefa Cabello Martínez</i>	13
Aprenentatge i transmissió cultural <i>Enrique Santamaría</i>	23
Educació i empetitiment. <i>Jorge Larrosa</i>	33
Creuant fronteres: multiculturalisme, identitats fragmentades i educació. <i>Magdalena López</i>	41
Donar-se en cos i ànima a l'educació <i>Anna Maria Piussi</i>	53
Creuant les Fronteres. Paulo Freire, la formació de persones adultes, en un món de globalització i resistències. <i>Carlos Alberto Torres</i>	63
Treball i formació en un context globalitzat <i>Maria Giovanna Piano</i>	71
Formació de persones adultes, investigació-acció i perspectives crítiques <i>Isabel López Górriz</i>	87
Una didàctica crítica per al currículum sociocrític en un món parcialment globalitzat <i>Martín Rodríguez Rojo</i>	107

Educació popular d'adults i construcció de la ciutadania democràtica <i>Licínio C. Lima</i>	137
Creuant les fronteres. Cap a una pedagogia crítica i complexa en la formació de persones adultes <i>Juan Miguel Batalloso Navas</i>	155

INTRODUCCIÓ.
LA CISTELLA DE LA LLIBERTAT
I LES FLETXES DE L'ALLIBERAMENT
pep aparicio guadas¹

*“Treballa tot el dia.
Alguns verms venen a habitar els meus tendons.
Amb una mà
reconec la multiplicitat de la contesa,
amb l'altra
pentine l'univers.”*

Yolanda Castaño

“fa falta saviesa i fa falta voluntat”

Cornelius Castoriadis

Ha passat el temps, molt de temps, organitzant i realitzant accions formatives al voltant dels moviments de renovació pedagògica i de les escoles d'estiu, unes vegades immersos dins de la resta dels àmbits ordinaris, ara ja fora d'ells, construint i constituint espais específics i autònoms que ens possibiliten les cartografies d'unes iniciatives, d'uns dispositius, d'unes pràctiques, d'unes persones educadores i educandes que ens volem interrogar sobre el present i des d'ell solcar entre el passat i el futur de l'educació i la formació de persones adultes.

Enguany farem la setena edició de l'escola d'estiu de FPA, de manera singular i autònoma; lluny de les místiques salvífiques, distants de les velles carcasses i de les corcades cuirasses autoritàries; a prop i plenament integrada en els desigs i necessitats de les persones educadores i educandes. Una escola d'estiu de FPA, per a nosaltres, és molt més que un nom, és la identificació, la materialització i la verificació d'un espai, d'un temps, d'un país,... un lent procés d'obrir-se i comunicar-se –llegint i escrivint el món, els cossos, els quaderns,...- , els altres camins que creuen les fronteres i dissolen els límits.

¹ mestre de FPA, coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua, CR²C; membre del comitè de direcció de DIALOGOS. Educación y formación de personas adultas; membre de TAREPA / mEsA dEIS AgenTs SoCialS per la FPA; membre del consell gestor de l'Institut Paulo Freire d'Espanya

El set és un bon número, i ara, tot just estem preparant una escola que, com sempre, és un projecte i un programa, i els processos de treball que hem realitzat –i realitzem- comencen a cavalcar sobre les ones de l'educació i, per tant, de la vida - una vida activa i política, que quotidianament fem realitat- i arriba, fruita saborosa d'aquest jardí de les dones i els homes que hem viscut les conferències, els seminaris, els tallers,... l'estiu viu; arriba, fora de temporada, aquest llibre sobre i de les experiències educatives, ètiques i polítiques, viscudes.

8 Està conformat per algunes de les aportacions exposades al llarg d'aquests anys i que ara rescatem del seu format anterior i el transformem en uns **plecs de notes** que voldríem foren il·luminadors –pot ser mitjançant contrastació, a través de focus zenitals,...- de les experiències i pràctiques que desitgem canviar i, també, generadors d'un moviment de sentit; sols resta desplegar-los amb les vostres mans per enlairar una nova promesa, que afloira entre conceptes, sí, però també entre i amb els afectes –aquells esdevenirs que fan que travessats per l'amor, pel coneixement,... siguem unes i uns altres- i els perceptes – aquells *"paquets de sensacions i relacions que sobrevisquen a quins els experimenten"* ²-, i és en l'educació, i més concretament en la formació de persones adultes, on aquestes potències –afectes, perceptes i conceptes- poden plegar-se, desplegar-se, replegar-se, arreplegar-se,... als esdeveniments de l'aprenentatge que concebem, creem i realitzem, desbordant-los i desbordant-nos.

És aquesta nova promesa, potser, apedaçada pels trossos i pels fils que donen lloc i joc al *patchwork* dels textos de les conferències i seminaris, la que posem en circulació, amb les i els altres - no sols a l'escola d'estiu de FPA-, el sentit primer tant de la formació de persones adultes com de la creació, materialització i verificació de modes d'existència, de creació i recreació singular i social de possibilitats de vida, activa i política; eix és el moviment que potser intentem posar en marxa, dia rere dia, eixos són els moviments que lentament creixen i s'escampen, eixos són els moviments que ens guien i indiquen que pensar es crear, crear és parlar i fer, parlar i fer és resistir,... un feix de relacions i de confiança, de situacions i d'amors que lleugers ens duen a fer i a pensar,

² Conversaciones. Gilles Deleuze. Pre-textos. València, 1996

a pensar i a fer –lluny de l'estereotipat estil valencià -, que l'educació no és possible sense l'altra i l'altre –el mateix que el món- i que amb ella podem iniciar processos de lectura i escriptura del món, i clar, de reapropiació dels equipaments públics, de les relacions, entre dones i homes, entre persones joves i adultes,... que en ells es realitzen sense les mediacions institucionals que depriven la vida i als sers humans així com també modelitzen, podríem dir que conservadorament, a les dones i als homes.

I aquesta educació no pot concebre's i donar-se'n si les persones educadores i educandes no desitgen, no s'interessen,... per aprendre i, també, pel que hi ha per aprendre, i entre tots dos impulsos, sorgeix unes vegades com a fil, altres com a pedaça, altres com a... l'amor a aprendre que no és sinó també l'aprendre a amar a les persones.

Aquest doble impuls i amor és el que enllaça, per una banda, amb nosaltres mateixos –singularitat i creació- i, per altra, amb la resta de dones i homes, la humanitat –multitud de singularitats i creació social; també podríem definir-lo com les accions novelles, novacions, que fan emergir les qualitats del treball viu en un procés ancorat en allò antic-vell, afectades per la creativitat; aleshores hi ha **trans-form-acció**, és a dir un esdevenir que travessa les persones, els equipaments i els dispositius; i d'aquesta manera ens hem sentit, traspassats per llengües de foc, en un aprenentatge poètic on ens han donat la paraula –una paraula sempre múltiple i plural- i, nosaltres l'hem rebuda i l'hem tornada a entregar de bell nou –de vegades, simplement executant la repetició d'allò escoltat, d'altres escrivint articles en la premsa,... però en moltes ocasions apropiant-se dels sentits i dels significats, sense inventar, empresonats en allò dit per altres-, com ara a través d'aquest nou volum per a que puguem realitzar un exercici de recreació.

Eix doble impuls i amor, potser, és la llum que esbiaixada dona a llum, és a dir anuncia i deslliura vida nova –naixement i novació-, inspirada i correlativa, activa i potenciadora, de desaprenentatges i desobediències, en definitiva, eix doble impuls i amor en l'educació sargeix la societat, i viceversa; efectua una creació ontològica que opera un guiatge cap el qüestionament de les lleis, de les institucions,... i ha de suposar sempre una despotenciació de la conservació (que és la preservació i/o tancament del sistema escolar –també dels altres sistemes- i l'anul·lació de l'autonomia produint

una clausura plena i, amb elles, la domesticació i l'educació bancària), així com de la ximple innovació (que és la preservació del sistema –i amb ell els altres sistemes: valors, obediències, rols,...- que produeix clausures parcials i vinculades a l'heteronomia, en una carrera sense fi en la qual emergeixen controls heterogenis i externs –estranyos -, sacralitzen la mestra i el mestre, l'escola,... i fabriquen i/o modelitzen dones i homes a través de la doma i/o educació nova, o mitjançant la domesticació i educació bancària de nou tipus) i, tanmateix, ha de suposar simultàniament i necessària una potenciació de l'educació emancipadora que es situa en la tradició però sense fixar-se a ella, recreant-la i reinventant-la, en un procés de novellament en el qual les persones educadores i educandes *“prenen allò dit, el text, i el tornen a dir, el llegeixen, l'interpreten, el tradueixen, es desdiuen d'ell, el rediuen d'altra manera...”*³.

10

Creuant les fronteres educatives és, com la pròpia escola d'estiu de FPA i tantes altres iniciatives que estem creant i desenvolupant, un moviment gràcil que articula diferents experiències alternatives –és a dir nascudes de les relacions i els treballs amb d'altres persones educadores i educandes- que, en sí mateix, tenen un caràcter processual –aquesta seria la clara senyal de la seua identificació-, poden operar una multiplicació dels coeficients i valències de llibertat –alliberant l'emancipació, emancipant la llibertat,...- i, a més a més, possibilitant, per una banda, l'elaboració singular i social de mètodes, guies, materials, ferramentes,...; la potencialitat i possibilitat de les aliances a construir i constituir als territoris i, per altra, la transformació de les relacions de força existents; és el moviment de les persones educandes i educadores,... un moviment que esdevé creatiu quan cadascuna de les persones que hi participen –és a dir es movilitzen i són part- comencen a crear i/o produir interferències i bifurcacions al procés d'aprenentatge que estem creant, materialitzant i verificant i, com afirmava Castoriadis, *“fa falta saviesa i fa falta voluntat”* per a poder realitzar novacions pedagògiques i transformacions en la formació de persones adultes i, clar, és aquest procés en el qual, com diu la poetessa: *“Treballa tot el dia./ Alguns verms venen a habitar els*

³ La palabra múltiple. Joan-Carles Mèlich en: Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Laertes. Barcelona, 2001.

*meus tendons./ Amb una mà/ reconec la multiplicitat de la conta-
sa, / amb l'altra / pentine l'univers."*

I en eix reconeixement de la multiplicitat, una última considera-
ció, les experiències en les quals estem han de ser i representar un
moviment de transformació i de creativitat, tant per a les persones
educadores com per a les educandes; han de implicar un moment
i procés d'articulació de les treballadores i treballadors que estan
en aquest àmbit públic i, a mes a més, han de produir-se sinèrgies,
interrelacions i intercanvis; hem de ser capaços de traslladar a la
societat, a les institucions, als grups polítics i als sindicats aques-
tes propostes, externament i interna, i evidentment, els projectes
i processos que desenvolupem han de tenir credibilitat, consistèn-
cia, coherència,... i una càrrega ètica i política que ens possibiliti
poder pentinar l'univers - no se si a contrapèl - i, d'aquesta mane-
ra, fer allò que sabem fer, ser mestres: *"mestre és el que manté al
que busca en el seu rumb, eix rumb en el que cadascú està a soles
en la seua búsqueda i en el que no deixa de buscar"*⁴.

I deslliurar a la vida, a l'educació, a l'escola, a les institucions,...
del conformisme, com ens recorda Walter Benjamin: *"En cada
època cal esforçar-se per a deslliurar la tradició del conformisme
que amenaça d'ofegar-la"*⁵, creuant les fronteres i cavalcant les
ones, entre la necessitat i la llibertat, sempre mitjançant els dos
amors que adés hem assenyalat, tot i establint la llarga senda de
les mediacions que ultrapassen els límits, les fronteres,... uns pas-
satges i uns paisatges entre nòmades i babèlics.

Énguera, 29 desembre de 2006

11

⁴ El maestro ignorante. Jacques Rancière. Laertes. Barcelona, 2003

⁵ Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Walter Benjamín. Contrahistorias. México, 2005

EDUCACIÓ, TRANSFORMACIÓ I UTOPIES: UNA TEMPTATIVA DE DESOCULTACIÓ A EPA

Josefa Cabello Martínez

*Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat d'Educació, Universitat Complutense (Madrid)*

*"No era difícil convèncer-lo de res que es referira a
la causa, per utòpic que pareguera"*

Ernesto Sabato

La temàtica d'aquesta conferència tractarà d'abordar les relacions entre l'educació de persones adultes, les reflexions i les pràctiques, els processos de transformació i emancipació i el que hem anomenat utopies, és a dir idees força generadores que mobilitzen i dinamitzen les persones, els grups... És un tema tan necessari i latent en el nostre medi que, potser per açò mateix, resulta difícil abordar-lo des d'una racionalitat de crítica i acció social. El problema, per a deixar-lo des d'ara plantejat, és que en les relacions entre l'educació i la construcció d'un món menys desigual i més just, sabem el que no volem; però ben sovint ens quedem sense paraules quan hem d'argumentar en positiu.

Dit d'una altra manera, sabem que una altra educació és necessària per a aquest *un altre món possible*; però quins són els nostres arguments per a defensar-la en les condicions de les societats i dels Estats del segle XXI? Hem passat realment la crisi de pas des del període de la Il·lustració i la Modernitat, o seguim en arguments propis de l'anterior etapa? Podem trobar camins evolutius, civilitzatoris, harmònics per a la crisi que no siguin excloents, o almenys que no siguin tan injustos, que no dividesquen a la humanitat en inclosos enfront d'exclusos?

Davant de fronteres semblants i davant de preguntes d'aquest tipus el més cert, de moment, és la incertesa i la reflexió compartida. Potser per això mateix aquesta conferència seguirà un esquema poc ortodox:

No tinc seguretats per a compartir (com potser s'espera d'una conferenciant) jo tinc dubtes

Reconec que l'enfocament que puc donar-li al tema sense trair el meu propi sentir i pensar està en estat embrionari, temptatiu, esquemàtic

No obstant això, com a tal, m'atrevisc a compartir-lo. El meu punt de suport són les meues experiències, els meus treballs teòrics i pràctics i les meues pròpies intuïcions... (impregnades, per descomptat, de conviccions, d'esperança en el compartir i de compromís personal) aquests suports que em porten a confiar en les possibilitats d'aportar, des de l'EPA i amb l'Educació, en general, a un altre món que no sols és possible; sinó necessari, segur, inevitable i vertader.

No de bades comptem amb verdaders moviments socials en què està involucrada l'Educació de Persones Adultes, i no de bades, quan parlem d'aquesta, parlem del tram més estretament relacionat amb les dimensions polítiques, econòmiques i culturals de l'educatiu. Els adults, com a treballadors, ciutadans, individus en ple desenvolupament d'un projecte de vida són uns estudiants molt particulars. Té açò alguna relació amb el fet que siga un tram històricament situat a les proximitats del sistema i forçadament separat d'altres, als quals deixa d'anomenar adults per a ser anomenats, per exemple, immigrants, majors, dones? És una pregunta que m'assalta de mode recurrent.

Tractaré d'estructurar les meues reflexions sobre aquests dubtes i aquestes certeses entorn dels següents punts, en un intent d'acostar-nos als elements fonamentals d'un esquema aproximatiu, per a comunicar-nos inicialment i continuar treballant després en el seminari.

1. Les relacions entre educació i poder.
2. L'Educació de Persones Adultes hui: Alguns indicadors sobre tendències, aportacions amb enfocaments sociocrítics i problemes pendants .
3. La Utopia: el no lloc necessari.
4. Les relacions un altre món-una altra educació comencen per la Utopia?
5. Hi ha pràctiques insubmises, que mostren noves relacions i comparacions entre els poders de la cultura popular i els de la cultura acadèmica.
6. Busquem la nostra pròpia utopia col·lectiva.

A continuació passe a desenvolupar algunes idees relacionades amb aquests apartats

1. LES RELACIONS ENTRE EDUCACIÓ I PODER

Les desigualtats socials, i particularment les educatives, són manifestacions de diferències en les relacions de sabers populars i acadèmics que reflecteixen diferències de poder i augmenten els desavantatges en els grups subordinats. En la base d'aquestes desigualtats no estan les diferències en si mateix; les desigualtats, són generades pel poder en el seu sentit estructural, vinculat a processos i mecanismes globals de subordinació i dominació, encara que a vegades interesse presentar-les com a diferències, per exemple culturals. Aquests processos constitueixen i són constituïts pel món social globalitzat, i són reproduïts a l'educació, en la seua planificació i en el seu desenvolupament, en el seu currículum i en les seues activitats. Són processos que afecten la mateixa manera en què els educadors sentim i pensem l'educatiu.

Els actuals **currícula** estan marcats per les relacions entre educació i poder. I encara que fa temps que a EPA sabem que l'educació és també política, econòmia i cultura, aquestes **marques i** sobretot els seus **efectes** no sempre són visibles. Així, la imposició (més enllà de tota consideració de coneixement universal- civilitzadora, que ha sigut usada com a excusa o coartada) d'un currículum eurocèntric, masculí i blanc té com a conseqüència una doble exclusió: **la històrica** que consisteix a deixar fora tota cultura i tot saber que no s'ajuste a aquell cànon. I l'actual, que consisteix a excloure, mitjançant recorreguts segregats i revàlides externes, per exemple, o mitjançant altres mesures de política educativa "compensatòria i flexible" que, en compte de tendir a anivellar les desigualtats, les legitimen com inevitables.

La **cultura** dominadora, disfressada de cultura universal i il·lustrada en el coneixement acadèmic, redueix el saber i exclou les aportacions de cultures locals que, precisament en la mesura que podrien ser contrahegemòniques, són incloses com a tema transversal-tangencial i reduïdes a activitats populistes.

L'Estat distribuïdor del benestar es converteix, segons el procés descrit abans, en estat controlador, fins i tot a través de mitjans externs al procés educatiu, com les revàlides, d'un currículum que, en compte de representar coneixements bàsics, fonamentals per a tots, com a dret i com a deure; representa competències específiques i resultats diferenciats per a establir categories de centres, d'estudiants, de professors. Açò, segons la nostra recent història comporta la privatització, l'etiquetatge i l'exclusió.

El **poder**, els diferents poders, aconsegueixen que s'excloguen les dimensions culturals, econòmiques, polítiques i personals de les anàlisis sobre educació.

Els **educadors** actuen ben sovint com a executors de programes definits des de fora i, encara que a vegades són conscients que no produeixen resultats desitjables des del punt de vista social, queden en posicions incòmodes entre la frustració i la desobediència, amb sentiment d'arriscar massa i que se'ls demana massa, sense saber amb claredat cap a on s'orienten ni qui decideix el rumb dels canvis, de les reformes, de les contrareformes.

Els **participants** troben cada vegada més reduït l'espai d'una participació eficaç, amb capacitat per a decidir què fer i gaudir els resultats d'allò fet. Confinats a unes formes i límits de ratificació, més que d'estar vertaderament junts amb altres parts implicades per a analitzar els problemes, construir alternatives, posar-les en acció i valorar-les comprovant o no la seua validesa.

Poden ser pensades d'una altra manera aquestes relacions?

16 Pensar-les d'una altra manera és possible, necessari i segur. Fer vertadera aquesta altra manera, aquesta utopia, depèn d'un esforç conjunt que, en aquest espai, podem començar hui mateix. Algunes propostes per a començar des del que han ja realitzat altres podrien ser:

- Desemascarar la trama (les xarxes) d'interessos que orienten la disseminació de la ciència, l'art, la tecnologia en la societat del mercat globalitzat.
- Fer-nos conscients de les relacions de **poder** que estan associades al **saber** que representen els nostres **currícula**.
- Buscar **altres mirades** (focalitzar i zoommitzar, tancar i obrir l'angle de visió) altres experiències, altres pràctiques. Sense caure en idealismes podem començar a mirar-nos en moltes, citant només algunes: MS Sostre, MS Terra, Fòrum de Porto Alegre i altres més pròximes que podrem compartir després.
- Reconstruir l'imaginari **col·lectiu** de la ciència i la tècnica de la modernitat: (disciplinar, cert, objectiu, neutral) i assimilar-lo, acomodar-lo a les condicions de les nostres societats (interdisciplinari, vertader, subjectiu, arrelat-compromés).
- Buscar la **interfície entre sabers**: personal, popular, acadèmic i construir el coneixement educatiu a partir de la crítica,

epistemològica i històrica, que porta a la imposició d'un sobre els altres.

- **Estendre l'educació** i amb ella l'ús personal i grupal de l'art, la ciència, la tecnologia. Canviar de filosofia i de criteris: de població beneficiària a justícia per a totes les poblacions.
- Fer visible el coneixement que representa el currículum escolar i **decidir** col·lectivament quins **sabers** són dignes de ser inclosos per a construir la nostra utopia.

2. L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES HUI: ALGUNS INDICADORS SOBRE TENDÈNCIES, APORTACIONS DES D'ENFOCAMENTS SOCIOCRÍTICS I CONTRATENDÈNCIES

En l'actual literatura sobre EPA, inclòs el discurs oficial, és freqüent trobar aquests aspectes, ací només els enunciaré de manera resumida, com un enquadrament general en què ubicar les nostres reflexions presents.

i) Entre les **tendències** a considerar per a reconstruir els projectes i els currícula d'EPA en les societats del s. XXI ressaltaré: els canvis en els espais de convivència, noves formes de comunicació, incorporació de la dona a l'escena pública, canvis demogràfics (majors i immigrants especialment), moviments socials per un món més humanitzat, innovacions tecnològiques i exclusió progressiva d'amplis sectors de població.

Aquestes tendències produeixen una pluralitat de demandes socials, en general difuses, que podrien estructurar-se entorn de la necessitat individuació; d'innovacions constants del coneixement que cada vegada fan més evident el qüestionament de les anomenades "certeses científiques" i, com a tercera demanda difusa, la petició d'una formació sòlida de base per a afrontar els canvis professionals i culturals.

Els elements descrits en aquesta situació apunten així mateix la necessitat canvis en les polítiques, en els models i en els projectes afavorits fins ara des de les administracions educatives, canvis que inclouen recolzar la creació de nous entorns d'aprenentatge, per a contemplar al mateix temps les demandes socials i les personals, i per a aprofitar les possibilitats i la significativitat dels espais i temps de vida en terreny laboral, cultural i personal.

ii) Els **enfocaments sociocrítics** aplicats a l'educació han sigut particularment fructífers en els àmbits de: multiculturalisme,

classe social, gènere, relacions de poder i opressió, naturalesa de la veritat i construcció del coneixement. (Merrian i Caffarella, 1999; Cabello 2002).

iii) Respecte a les **contratendències** que apressen de manera especial en EPA, sobretot quan pensem en transformacions que partisquen de la realitat cap les possibilitats, i quan reconeixem les condicions contradictòries d'aquest món que anomenem globalitzat, podem sintetitzar les següents.

- a) Les **desigualtats** en els nivells educatius de la població requereixen al mateix temps **prioritats** i inversions que afavoreixen l'equitat i redueixen, a la llarga, les despeses en programes compensatoris de diferents sectors (salut, seguretat...) Açò xoca amb la pressió pressupostària sobre els sistemes educatius, amb reformes estructurals i amb el poder de grups de pressió que aconseguixen que prevalguen els seus interessos econòmics sobre els interessos de tots.
- b) La millora de les **oportunitats** educatives, les vies d'accés a l'educació, de manera que es millori la distribució del seu benefici social entre la població adulta, especialment pel que fa l'economia, la cultura i allò personal, xoca amb les persistents desigualtats socioeconòmiques entre la població i entre les condicions estructurals de pobles i de barris en una mateixa ciutat, que viuen un nou procés de ghetització.
- c) Les xifres actuals de desocupació, pobresa i exclusió ens obliguen a pensar en un altre tipus d'experiències fèrtils, especialment les que desenvolupen **educació** en llocs de **treball**; no obstant això, potenciar i afavorir aquest tipus d'alternativa sembla estar lluny dels que administren, gràcies a la delegació de tots mitjançant el nostre vot, els nostres recursos per a l'ocupació, la desocupació i la formació.
- d) Les exigències de professionalitat i la complexitat de les tasques diverses que són pròpies dels **educadors** compromesos en projectes d'educació de persones adultes xoquen amb la reducció de les despeses per a serveis públics, l'ocupació a temps parcial i el contracte insegur i amb escasses millores salarials per a aquests treballadors.
- e) Les dificultats anteriors requereixen voluntat, creativitat i coneixements. Requereixen **investigacions**, mesures **po-**

lítiques i reestructuracions dels serveis compromesos en les **pràctiques** d'EPA, no obstant això, açò xoca amb una total dispersió i falta de coordinació que done coherència en aquest sentit als discursos, les investigacions i les pràctiques que afavoreix el poder mitjançant els seus diversos organismes i institucions a nivell mundial, regional, estatal i local.

Al costat d'aspectes relativament nous, o fruit de les condicions actuals, tenim en EPA quatre aspectes que han sigut bàsics al llarg de la seua història, aspectes que, fins al moment, són constituents de les nostres reflexions i de les nostres pràctiques i, al mateix temps, són l'esquema bàsic que estructura, almenys inicialment, la sistematització que se'n fa. Aquests quatre aspectes són:

- Escola bàsica i educació fonamentant / Major qualitat per a tots.
- Formació, treball, ocupació i salari / Una distribució més equitativa que la del mercat .
- Societat, ciutadania i participació activa/ Nous espais i formes de distribució dels poders.
- Valors i actituds bàsics en la construcció d'una individualitat multidimensional /Superar la focalització en l'individualisme i en la raó.

19

Com estan aquests aspectes en relació amb les tendències, les necessitats i les contratendències citades en els paràgrafs anteriors? Anem aconseguint els objectius enunciats en segon terme? Tenim una alternativa pròpia quan el balanç és negatiu, com, per exemple quan analitzem les relacions entre els quatre àmbits? Podem construir una proposta conjunta que presente uns indicadors nous per a la qualitat, que parle d'un altre desenvolupament humà, que presente un nou esquema de relacions entre aquest i l'EPA? Quins són, en definitiva, els nostres arguments davant dels governants i la ciutadania per a reclamar una altra educació per a construir un altre món possible?

3. LA UTOPIA: EL NO LLOC NECESSARI

En els apartats anteriors he reflectit una síntesi del que sol ser freqüent en les nostres anàlisis sobre les possibilitats de relacionar les reflexions i les pràctiques d'EPA amb la transformació i l'emancipació

de persones i de grups. En síntesi: he destacat el que no ha de ser, el que no volem ni desitgem, al costat d'algunes alternatives i alguns propòsits sovint compartits en els camps de teoria i pràctica on es realitza o projecta l'AU. ¿Fins a quin punt aquests són verdadera alternativa? ¿Fins a quin punt el meu discurs, construït junt amb el de molts altres, està impregnat de la cultura hegemònica, del model dominant, del realisme davant de les condicions estructurals? ¿Fins a quin punt és fruit d'un impuls cap a un canvi necessari, d'una utopia?

Per a indagar en aquests interrogants entenc que és necessari aprofundir en el sentit mateix de la utopia tant com en els procediments o les mediacions, amb els que la fem present en l'actual AU.

Quin sentit històric té la utopia?

Des del punt de vista històric la utopia ha sigut entesa en dues dimensions

- a) La construcció global d'una societat ideal: la utopia de futur, en el sentit ideal i futur, és un fi a aconseguir en el curs de l'evolució de la humanitat
- b) La descripció d'una societat ideal situada en un espai determinat: la utopia espacial, en què l'ideal és el referent per a valorar i denunciar la insuficiència de l'orde existent

20

També podem veure en la història alguns intents de lligar aquestes dues dimensions, construint, en l'imaginari, un ideal que dona testimoni de rebuig de la societat existent i apunta a la construcció d'una altra societat, com en *la república* de Plató o en *l'Abadia de Thélème* de Rabelais. I més avant la utopia serà definida com a hipòtesi o impuls per a la reflexió i per a l'acció, basada en el coneixement de les lleis de l'evolució històrica, en les organitzacions i experiències revolucionàries i, també, en la determinació encreuada, mestissa, negociada de què és el bé comú; no des d'un punt de vista unidimensional (el bé d'una societat, d'una cultura, d'uns sectors...) sinó des de la multidimensionalitat de l'ésser humà, de cada subjecte, de les diferents cultures.

La utopia, per tant, no ha sigut entesa al llarg del pensament humà com una seducció irrealitzable, ni tampoc com una evasió anticivilitzadora. Interpretacions d'aquest tipus les hi ha hagut i les hi haurà, però aquest no és el sentit històric de la utopia ni, per tant, ha de ser utilitzat per a invalidar el seu genuí sentit. Des del punt de vista històric, podríem aleshores definir la utopia com

una especulació realitzable que, al mateix temps, denuncia la injustícia i crea vies de reforma o de revolució, formes de descobrir altres maneres de fer al costat dels altres. En ella se sumen elements d'il·lusió irrealitzable amb l'esperança de la seua realització en l'aproximació a l'ideal. Els seus ingredients bàsics són il·lusió i esperança, com connaturals a la raó i el coneixement humans.

Quin sentit donar hui a la utopia?

La globalització, com en altres aspectes, té també efectes contradictoris en relació a aquest. Així, per exemple mentres que hui co-nexem millor les injustícies del món, i les mostres constants, en dades i en imatges, de la desigualtat i del patiment de les persones fan més fàcil la seua denúncia; d'altra banda, la quotidianitat d'aquestes demostracions actuen com a anestèsic, ens hem acostumat, hem perdut capacitat d'anunciar, d'unir-nos per a crear altres modes de fer i per a construir un altre món. No obstant això, la utopia està present també hui de diferents i simultanis modes i és utilitzada amb múltiples accepcions. A fi de sistematitzar una proposta per al debat, podríem parlar dels següents punts de partida:

- de la realitat al possible (realisme).
- del possible a la realitat (somni, visió).
- de l'impossible a la veritat (crítica, reacció i creació).

21

Al meu parer el punt d'eixida més fructífer per a l'educació és el tercer, en el sentit que allò prioritari hui, no és només somiar altres modes de viure les nostres condicions reals, sinó, en primer lloc, enfrontar el poder que defineix el possible alhora que desvelar l'ocultació, l'engany i l'oblit que està encobert en aquesta possibilitat-impossibilitat suggerida des del poder.

I en EPA, al costat de les persones adultes, que, com deia abans són persones implicades en l'economia, la política i la cultura, podem avançar cap a la construcció d'un imaginari compartit a partir d'aquesta visió de la utopia. En aquesta direcció podem donar ja alguns passos:

- 1) Crear una visió de futur realitzable.
- 2) Imaginar opció/opcions de canvi.
- 3) Interpretar la realitat des del punt de vista anterior.
- 4) Construir coneixements i actuacions amb assentament en aquesta realitat.

Arribats a aquest punt és possible que podem posar-nos a pensar i sentir la nostra utopia. Una utopia definida per les persones que comparteixen lluites, privacions, sabers i recursos en un espai i que desitgen projectar un altre mode de viure la vida en l'esdevindre de la història.

I situats en aquest moment de la història potser haurem de debatre si és necessari **començar per la utopia** i, a partir d'ella, construir els nostres arguments i dir-los en positiu per a defensar l'educació d'adults hui, per a buscar noves relacions tant de les seues reflexions i de les seues pràctiques, com d'aquestes amb processos de transformació i emancipació guiats per aquestes idees força que anomenem utopies. Per a aquesta tasca, i per a l'anàlisi de pràctiques que donen fe que un altre món és segur, possible i verdader propose, com a mediació adequada, el treball en grup (en el seminari que farem després) per a aproximar-nos així a **la nostra pròpia utopia col·lectiva**.

Perquè entenc que el poder de generalització de les pràctiques insubmises, desobedients, creadores d'un nou tipus de relació entre educació i poder hi reclama, d'una part, el millor coneixement possible. Però també, i potser en primer lloc, la nostra recerca situada i concreta, per al descobriment dels nostres propis somnis i utopies transformadores. I en la interfície entre les condicions d'allò més abstracte i el més concret, del macro i el micro, d'allò que s'ha compartit a nivell planetari i del que és necessari en cada lloc concret, en l'encreuament d'aquests imaginaris col·lectius serà possible descobrir el sentit vertaderament revolucionari de les nostres pràctiques com a educadors d'adults, actuant compromesos amb el favor i en favor d'un altre món possible.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CABELLO, M.J. (2002) *Educación Permanente: Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe.
- DIEGUEZ, A.J. (2002) *Educació d'Adults. L'enfortiment de la capacitat d'acció de les societats civils* Quaderns d'educació contínua, 6: 106-116.
- KNIJNIK, G. (1996) *Exclusao e Resistencia. Educacao Matemática e Legitimidade Cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MERRIAN, S. y CAFFARELLA, R. (1999) *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1994) *La contribución de la educación al cambio social* Mexico: Ediciones Gernika.

APRENENTATGE I TRANSMISSIÓ CULTURAL

Enrique Santamaría

Dpto. de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i Equip d'Investigació en Antropologia i Sociologia dels Processos Identitaris (ERAPI)

«L'actor no existeix fora del sistema que defineix la seua llibertat i la racionalitat que pot utilitzar en la seua acció. Però el sistema només existeix per l'actor, l'únic que pot portar-lo avant, donar-li vida i l'únic que pot canviar-lo.»

(M. Crozier i E. Friedberg, L'actor i el sistema)

En aquest xicotet text apuntarem algunes consideracions que servesquen de presentació a les línies bàsiques sobre les quals se sustentarà el seminari sobre aprenentatge i transmissió cultural. Per a començar, assenyalem que, des d'una perspectiva socioantropològica, la capacitat d'aprendre –o, el que és el mateix, de realitzar conductes no instintives o modificables– no és específica de l'espècie humana. El més característic d'aquesta radica en la dimensió i el paper que l'aprenentatge –i, en conseqüència, la cultura– exerceix en la conformació de la conducta dels éssers humans, una conducta que no està determinada –ni biològica ni culturalment– sinó que presenta un alt grau d'indeterminació i d'autonomia, de tal manera que aquests es caracteritzen per la seua tremenda plasticitat i pels continus processos d'adquisició i reelaboració cultural. Dit d'una altra manera, la naturalesa humana, lluny d'estar fixada en algun tret compartit per tots i cadaun dels éssers humans, és oberta i incompleta –i es completa mitjançant la cultura, de múltiples formes culturals. En aquest sentit, els éssers humans no són només éssers socials, com sol afirmar-se moltes vegades, sinó que, en singularitzar-los com a espècie el paper que en les seues societats juga la conducta apresada i constantment recreada, es tracta de éssers culturals i històrics: açò és, éssers que més enllà de ser portadors de cultura són *creadors* i *transformadors* dels seus universos socioculturals.

Partint d'una sociologia que és conscient que el compromís no sols té un valor moral i polític sinó també epistemològic, perquè els sociòlegs són també actors socials en el si de les dinàmiques

socioculturals, el present seminari té com a objecte reflexionar i debatre sobre els múltiples i particulars processos d'aprenentatge i transmissió cultural en els temps contemporanis. Més concretament, al llarg del seminari ens aproximarem, en primer lloc, a les característiques bàsiques dels denominats processos d'endoculturització, ens centrarem a continuació en alguns dels principals escenaris d'endoculturització propis a les societats contemporànies, amb les seues interseccions, sinergies i contrastos, posarem l'èmfasi després en el mode en què hui en dia es conceptualitzen les dinàmiques socioculturals, per a acabar plantejant-nos algunes qüestions de més profunditat sobre la producció i circulació del coneixement als actuals escenaris educatius.

1. ELS PROCESSOS D'ENDOCULTURITZACIÓ

Volem començar assenyalant que, parlar d'aprenentatge i de transmissió cultural –que en certa manera són expressions tautològiques, encara que en una primera lectura posen l'èmfasi en àmbits, escenaris i actors diferents–, ens condueix, situant-nos en un nivell més ampli, a parlar genèricament dels processos d'endoculturització, açò és, de com es produeixen, mantenen i transformen les configuracions culturals.

Els anomenats processos d'endoculturització –no molt encertadament denominats també processos de socialització, perquè com hem dit els éssers humans a més de ésser socials som sers culturals i històrics– són aquells processos socials pels quals els individus es van apropiant de (*aprenen*) els continguts culturals de la societat en què viuen; o, el que és el mateix, aquells processos pels quals es tornen competents culturals –és a dir, que adquireixen, mantenen i modifiquen coneixements, sentiments, desitjos, comportaments i fins i tot identitats. Es tracta, per tant, de processos que no poden reduir-se al simple traspàs, transferència o difusió d'elements culturals, sinó que consisteixen, abans que res, en processos en què alhora que es produeixen o conformen subjectivitats, s'efectua la reproducció –i transformació– sociocultural. Aquests processos poden estar institucionalitzats (com és el cas de l'escola), semiinstitucionalitzats o ser informals o difusos, produint-se pel mer fet de viure o participar en certs escenaris socials que no tenen explícitament un objectiu endoculturador.

Els mecanismes a mitjançant els quals es produeix l'endoculturització són els mecanismes de control social, és a dir, aquells mecanismes mitjançant els quals no sols s'aconsegueix que els individus es comporten adequadament, sinó mitjançant els quals es proposen –i imposen– motius per a l'acció individual i col·lectiva. Aquests mecanismes poden ser molt diversos i originals, anant des de l'eliminació física, la violència física, les amenaces, les amonestacions, els retrets, els controls legals i polítics, les pressions econòmiques, la persuasió, l'escarni, les murmuracions, l'oprobri o l'ostracisme, a les mostres de suport, a les expressions d'ànim, als estímuls, incentius o premis tant materials com simbòlics. L'endoculturització aconsegueix la seua màxima eficàcia quan els individus incorporen o encarnen els mecanismes de control fent-los pròpiament seus i posant-los en acció. Cal al·legar que engegar aquest procés no és mecànic que és una constant i activa reelaboració.

Enfront de visions prou simplificadores i culturalistes de l'endoculturització, que pensen els individus com a autòmats i les cultures com integrats i harmoniosos conjunts normatius, els processos d'endoculturització són *complexos* (intervenen molts agents i escenaris socials), *multidireccionals* (no es produeixen només en una direcció, ni són els adults els únics que socialitzen els no adults), *oberts* (es produeixen al llarg de tota la vida i no estan prefixats ni són irreversibles) i solen succeir de manera *paral·lela* i, fins i tot, *contradictòria*. D'aquesta manera, en societats summament diferenciades, com les nostres, recorregudes per desigualtats i jerarquies, els processos d'endoculturització generen competències per a un univers cultural contradictori i conflictiu, ambivalent i paradoxal.

A més, cal assenyalar que els processos d'endoculturització no sols se circumscriuen al –grup de pertinença–, a aquest grup del qual els individus són membres, sinó que també poden influir en els seus comportaments, coneixements, sentiments i identitats els denominats –grups de referència–, açò és, aquells grups a què s'aspira pertànyer i els comportaments dels quals, gustos, valors, etc. constitueixen un referent social. També hem d'incloure ací a aquells grups amb què els individus o altres grups no volen ser confosos o assimilats, i les expressions culturals dels quals són per consegüent quelcom a evitar.

2. ELS PRINCIPALS ESCENARIS ENDOCULTURITZADORS

A aquest respecte, tot i que l'adquisició de competències culturals s'efectua al llarg de tota la vida i en tots i cada un dels escenaris socials, és innegable que alguns escenaris i agents endoculturitzadors tenen més protagonisme i tenen més pes que altres. Així, podem dir que els principals escenaris endoculturitzadors hui serien, a més de l'escola, que ha sigut la institució hegemònica en la societat moderna occidental, els escenaris familiars, els escenaris de comunicació massiva i de entreteniment, els escenaris publicitaris, els escenaris laborals, els escenaris associatius, etc., jugant un paper fonamental els distints grups d'iguals que en ells es formen.

No obstant això, aquests processos i escenaris impliquen una certa eficàcia endoculturitzadora així com —estils d'aprenentatge— particulars que —sent difusos, observacionals, descontextualitzats,...— fomenten orientacions concretes per a aprendre i donen lloc a diferents formes de consciència, açò és, a diferents maneres de pensar i d'imaginar coses, éssers i esdevenirs. Acostar-se, per tant, a la seua comprensió exigeix anar més enllà d'una caracterització funcionalista, que crida l'atenció sobre les tasques que exerceix respecte a la societat global i a les parts que la componen, i desplegar una caracterització fenomenològica que pose l'èmfasi en els components bàsics que els conformen i, particularment, en aquells en què recau la seua eficàcia endoculturitzadora.

En aquest sentit, i per agafar el cas que més ens incumbeix en un context com aquest, els escenaris escolars que, encara que pot assumir formes molt diverses segons els models i projectes pedagògics, es caracteritzarien per ser un tipus de «ensenyament simultani» (que, almenys per a unes determinades edats, se'ns presenten com obligatòries, universals i regulades per l'estat); que s'ubica en un espai específicament i funcionalment educatiu; que actua en uns límits temporals determinats, dosificant així l'ensenyament en el temps; que defineix les posicions de —i les relacions entre— docents i discents (tot i que cada vegada juguen un paper més important altres actors com puguin ser administradors i psicopedagogs); els continguts a transmetre estan predeterminats i sistematitzats, i n'és la selecció i l'organització seqüencial sempre prèvia a l'acte d'ensenyament/aprenentatge i, sobretot, en gran part aliena als actors pròpiament educatius; i que és, final-

ment, una forma d'aprenentatge descontextualitzat que, en contrast amb altres formes d'aprenentatge, té lloc en situacions diferents de les dels escenaris en què s'apliquen els coneixements i conductes apreses.

D'aquesta manera, cal dir que la cultura que en l'escola es transmet (i s'adquireix) no es redueix als continguts que oficialment diu transmetre, sinó que es transmet un –arbitrari cultural–, una cultura escolar i escolaritzada, que, havent sigut seleccionada i sotmesa a un profús treball didàctic, ve modelada també per les altres dimensions que constitueixen els escenaris escolars (no oblidem que les formes també transmeten!), i així difon unes determinades concepcions del temps i de l'espai, certes disposicions psíquiques i corporals, determinades relacions jeràrquiques entre sabers,... i, molt especialment, un estil d'aprenentatge que, basant-se en el predomini del llenguatge escrit, consisteix fonamentalment a explicar —o a simular— els dits sabers, transformant així l'aprenentatge en un acte en si mateix, en un acte lliure dels fins immediats de l'acció¹. A més, el que en els escenaris escolars es difon està mediat així mateix per les elaboracions que els adquirents, definits no sols institucional sinó també social, sexual, ètnica i generacionalment, (re)formulen en funció dels seus propis orígens i experiències socials i culturals.

Si bé l'escolarització ha sigut l'experiència endoculturititzadora fonamental de la modernitat, hui en dia es troba en forta concurrència, no sols amb els escenaris familiars (els canvis estructurals dels quals han portat a parlar de «família postmoderna») i els diferents estils educatius que en ells es posen en funcionament, sinó principalment amb els escenaris comunicacionals i de l'entreteniment. En conseqüència, per a comprendre millor els processos d'aprenentatge i transmissió cultural a principis del segle XXI, cal que examinem tant els sistemàtics i explícits modes d'endoculturitització escolar que s'estan posant en pràctica, com aquests altres escenaris d'endoculturitització que de forma asistemàtica, difusa o informal, també comprometen els nostres desitjos, capten la nostra imaginació i construeixen les nostres consciències i identitats,

¹ Cal assenyalar que als escenaris escolars no sols es transmeten uns coneixements descontextualitzats, sinó que, el que és tant o més important, en ells no es creen coneixements ni són llocs per a la seua utilització. De fet, els únics coneixements que es produeixen i apliquen són aquells que es refereixen als mateixos escenaris.

perculdint configuracions culturals fortament hedonistes, mediatitzades i comercialitzades.

Per a entendre millor la complexitat de les dinàmiques endoculturadoras, les interaccions i competències entre elles, resulta necessari fer referència a aquells trets en què recau la seua potència endoculturitzadora. D'aquesta manera, cal assenyalar que mentres en el cas de l'escola l'eficàcia socialitzadora recau en l'explícita delegació social de la funció educativa, l'obligatorietat per a tots d'assistir durant cada vegada més temps i el control minuciós –tant directe com indirecte– de la conducta de les persones que per ella passen, fent certament d'ella un poderós escenari d'endoculturització, en el cas dels escenaris de comunicació massiva (i especialment dels televisius) l'eficàcia recau fonamentalment en la seducció i l'entreteniment. El sorgiment i el desenvolupament d'aquest captivador estil d'aprenentatge, que, basant-se en el predomini del llenguatge audiovisual, no pressuposa la continuïtat dels continguts que transmet i al qual li és totalment alié el recurs a la perplexitat i a l'exposició, com fa l'escola, ha tingut importants repercussions per a les modalitats educatives escolars, en soscar la idea tradicional del que representa l'ensenyament i en fer que aquelles s'experimenten com un entorn avorrit i insípid per a aprendre, generant així tant distància i desafecció escolar com, al mateix temps, un procés de gradual recomposició lúdica o recreativa dels escenaris escolars amb vista a fer-los més entretinguts i atractius.

Igualment, no és menys revelador el contrast amb els escenaris publicitaris l'eficàcia dels quals recau en l'omnipresència i hipertròfia de la publicitat, la seducció i, sobretot, la impossibilitat de contestar institucionalment a les seues enunciacions. La importància de la publicitat no radica en el fet que inflüisca directament en els comportaments dels individus, com tantes vegades sol dir-se, fent que aquests compren o consumisquen determinats productes o serveis, sinó que modela els imaginaris socials, induint així determinades formes de pensar i imaginar (i, indubtablement, impedit altres) i inserint els individus i grups en un món comercialitzat, on el producte o la marca és el protagonista i el consum és la solució a qualsevol cosa o avatar. La imatge del món i les subjectivitats que propicia estan regides pel que alguns autors han denominat la «teologia del consum» i són summament irreals o fantasmàtiques.

En aquest punt cal recordar que els escenaris educatius no escapen a l'abast de la publicitat, manifestant-se aquesta de formes molt diverses i cada vegada més penetrants en aquells –el que és paral·lel, d'altra banda, al gradual procés de privatització i mercantilització dels escenaris escolars.

Tornant al curs de la nostra argumentació, en els diferents escenaris endoculturitzadors es promouen no sols coneixements diferents sinó, particularment, competències i disposicions per a l'aprenentatge diverses, que es poden traduir en tensions i conflictes entre endoculturitzacions, en malentesos i incomprendensions en el si dels uns i els altres escenaris endoculturitzadors pels quals individus circulen i en què adquireixen modes de pensar i pensar-se, formes de consciència i d'inconsciència. A aquest respecte, no és fútil apuntar que alhora que hem assistit a importants processos d'escolarització d'allò social, també s'estan donant graduals dinàmiques de burocratització, mercantilització i luducització de l'ensenyament –el que no és en absolut contradictori.

3. ELS AVATARS CONTEMPORANIS DE LA NOCIÓ ANTROPOLÒGICA DE CULTURA

29

Per a entendre millor el que estem dient sobre les dinàmiques que succeeixen en el si de –i entre– els diferents escenaris endoculturitzadors, potser serà necessari fer una xicoteta digressió sobre els avatars teóricoconceptuals d'una noció tan familiar, i al mateix temps polèmica, com ho és la noció antropològica de cultura.

En contrast amb la concepció funcionalista, hegemònica en les ciències socials fins als anys 60, i hui summament popular i estesa, particularment entre els educadors, la cultura ja no és conceptualitzada com «el conjunt de valors, normes, lleis, hàbits,... que caracteritzen a un grup social i que es transmet de generació en generació», sinó que ho és cada vegada més com un «entramat de *significats que s'adquireixen, manegen i transformen en el si de la vida social*»; i i en posen d'aquesta manera l'accent en la dinamicitat, mudabilitat i heterogeneïtat.

Dit amb altres paraules, hui en dia la cultura ha deixat de ser concebuda com un tot integrat i coherent, com un tot estàtic i autònom, que tendeix a l'equilibri i que és harmoniós, uniformement compartit i clarament delimitat. Efectivament, des de mitjans del segle XX, moment en què es produeix una gran reacomodació de les ciènci-

es socials, s'assenyala la interconnexió i interdependència entre les configuracions socioculturals i es considera que aquestes són inherentment desiguals i contradictòries, estant sotmeses a constants formulacions i reformulacions per part dels distints actors socials.

És més, a partir dels anys 80, un altre moment clau en la recent evolució de la investigació social, s'arriba fins i tot a qüestionar la pròpia pertinència del concepte de cultura i es proposen conceptes alternatius que, com els de «repertoris culturals», «reserves de pràctiques», «hàbitats de significats» o «configuracions culturals», conceben la cultura com un entramat de símbols, històries, ritualitzacions i representacions, summament canviant, contradictori i inestable, que, com ja havíem dit, s'adquireixen i transformen en el si de la vida social i del que els individus i grups se serveixen per a actuar i interactuar en el si de les relacions socials. En aquest mateix sentit, se subratlla la importància de les connexions transnacionals (el que fa que parlar de cultura ja no signifiqui parlar de cultures locals i tradicionals) i, sobretot, es posa l'èmfasi en el caràcter canviant, esmunyedís, híbrid i conflictiu de la cultura, de tal manera que el concepte es referix menys a una entitat unificada que a les pràctiques socials de la vida quotidiana.

30

En aquest context, la noció d'endoculturització, quan es manté en l'univers teòric, ja no s'escapa en una finalitat integradora o asimiladora, de tal manera que suposaria la interiorització d'una espècie de programa destinat a ser executat més o menys mecànicament, sinó que és pensat com una trama de proposicions i imposicions, d'adquisicions i reelaboracions, els efectes de la qual no són més que un dels paràmetres de l'acció. Comptat i debatut, enfront del mite funcionalista de la cultura unificada i cohesionadora, que suposa una cultura sense actors ni subjectes, i que és així incapaç de donar compte del conflicte i el canvi social, de comprendre la complexitat i reflexivitat inherent a les societats humanes, la cultura ja no és pensada com quelcom fora de la política, com quelcom alié a les rutines, estratègies i tàctiques de múltiples actors que, al mateix temps constrets i capacitats culturalment, intenten aconseguir, servint-se de determinats mitjans, objectius molt diversos entre els quals no són els menys importants l'establiment de l'orde o la transformació legítims, de la unitat i la diferència vàlids.

4. DE MODE INCONCLUENT

Finalment, i una vegada armats d'un millor coneixement dels complexos processos d'endoculturització. Com encarar des de la

investigació social i la pràctica educativa compromesa (també de les ciències socials), els dilemes i reptes a què ens encara la contemporaneïtat, amb els seus ambigus i polivalents processos de planetarització, de fragmentació i d'individualització?

En aquest sentit, pensem que els moviments i actors educatius no poden reduir les seues propostes a una innovació o renovació curricular i pedagògica (d'altra banda, necessàries i urgents, i sobretot si aquesta última va dirigida a aplicar pedagogies que tenen com a objecte transformar les relacions socials, i no tan sols canviar actituds, hàbits, coneixements i comportaments individuals), sinó que, en conseqüència al que he assenyalat anteriorment, creiem necessari, a més d'una transformació de les estructures i organització dels escenaris educatius, que les seues estratègies i tàctiques qüestionen tant l'escolacentrisme, que fa de l'escola l'escenari privilegiat quan no exclusiu i excoient de l'adquisició cultural, com el *credencialisme*, que fa dels títols escolars –o, millor, del consum educatiu– un dels principals eixos legitimadors de les desigualtats socials.

Apostem per despendrar –o desescolaritzar– l'educació contemporània, la qual cosa suposa, en primer lloc, sociologitzar el pensament dels escenaris educatius, perquè els individus i grups que a ells acudeixen no provenen de mons indiferenciats, a través, en ells i/o amb ells accedeixen a diferents posicions socials i, finalment, en el seu si es produeixen interaccions i relacions que no sols tenen un caràcter pedagògic sinó que són fonamentalment sociopolítiques. A més, suposa trencar amb aquesta concepció autocomplaent que concep els escenaris educatius com a illes pedagògiques que mantindrien límits clars i infranquejables amb altres escenaris i lògiques socials, en particular amb les esferes de la comunicació massiva, del mercat i de l'estat, per a posar l'èmfasi en l'anàlisi i la intervenció sobre les connexions i interdependències entre ells, sobre les borroses i invisibilitzades correspondències, confluències, préstecs, circulacions, reforços i conflictes mutus.

D'esta manera, devem reformular l'organització i el significat dels escenaris socioeducatius, i fem d'ells no tant escenaris de «transmissió de coneixement», en què s'adquiririen habilitats i coneixements pertinents, cam «llocs hermenèutics», és a dir, llocs on s'elabore –i conteste– col·lectivament i democràticament el significat de coses i esdevenirs, llocs on s'engendre la comprensió i la interpretació dels funestos –però també resistents– temps contemporanis. Llocs, insis-

tim, en què es produeixen, s'adquirisquen i difonguen eines epistemològiques, teòriques i polítiques per a comprendre i actuar en les complexes i ambivalents dinàmiques socioculturals contemporànies.

Per a això cal obrir un diàleg profund i no jerarquitzat entre la investigació social compromesa i els actors i moviments que propugnen una renovació i transformació dels escenaris educatius. És necessari propiciar la creació i proliferació de situacions en què es facilite la trobada, la confrontació i el debat adisciplinar, en què es trenque amb la incomunicació i el menyspreu que tantes vegades es dona entre ells. Des del vessant de la sociologia, per exemple, eixint de la torre acadèmica i duent a terme –i fent públic– investigacions que, donant veu als actors i moviments normalment silenciats i omesos, en posen en relleu el paper protagonista –les problemàtiques, les estratègies i les tàctiques, així com les potencialitats i els límits sociopolítics i cognitius que aquestes presenten–, de tal manera que, lluny de sancionar l'orde social, es puguin generar altres coneixements de referència que facen possible la construcció de noves formes de pensar i imaginar les pràctiques educatives i investigadores². Des del costat de la pràctica educativa, per exemple, rebutjant el corporativisme i la rutina pedagògica, es prenga seriosament no sols els coneixements i models alternatius d'interpretació que les investigacions social i política-ment compromeses ens proposen sinó la reflexió i el debat sobre les conseqüències i implicacions que aquests tenen, evitant així caure en la reificació culturalista dels processos de transmissió i recreació sociocultural, que tantes vegades orienta la pràctica educativa, i donant peu a nous àmbits i problemàtiques d'estudi i intervenció. Es tractaria, en definitiva, de reflexionar i discutir junts i amb valentia, perquè el pensament és sempre un atreviment, sobre quin paper juguem tant investigadors socials com moviments de renovació pedagògica en els canvis socioculturals? quins són els límits i potencialitats de les nostres actuals estratègies educatives i investigadores? i, en definitiva, com generar condicions per a pensar i imaginar formes de producció i circulació de coneixement més igualitàries, lliures i solidàries?

² No és alié a aquesta tasca la necessitat resignificar o valorar alguns termes l'ús estés dels quals ha desgastat les seues arestes, adoptant un sentit vague i fins i tot negatiu que va en detriment de la seua càrrega sociopolítica i cognitiva. Són termes com "teòric", que ha esdevingut sinònim d'abstracte i allunyat de la quotidianitat i real, "utòpic", que s'assimila a irreal i il·lusori, o "radical", que s'utilitza com a simple equivalència d'extremista i fins i tot violent,... No hem d'oblidar que les paraules fan política, fins i tot sense saber-ho, d'una manera molt efectiva.

EDUCACIÓ I EMPETITIMENT

Jorge Larrosa

Universitat de Barcelona

*“Coneixeu aquesta sensació d’enxiquir dins d’algú?”
Witold Gombrowicz. Ferdurdurke.*

Es tracta d’una invitació a la lectura de Gombrowicz, sobretot del seu *Ferdurdurke*¹, per a introduir alguna consideració sobre la lògica social i pedagògica de l’elevació i el rebaixament.

1.-

Per què Gombrowicz? Primer, pel mode com encarna la distància respecte a la forma, la consciència del seu caràcter inautèntic, fals, artificial. En segon lloc, per l’aguda percepció de com el joc de la formació descansa sobre una desigualtat moral fabricada i permanentment reproduïda. Tant en les seues novel·les com a les seues obres de teatre o en els seus diaris, Gombrowicz elabora la seua pròpia patologia: agafa el seu jo -la seua raresa, la seua excentricitat, la seua indefinició, la seua anomalia, la seua impossibilitat, la seua inexistència- com a matèria de dissecció i experimentació. Podem trobar ací el xiquet al castell de Maloszyce, incapaç d’ocupar El seu Lloc Propi a aquesta societat rural i estúpidament aristocràtica en la que es conrea la supèrbia de casta i l’absoluta divisió entre amos i serfs. O a l’escolar a l’Institut San Estanislao de Kotska, fascinat i al mateix temps humiliat pels seus nobles i sofisticats companys, dedicant-se a certes lectures lamentables i incapaç d’entrar en el que ací es donava com a Gran Literatura. O al jove provocador del cafè Ziemianska que mai pot seure’s a les taules en què es discutien els Problemes Importants. O a l’estudiant de la Facultat de Dret, aprovant els cursos sense cap convenciment i incapaç d’identificar-se amb aquests companys que ja estaven elaborant la seua superioritat i la consciència del seu destí com a Dirigents al Servei de l’Estat i de la Pàtria. O a l’observador

33

¹ Ferdurdurke es va publicar per primera vegada a Polònia el 1937, però va ser quasi totalment ignorada. Després del desgel postestalinista, va reaparèixer el 1957, però va ser prohibida l’any següent, i així va romandre fins a 1986. En espanyol, es va publicar per primera vegada a Buenos Aires el 1947.

irònic de les formes socials ja decadents i un tant ridícules a les quals s'aferrava una burgesia en declivi com si en elles poguera trobar salvació en un món que s'afonava. O al viatger polonès rumiant la seua inferioritat cultural davant de la Gran Cultura de París o a la Gran Història de Roma. O al desertor de la guerra incapaç d'estar A l'Altura de les Circumstàncies. O a l'home aterrit per l'espectacle d'aquestes ganyotes uniformades tan seductores com monstruoses amb les que Europa es dirigia a la catàstrofe. O a l'emigrant a Argentina, ja sense cap voluntat de continuar sent Polonès i incapaç de convertir-se en Argentí, entre altres coses perquè això suposaria també ser un Europeu que mai aconseguirà ser Europeu. O al lletraferit que mai entra, per impossibilitat i per menyspreu, als cenacles literaris en què es reuneixen els Cultes i els Exquisits de Buenos Aires. O a l'incurablement escèptic davant de totes les formes de creença col·lectiva que lluitaven per imposar la Idea Superior (la Democràcia, el Socialisme, el Nacionalisme). O a l'aspirant a l'Amor Familiar i Etern incapaç d'evitar sentir-se atret per la promiscuïtat homosexual dels barris baixos. O a l'immadur permanent que mai pot arribar a ser Adult. O, al final de la seua vida, quan li havia arribat l'èxit i la fama, a l'home malalt i cansat incapaç de ser aquest Artista, Intel·lectual i Escriptor Reconegut anomenat Gombrowicz.

Atret i al mateix temps fastiguejat i rebutjat per l'elevació, atrapat per l'ambigua fascinació del rebaixament, conreador obsessiu de totes les formes de l'egotisme i de l'extravagància, *outsider* irremeiable, Gombrowicz va experimentar, tant en la seua carn com en la seua escriptura, l'esquema de la superioritat-inferioritat i el joc pervers de l'elevació-rebaixament en l'aspecte sexual, cultural, social, polític, moral, pedagògic, professional, intel·lectual, personal. Perquè no va voler, o no va poder, o no li van deixar ser *algú*, Gombrowicz mai va acceptar cap abstracció identitària, mai es va identificar amb cap *nosaltres*, i es va mantenir en el llimb del *pseudo*: pseudonoble, pseudoestudiant, pseudopolonès, pseudoexiliat, pseudoescriptor, pseudointel·lectual, pseudointel·ligent, fins i tot pseudoavantguardista o pseudoprovocador.

Incapaç d'adscriure's a cap de les Tribus Superiors, refractari a qualsevol *dins* i, per tant, habitant el territori intermediari de *l'entre*, expert en la paròdia i en el camaleonisme, impossibilitat per a ser no-res i, per això, capaç de fingir qualsevol cosa,

*“favorable a totes les formes, fins i tot les més es-
trafolàries, com aquestes figuretes de gutaperxa que
permeten ser modelades indefinidament i amb què es
pot fabricar el monstre més espantós” (Gombrowicz
1991, p. 40),*

es va fer capaç de denunciar a través de la sàtira, de la paròdia, de la burla més mordaç, la mentida dels que es valen de qualsevol de les formes prefabricades de la superioritat per a afalagar la seua vanitat, per a ocultar la seua estupidesa, per a protegir-se de la vida i per a jugar de manera oportunista al joc de les posicions i les jerarquies, al joc de l'autoelevació per menyspreu, inferiorització i rebaixament de l'altre, al joc del fariseisme en suma.

2.-

Per què *Ferdydurke*? Primer, perquè *Ferdydurke* no és ni una novel·la ni un assaig ni un manifest (encara que podria ser una paròdia de tots aquests gèneres) sinó un pamflet, una descarada bomba verbal, un manual d'instruccions per a la guerra de guerrilles cultural. A més, perquè *Ferdydurke* pot ser llegida com una novel·la de formació portada a l'absurd. Finalment, perquè, igual que el llibre de Rancière-Jacotot, *Ferdydurke* anihila qualsevol forma de bona consciència, impossibilita qualsevol mirada des de dalt i cancel·la així qualsevol alternativa mitjanament sensata que puga vendre's en aquest mercat del *que caldria fer amb els altres* en què els que milloren *la humanitat* compren i venen les seues mercaderies. En *Ferdydurke* tot està portat al límit del ridícul: els *ideals* es tornen grotescos i sagnants, els *valors* apareixen com irrealis i estúpids, les *identitats* mostren el seu costat servil, la seua rigidesa i el seu encartonament, les *construccions morals* exhibeixen la seua falsedat i el seu caràcter destructiu i autodestructiu, les *formes* són portades fins a l'extrem del grotesc. *Ferdydurke* és implacable contra totes les modalitats del *donar-se importància*, contra totes les formes d'*elevació*. I implacable també contra totes les formes d'*empetitiment* que són el seu correlat. El seu blanc són els que estan per dalt, però també els que consenten en el seu propi rebaixament, potser per a rebai-xar després a altres. Però no es limita a ser un simple atemptat a la hipocresia, als convencionalismes o a les jerarquies. *Ferdydurke* és tota una antropologia de l'absurd humà i, al mateix temps, tota una

teoria de les poètiques i les polítiques de la falsificació: una reflexió sobre les trampes de la formació de la subjectivitat i sobre les perversions dels jocs de la intersubjectivitat. I una reflexió tan acerada que fins i tot s'anul·la ell mateix com a Reflexió, com a Teoria, com a Obra, com a Literatura, com a Art, com a Valor. *Ferdydurke* no vol ser cap cosa perquè només així pot evitar entrar com una peça més en el sistema del qual revela els dispositius.

3.-

Gombrowicz resumeix així el tema del seu llibre:

"...Ferdydurke no sols s'ocupa del que podríem anomenar la immaduresa natural de l'home, sinó sobretot de la immaduresa aconseguida per mitjans artificials: és a dir, que un home espenta a l'altre en l'immaduresa y que també -que rar!- de la mateixa manera actua la cultura (...) ... el suprem anhel de Ferdydurke és trobar la forma per a la immaduresa. Podem de manera madura expressar la immaduresa aliena, però amb això no aconseguim res (...). Encara que ens posàrem a analitzar i confessar la nostra pròpia insuficiència, sempre ho faríem de manera madura" (2001, p. 17-18).

36

O, en un altre lloc:

"... si la Forma ens deforma, llavors el postulat moral exigeix que traguem les conseqüències pertinents. Ser jo mateix, defensar-me contra la deformació, mantenir les distàncies respecte dels meus sentiments, dels meus pensaments més íntims, en la mesura que ni els uns ni els altres m'expressen adequadament. Aquesta és la primera obligació moral. És senzill, veritat? Però heus ací el quid fatal: si sóc sempre artificial, sempre definit pels altres hòmens i per la cultura, així com per les meues pròpies necessitats formals, on cercar el meu "jo"? Qui sóc realment, i fins a quin punt sóc? Aquesta qüestió em pertorbava en l'època en que escrivia Ferdydurke. No he trobat més resposta que aquesta: ignore quina és la meua forma, què sóc, però patisc quan se'm deforma. Així, almenys sé el que no sóc. EL meu "jo" no és sinó la voluntat de ser jo mateix" (1991, p. 82).

Per a Gombrowicz no existeix l'espontaneïtat, ni la simplicitat, ni l'autenticitat. És més: les percep com a formes sofisticades i pretensioses de la falsificació i del fariseisme. Les seues burles a l'existencialisme són, en aquest sentit, altament mordaços:

"Tal vegada no em trobava lluny de triar l'existència que ells denominen autèntica, al contrari d'aquesta vida fútil, immediata i temporal que anomenen banal, perquè la pressió de l'esperit de serietat ens oprimeix amb força des de totes parts. Avui, en aquest sever temps actual, no hi ha pensament ni art que no ens criden amb veu destemperada: no t'evadisques, no jugues, assumeix la partida, responsabilitza't, no sucumbisques, no fuges! Bé. Clar que també jo preferiria, a pesar de tot, no mentir-me sobre la meua pròpia existència. Vaig intentar llavors conèixer aquesta vida autèntica, ser absolutament lleial davant l'existència. Però no em va ser possible. No em va ser possible perquè aquesta autenticitat va resultar més fictícia que tots els meus joquets, voltes i salts junts" (2001, p. 101).

37

L'individu només pot ser *algú* a l'interior d'alguna configuració formal. L'home és creador de formes i, al mateix temps, és creat per elles. Qualsevol formació és deformació. Som deformats per la forma, deformem els altres i som deformats per ells. I aquests processos de formació i deformació mútua funcionen moltes vegades en un ordre vertical. L'home no pot elevar-se ni tractar d'eleva els altres si no és rebaixant. *Ferdydurke* conté diversos d'aquests jocs de la falsificació i el rebaixament. L'escena en què Pimko, el Mestre, exhibeix la seua mestria requetemagistral per a criaturejar amb ella el narrador i convertir-lo en alumne. L'escena en què Pimko exhibeix la seua fe pedagògica en la puresa i la innocència de la joventut per a, ajudat per les mares que observen a través dels forats de la tanca, *inocentitzar* els xicots que juguen al pati de l'escola. L'escena de la lluita entre l'adolescent que pretén *adolescentitzar* als xicots i el xicot que vol *criaturejar* els adolescents i que culmina en un delirant duel de ganyotes. La descripció de la *forma buida* del cos pedagògic que, justament per a ser pedagògic, ha de mancar de qualsevol contingut. El relat de la classe de literatura

en què l'eixut professor lluita desesperadament contra el *nopoder* de la majoria dels alumnes que *no poden* commoure's com haurien de commoure's pels elevats i commovedors sentiments dels grans poetes nacionals. La desfilada dels diferents ideals de joventut que es disputen la formació dels jòvens. La classe de llatí en què, a pesar de totes les evidències en contra, el professor confiat confia en les virtuts formatives de la matèria que ensenya i, enfront del *nopoder* que s'apodera de la classe, manté redreçada la seua confiança en els poders enriquidors i perfeccionadors de les conjugacions llatines. L'encontre del narrador amb la col·legiala i el seu aire col·legial, amb la jove Juventona perfectament moderna en el seu perfecte i juvenil modernisme, i les seues temptatives desesperades per a escapar dels efectes *juvenilitzadors* i *modernitzadors* que li causa. Etc..

38

I, en mig d'aquest paroxisme d'interformacions i interdeformacions, de superioritats que produeixen inferioritats i es nodreixen d'elles (i a l'inrevés), d'elevacions i rebaixaments, en mig de totes aquestes abstraccions, de tota aquesta irrealitat, de tota aquesta mobilització demoníaca de falsificacions, l'única possibilitat és la de la distància de la forma. Una distància que només serà tal, i no una altra versió del fariseisme, si es pren en nom de la vida, en nom de tot allò que és ambigu, inacabat, indefinit, misteriós, promiscu i vague a la vida:

“.. allibereu-vos de la forma. Deixeu d'identificar-vos amb el que us defineix. Tracteu de fugir de tota expressió vostra. Desconfieu de les vostres opinions. Teniu cura de les vostres fes i defenseu-vos dels vostres sentiments (...) Prompte ens adonarem que ja no és el més important morir per les idees, els estils, les tesis, els lemes i els credos, ni tampoc aferrar-se i consolidar-se en ells, sinó açò: retrocedir un pas i distanciar-nos de tot el que es produeix sense parar en nosaltres (...) Prompte començarem a témer les nostres persones i personalitats perquè sabrem que aquestes persones no són del tot les nostres, I, en compte de vociferar i rugir: Jo crec això, jo sent això, jo sóc així, jo defense això, direm amb més humilitat: A través de mi es creu, se sent, es diu, es fa, es pensa, s'obra... El poeta repudiarà el seu cant. El cap tremolarà davant la seua

ordre. El sacerdot temerà a l'altar, la mare ensenyarà al seu fill no sols principis, sinó també com defensar-se contra ells perquè no li facen mal. I, per damunt de tot, allò humà es trobarà algun dia amb allò humà." (2001, p. 108-109)

4.-

Perquè l'humà trobe a l'humà, cal cercar la pròpia llibertat i l'encontre amb els altres en el joc de les formes, però mantenint-se a distància. Cal conrear la incredulitat i l'escepticisme amb els altres i amb un mateix, provocar i assumir les contradiccions (sobretot les pròpies), ocupar irònicament les formes per a destruir-les des de dins (i autodestruir-se amb elles), moure's permanentment d'una forma a una altra, aprendre a expressar la nostra ignorància, la nostra immaduresa, la nostra estupidesa, la nostra baixesa, evitar tot contrast vertical si no és per a mobilitzar l'elevació contra el rebaixament, negar-se a ser rebaixats... potser així, algun dia, els intel·lectuals podran eixir de la seua intel·lectualitat, els mestres de la seua maestritat, els alumnes de la seua alumnitat, els cultes de la seua cultitat, els polítics de la seua politicitat, els artistes de la seua artísticitat, els bons de la seua bondat, els roïns de la seua maldat, els superiors de la seua superioritat, els inferiors de la seua inferioritat, els individus de la seua individualitat, les persones de la seua personalitat... només així s'obrirà un camí cap a la realitat, cap a la vida. Al final de *Ferdydurke*, l'heroi se sent cansat i estrany, però encara és capaç de besar i de deixar-se besar, i de sentir la força vivificant d'allò humà que es troba amb allò humà:

"... i em va acostar la seua fatxa. I a mi em van faltar les forces, la son va submergir la vela i no podia; vaig haver de besar la seua fatxa amb la meua fatxa, perquè ella amb el seu fatxa va besar la meua fatxa. I ara, veniu, fatxes! No, no m'acomia de vosaltres, estranyes i desconegudes façanes d'estrany, desconeguts fatxendes que m'aneu a llegir; salut, salut, graciosos ramells de parts, justament ara que comença! Veniu i acosteu-vos a mi, comenceu la vostra premu-da, feu-me una nova fatxa perquè de nou haja de fugir de vosaltres amb altres homes, i córrer, córrer, córrer a través de tota la humanitat. Perquè no hi ha fugida

davant la fatxa sinó en una altra fatxa, i davant l'home només podem refugiar-nos en un altre home. I, davant el culet, ja no hi ha fugida. Perseguíu-me si voleu! Fuig amb la meua fatxa a les mans." (2001. p. 313).

Si s'ha pres seriosament l'excentricitat de Gombrowicz, és difícil seguir donant-se importància o seguir prenent-se un mateix seriosament utilitzant per a això qualsevol valor, qualsevol ideal, qualsevol superioritat intel·lectual o moral, qualsevol màscara de fariseu. Però ningú ha dit que els llibres servisquen perquè els importants puguen donar-se importància. No obstant això, potser es pot treballar apassionadament en la contingència, la relativitat i la finitud, en l'estupidesa y en la baixesa, contemplant la realitat des de dins i no des de dalt, trobant allò humà no en abstraccions retòriques i buides, sinó en allò humà i des d'allò humà. Per una formació que no rebaixe: com més intel·ligent, més estúpid²; com més alt, més baix. En fi, que no som ningú (ni volem ser-ho).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

40

- GOMBROWICZ, Witold. Cuanto más inteligente se es, más estúpido. In: *Gombrowicz-Dubuffet. Correspondencia*. Barcelona: Anagrama, 1971.
- *Testamento. Conversaciones con Dominique de Roux*. Barcelona: Anagrama, 1991.
- *Diario Argentino*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- *Ferdydurke*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- Prólogo para la primera edición castellana (1947). In: *Ferdydurke*. Op. Cit.

² Aquest és el títol d'un fragment del Diari de Gombrowicz que va ser publicat a banda i que va funcionar com un manifest de la subversió cultural.

CREUANT FRONTERES: MULTICULTURALISME, IDENTITATS FRAGMENTADES I EDUCACIÓ

Magdalena López
Universitat de València

Bona vesprada, gràcies per invitar-me a estar ací, amb vosaltres.

Creuant Fronteres és l'inici, suggeridor, del títol d'aquesta conferència. Creuant fronteres i ja que açò, normalment, no ho fem, els i les que estem ací, de forma física, i són altres els i les que, en els últims temps ho fan per a vindre ací, a aquest espai geogràfic que hem tancat com a nació, propose que fem un exercici de crear fronteres des d'allò simbòlic.

Així que us proposaré un joc al llarg d'aquesta conferència. Consisteix en el fet que intentem veure amb els ulls d'aquelles persones que pertanyen a altres cultures i que s'han desplaçat fins a la nostra terra, veure amb els seus ulls, estranyar-nos de les coses que elles s'estranyen. Propose, també, una inversió de papers, aquelles que som dones vegem, o creuem la frontera per a veure com a hòmens i aquells que són hòmens miren amb ulls de dona. Dit d'una altra manera, propose que els que pertanyem a una cultura dominant ens situem en una cultura dominada i l'inreves.

Però per a realitzar aquest exercici és imprescindible que tinguem clar alguns conceptes, o almenys que ens posem d'acord.

41

1. CULTURA. CULTURA DOMINANT I CULTURA POPULAR.

Les societats en què vivim, no són un tot consensuat, com es pretén fer-nos veure mitjançant els diferents instruments reproductors, entre ells els mitjans de comunicació, en una societat basada en la informació com a element de poder, i, també, l'escola.

Deia, no vivim en una societat que és un tot consensuat. La nostra societat està travessada per posicions de classe, d'ètnia i de gènere. Cada persona troba el seu lloc definint-se, identificant-se en un complex entramat on la pertinença a una classe defineix les seues possibilitats, la pertinença a una ètnia defineix la seua concepció de món i a vegades limita o amplia la seua comprensió i també delimita les seues possibilitats, la pertinença a un gènere, també, les ubica en unes determinades possibilitats, determina la seua manera de treballar, d'utilitzar el temps lliure, les maneres de sentir, d'interpretar la

realitat, fins i tot la utilització del llenguatge. Aquestes tres variables, classe, ètnia i gènere, configuren una combinació específica en cada una de les persones. No és possible definir-se per una sola d'elles. Però, a més hi ha altres variables, secundàries, diríem en aquest cas, que, també, determinen, la família a qui pertanyem, la religió a què ens adscriuim (encara que algunes cultures identifiquen, o altres fem aquesta identificació, de manera forta, ètnia, religió i cultura) i fins i tot el tipus d'activitat laboral pot determinar la nostra subjectivitat.

Per a definir la multiculturalitat, és imprescindible que ens possem d'acord respecte a què és *cultura*. Normalment identifiquem cultura amb aquells elements que pertanyen a una cultura dominant. Però en tota cultura dominant hi ha grups que no participen de molts d'aquests elements.

Seguint a Dolores Juliano¹ definiríem *Cultura Popular* com l'"expressió pròpia dels sectors dominats i manifestada en una dispersió d'àmbits físicament tancats i més o menys estancs".

42 Però, com ella assenyala, hi ha una confusió en identificar i connotar a aquesta cultura popular amb una cultura contestatària. A vegades aquesta cultura popular, en què podem adscriure les dones, els grups ètnics i la classe treballadora, l'única cosa que té de contestatari, és la seua pròpia existència, i això en la mesura que posa en dubte la pretensió universal de la cultura dominant.

Una altra característica que cal mencionar de tota cultura popular és que a aquesta marginació li correspon l'assignació d'un *espai propi*. Espai en què queden limitades les seues possibilitats d'actuació, de transformació. Almenys aquesta és la intenció de la cultura dominant. Així veiem com es construeixen identifications, a la dona li correspon l'espai domèstic, a les classes populars li corresponen altres espais (la fabrica i/o els barris perifèrics), i a les minories ètniques, en les nostres societats li conferim els seus espais físics, barris delimitats, fitació de la seua presència al món laboral (aquells llocs de treball en què no hi ha demanda dels nacionals i, això, si pensem en els migrats amb una situació regularitzada i inclosos en les quotes) i un llarg etcètera.

Quan es produeix aquest fenomen, la correspondència d'un espai propi, situem les possibilitats d'aquestes cultures, d'aquestes dones, d'aquestes persones, amb relació a la transformació social, en una posició dèbil.

¹ Juliano, D. (1992) "El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos". A la colecció Cuadernos Inacabados. Edit. Horas y horas. Madrid.

Només entenen del seu àmbit, només saben d'àmbit, només d'ell poden fer-se càrrec, no pot expressar-se en altres àmbits, no pot articular un sistema de valors propis que confronte amb els valors de la cultura dominant, no té capacitat d'autoreproduir-se. La seua existència no és autònoma, està condicionada pel món extern. No neguem amb açò, alguna possibilitat d'influència en aquest món que no li correspon, però la seua influència és quantitativament i qualitativament menor que la pressió que rep.

Tornant a les propostes de Dolores Juliano², per a aconseguir que aquestes cultures tinguin aquestes característiques, aquestes possibilitats retallades, el sistema utilitza dues estratègies: d'una banda, se'ls nega la capacitat d'elaborar una visió pròpia del món; i per un altre; se'ls imposa una cosmovisió que, encara que imposada des de fora, es pretén generada en el si del grup dominant. Un exemple paradigmàtic d'aquesta estratègia el conforma la idea que tenim (els occidentals) sobre l'islam i la seua visió del món sense aprofundir en els continguts que ells mateixos li donen.

Així, per tant, una primera idea. Tots i totes ens inscrivim en una cultura dominant i al mateix temps, paradoxalment, contradictòriament, participem d'elements d'una cultura dominada (o viceversa), a què ens adscriuim, conscientment o inconscientment, en funció del gènere, l'ètnia o la classe de manera fonamental, i de manera secundària en funció de la família, la religió o el treball productiu que exercim.

Entre les dues cultures en què ens adscriuim hi ha una relació asimètrica de relacions influents. I el desenvolupament de les connotacions d'aquestes cultures es produeix en àmbits predeterminats, assignats, dels quals entenem de forma significativa i significativament en funció del gènere, l'ètnia o la classe, i que determinarà les nostres possibilitats d'influència i transformació.

2. MULTICULTURALITAT. INTERCULTURALITAT. LES SEUES ACCEPCIONS SOCIALS I POLÍTIQUES. ELS SEUS PROBLEMES³.

Així, estem d'acord amb el contingut que li donem a Cultura i la seua antagònica Cultura Popular. Vegem si és possible delimitar el concepte de *multiculturalitat*. El primer dels conceptes del nostre títol de conferència.

² Obra citada

³ Per a aquest apartat, el meu agraïment a Francisco Torres que, mitjançant les noves tecnologies, em va remetre els seus suggeriments, parts dels seus treballs, les seues reflexions, durant una estada a Mèxic en què no podia accedir a bibliografia concreta sobre el tema.

És lloc comú ja el concepte de multiculturalitat i el d'interculturalitat. Aquest segon concepte es referix a una forma concreta de gestió de la pluralitat que existeix al si d'una societat, gestió basada en patrons d'interrelació i intercanvi entre diferents cultures.

La multiculturalitat es referix al fet de l'existència de diferents cultures al si d'una societat, a l'existència de la pluralitat com fet visible i inqüestionable. Aquesta seria la seua acceptió social.

Existeix, també, una acceptió política, que inclou totes les fórmules amb què una societat gestiona aquesta diversitat, i no únicament la interculturalitat.

En aquest sentit, parlar d'una gestió multicultural de la diversitat pot tindre diferents i fins i tot contraposats significats. Pot referir-se a l' "acomodació" dels grups minoritaris a la cultura dominant, que no majoritària, o a reconèixer els drets culturals i/o a inscriure'ls en l'àmbit de l'acció política.

Els problemes i les crítiques que s'apunten tenen relació amb el reconeixement de drets o amb l'aplicació de polítiques específiques.

44 El primer problema que se'ns planteja es referix a fins a quin punt les polítiques específiques contribueixen a crear grups, a cristal·litzar una existència marginada, potenciant el seu enclaustrament. Debat actual en relació amb la migració, però que el moviment de dones, fins i tot en el seu si, no s'ha vist alié.

Una segona sèrie de crítiques reflexionen sobre les paradoxes entre el reconeixement dels grups etnoculturals i el debilitament de la seua integració social.

Una tercera línia crítica té relació amb el reconeixement de drets específics i el concepte d'igualtat arreplegat en la Llei.

I finalment, i en quart lloc, algunes línies de pensament crític es plantegen la construcció de la dependència cap a sectors professionals o cap a les polítiques públiques.

Així, per tant, la multiculturalitat és inqüestionable com un fet social que veiem en les nostres societats. Multiculturalitat que s'estén més enllà de les diferències ètniques i que fins i tot ens inclou a tots nosaltres. Que ens inclou pel fet de ser dona o de ser home, almenys com a subcultura en el si d'una cultura dominant, en aquest cas una cultura patriarcal.

Però si pensem en com la gestionem, hem de reflexionar sobre els problemes que paradoxalment hem d'assumir. Més encara des de les pràctiques professionals educatives.

3. LA CONSTRUCCIÓ DE LES IDENTITATS. L'ESPAI DE LA SUBJECTIVITAT.

Una vegada situats, abordem en el segon dels conceptes del nostre títol. Les identitats fragmentades.

Primerament, a què ens referim en parlar d'identitats? Crec que podem imbricar dues dimensions. D'una banda, una dimensió estructural de la identitat; i d'una altra, una dimensió, subjectiva de les identitats. I en aquest cas, amb la connotació d'imbricar vull assenyalar la relació forta, directa, d'interdependència, que es produeix entre ambdues dimensions en la construcció del subjecte concret. Aquesta persona que té nom, que es mou, que es relaciona, que sent, i que té gènere, poble a què pertany i determinacions en funció de la seua situació econòmica i social.

En parlar d'identitat ens referim a la subjectivitat construïda en una relació determinada entre les diferents unitats de la vida social. De manera que el que som, el que són els altres, és un producte d'una identitat múltiple. Identitat múltiple que es construeix, també, en un joc d'espills entre la nostra autopercepció i la imatge que "els altres" ens tornen, però d'aquesta part s'encarrega la psicologia.

Podríem definir aquesta subjectivitat, definir el subjecte concret, com l'espai delimitat en l'interior d'un triangle, en els vèrtexs de la qual ens anem a trobar: amb una *identitat cultural*, que pot ser nacional o una identitat etnocultural; en un altre d'ells, l'*àmbit sociopolític* de ciutadania; i finalment, en el tercer vèrtex *la participació (o possibilitats de participació)* que el subjecte té de manera concreta, en definitiva, la seua autonomia individual. I aquesta, està determinada per les possibilitats que pot desenvolupar en funció del grau de comprensió que té de la cultura en què es mou, del grau de "salut mental", en el sentit de combinació de les possibilitats en tant que persona amb característiques pròpies en el marc d'una cultura dominant, amb què s'identifica en un determinat grau, i, determinada, també, per com sap combinar les contradiccions generades per la seua adscripció a una cultura dominada.

Aquesta seria una proposta de com imbricar l'estructural amb l'individual.

Però, a més, podríem analitzar com es produeixen els processos de construcció de les identitats en el marc d'una societat

global, d'una societat en xarxa i on la informació és un element determinant. A proposta de Castell⁴, en aquestes societats de la informació, en aquestes societats en xarxa, ens trobem amb diferents identitats, que no són una altra cosa més que el procés de construcció del sentit. De manera que la identitat és per als actors socials una font de sentit. Sentit que li permet, a l'actor social, una identificació simbòlica amb l'objectiu de la seua acció. I açò té una significació més forta que els rols, és a dir, que les funcions que desenvolupem com a actors.

Per a la perspectiva sociològica, segons aquest autor, les identitats han de ser enteses com una construcció social. I aquesta idea s'enfronta de manera nítida a la naturalització que a vegades s'intenta en relació amb la identitat. El cas més clar és el de construcció de la identitat de gènere en el cas de les dones, a les quals se'ns assignen característiques naturalitzant les nostres conductes, el nostre caràcter, la nostra personalitat, el que desitgem fer i no fer.

46

Però, i aquesta és una altra idea important, les identitats són construïdes en un context marcat per *relacions de poder*, i com a conseqüència són pertinents les preguntes següents: Com es construeixen, des d'on es construeixen, qui les construeix i per a què es construeixen. Perquè qui domine el com, l'on i el per a què, determinara el seu contingut simbòlic i el seu sentit, tant per a aquells i aquelles que s'identifiquen, com per a aquells i aquelles que es mantinguen fora.

Les identitats per a aquest autor adopten tres formes. En les nostres societats ens trobem amb *Identitats legitimades*, aquelles que són introduïdes per les institucions dominants (al mateix temps les que ostenten el poder de determinar quina és la cultura dominant) per a estendre i racionalitzar la seua dominació enfront dels actors socials; d'altra banda, ens trobem amb *Identitats de Resistència*, aquelles que adopten els actors que es troben en posicions/condicions devaluades o estigmatitzades per la lògica dominant, i que, en conseqüència, no tenen una altra possibilitat que la construcció de trinxeres de resistència o de supervivència basades en principis diferents o oposats als que impulsen les institucions; i finalment, *Identitats de projecte*, creades per actors socials

⁴ Castell, M. (19-) "La sociedad de la Información".

que utilitzant els materials culturals de què disposen, construeixen una identitat que redefineix la seua posició, buscant la transformació de tota l'estructura social.

La proposta interessant que planteja aquest autor i que vull ressaltar és la següent. Si les primeres identitats generen societat civil (veure el cas del Moviment de Voluntariat), les segones generen comunes o comunitats (veja el cas de les comunitats musulmanes, o de determinats moviments juvenils, amb el moviment okupa), i les terceres generen subjectes (veja el cas del moviment obrer, o el moviment feminista); i sempre, en els processos de modernitat han sigut aquestes últimes identitats, les de projecte que amb posterioritat es van convertir en societat civil, les que han portat el pes de les transformacions socials, en les societats en xarxa, si hi ha possibilitat de construir identitats de projecte aquestes sorgiran de la resistència comunal.

Possiblement, la fragmentació sorgeix dela complexitat del procés de construcció d'identitats en aquestes societats de la informació, globalitzades i en xarxa.

Però la fragmentació de les identitats, també, es produeix per la tensió dialèctica i a vegades paradoxal entre l'estructural i la subjectivitat.

Bordiu⁵ proposa dos conceptes que ens poden fer entendre d'aquesta tensió. Proposa el concepte de *Camp* i el concepte d'*Habitus*. Seguint aquest autor definiríem la identitat com el resultat dialògic que permet l'autopercepció individual (*habitus*) i l'adscripció d'una persona a uns determinats nuclis socioculturals (*camp*) amb què s'identifica, en el marc d'unes relacions dialèctiques (creuades per posicions de poder) on l'individual conforma el social i el social afecta i construeix a la persona.

És precisament l'*habitus* incorporat als cossos el que ajuda a entendre per què altres cultures, per què les dones, són subjectes que viuen en un món de relacions i que al mateix temps entenen el món i s'expressen en ell a través de les seues mateixes ments, subjectivitats, afectes, emocions. Açò ens pot permetre entendre que els altres, que les dones, no són un tot homogeni, i en conseqüència és inútil 'intent d'assimilar-los en bloc a una societat amb

⁵ Les referències a Bordiu estan recollides de la Tesi elaborada per Mónica Aguilar Mendizábal "Sumisiones y Rebeldías de las mujeres indígenas en Chiapas: Construcción de nuevas identidades" UNCH. Dirigida per Mercedes Olivera.

altres valors (occidentals i patriarcals). Les altres cultures i, també, les dones, no són mers repetidors d'esquemes i models, sinó que com a subjectes, en molt o en poc, poden enfrontar les formes tradicionals o assignades d'actuar. En aquests processos de comunicació, que es produeixen en la mateixa quotidianitat, en aquests processos de percepció dels uns i els altres, és a dir, d'encontres d'alteritats amb relacions de "sentit" és on es construeixen, es defineixen i redefeixen les identitats.

En aquesta relació que cada persona concreta estableix entre el *camp* (estructures estructurades) i l'habitus (estructures estructurants); en aquesta relació establida entre els factors estructurals (polítics, econòmics, socials i culturals) que configuren, però, també, poden modificar els esquemes de percepció i representació de les identitats, ja siga aquesta de gènere o d'ètnia, cada persona disposa d'uns determinats recursos que li permeten o bé conservar, o bé millorar la seua posició en el *camp*. Aquests recursos o *Capital* permeten exercir algun grau de poder o influència. La construcció i resignificació de les identitats també es defineixen en aquesta lluita per aconseguir, conquistar nous *capitals* que permeten una posició més eficient en el context d'un "univers dins d'un altre univers més gran".

48

Dit d'una altra forma, els processos de construcció i resignificat de les identitats no és una altra cosa que un procés on disputem per *capitals*. I en el cas de les dones i d'altres cultures disputem per eliminar la desigualtat i per aconseguir l'autodeterminació. Lluitem per fer desaparèixer la *desigual* distribució dels diferents *capitals*; així com lluitem per adquirir un *capital simbòlic*, l'autodeterminació, que permetria una major mobilitat social en l'espai, i per tant de trencar amb els espais assignats com propis a un gènere o a una cultura.

En conclusió, parlar d'identitat suposa parlar d'un complex procés d'interrelació entre els factors estructurals i les autolimitacions inconscients, per incorporació als nostres cossos, que ens impedeixen veure la posició de subordinació que com a dones o com a membres d'altres cultures o ètnies adoptem dins del *camp*. I açò ens desterra, en el si de la mateixa societat, a espais assignats com a propis, on sentim el malestar en adscriure'ns a visions del món en tensió entre la cultura dominant i aquella cultura dominada de la que participem com a dones o com a ètnies diferenciades culturalment.

I així, tornem a l'inici del títol de la conferència "creuant fronteres". Creuar fronteres suposa traspassar línies simbòliques que

estan molt més prop del que créiem. Perquè se situen en el límit de la porta de la casa o en el límit del barri que ha sigut assignat per a un grup de persones migrants d'una determinada nacionalitat, cultura o religió.

4. UN MODEL PER A SIGNAR PRÀCTIQUES FREQUENTS DE LA IMMENSA MAJORIA DE LES PERSONES INSCRITES EN CULTURES DOMINADES.

Tornem a Dolores Julià, en l'obra que hem citat planteja com es construeix un model de dominació masculina. I vull que fem junts i juntes l'exercici d'aplicar-ho, no sols a la dominació masculina, sinó, també, a la dominació d'altres cultures. I més en concret als imaginaris que s'estan construint en relació amb els pobles que practiquen l'islam. Vegem.

El model de dominació masculina està basat en sis característiques segons el parer d'aquesta autora. I les presente després d'haver realitzat una adaptació en l'intent de demostrar, com aquest model, és tan eficaç que pot ser utilitzat per a la dominació d'altres cultures.

- 1r. Construcció de mecanisme d'atribució de la culpa a les dones (o a l'altra cultura).
- 2n. Construcció de simbòlics en què l'home és salvador de la comunitat enfront dels perills a què ha portat la dona (o la cultura que es pretén dominar).
- 3r. Construcció de "una germanat d'hòmens" (o una germanat occidental) cohesionada i posseïdors dels sabers que permeten controlar el caos i en definitiva conjurar la incertesa.
- 4t. Engagar processos que trenquen els vincles entre els dos sexes (o que trenque les similituds entre les dues cultures). I així l'establiment de la separació entre mares i fills, la creació d'espais reals o simbòlics per a cada sexe que facilita la transmissió dels missatges misògins.
- 5é. Construcció de naturalitzacions en les dones (o naturalitzacions en la manera ser de les altres cultures) i com a conseqüència apel·lació a aquests sentiments (maternals, docilitat, obediència...).
- 6é. Processos d'invasió de l'àmbit assignat a les dones (o invasió de l'àmbit, fins i tot geogràfic de les altres cultures).

I ara construïm el panorama.

CARACTERÍSTIQUES	DOMINACIÓ FEMENINA	DOMINACIÓ CULTURAL
ATRIBUCIÓ DE CULPA	• Se li assigna maldat i associació amb esperits malignes. • Mite d'Eva. Mite de l'Índia Malinche. Bruixes. Prostitutes.	• Se'ls assignen desitjos d'invasió i destrucció. Se'ls assignen líders malignes al capdavant d'associacions terroristes. • La Guerra Santa. La possessió d'armes de destrucció massiva. Bin Laden. Saddam Hussein. Al Qheda.
HÒMENS (O CULTURA OCCIDENTAL) COM A SALVADORS	• Els homes mitjançant el patiment i el sacrifici salvaren a la comunitat posada en perill per les dones. • Jesucrist. Fill de Déu que va vindre a la terra a salvar-nos i per això va patir i va patir. I molts altres sants.	• La cultura occidental salvara tota la humanitat de la barbàrie. Salvara els valors de la democràcia. • Bush, Blair, Aznar. Homess de govern que saben dels perills, encara que els pobles no ho entenguen. I se sacrifiquen, encara que perden les eleccions tenen una missió històrica. • Els soldats anònims que donen la seua vida i pateixen en terres llunyanes. Que s'esforcen, que pateixen, que moren.
CONSTRUCCIÓ DE LA GERMANDAT D'HOMES (O D'OCCIDENT)	• Construcció de germandats masculines, cohesionades, ritualitzades, que dominen el saber, que controlen el caos provocat per les dones. • Encara hui en dia, jerarquia religiosa encara vedada a les dones. També, la medicina (encara que s'està obrint), arrabassada en saber de les dones. • Control sexual de les dones, a través de l'Església i ara mitjançant la medicina.	• Construcció d'exèrcits, fortament masculinitzats. • Àmbit de la política, encara en mans d'homes. • Decisions unilaterals al marge de l'ONU. • Decisions en el marc de l'àmbit econòmic, en mans, també, dels hòmens. Contractes de reconstrucció d'Iraq repartida abans de la guerra. Debats sobre el paper d'EUA i Anglaterra en la reconstrucció. • Control dels recursos naturals. Petroli. Control de les rutes, lliures només per als occidentals.

TRENCAMENT DE VINCLES ENTRE SEXE (O ENTRE CULTURA)	• Perquè siga possible l'aspecte anterior, cal separar els fills (els barons) de les mares i germanes. • Aquesta separació permet la transmissió del missatge misogin, i la construcció d'un sentiment agressiu cap a l'altre sexe. • Exemples: internats de xiquets, el propi exercite, l'existència de clubs.	• Separació de les dues cultures, impeding el coneixement mutu. • Aquesta separació permet la construcció d'un imaginari social sobre l'altre difícil de contrastar amb la pràctica. Recolzat pels mitjans de comunicació. • Hi ha més elements culturals que ens nos diferencien que elements culturals que ens assemblen. • Negació dels elements culturals que ens han aportat. • Construcció de guetos en què "ells" volen estar i no eixir. • Política de bloqueig. Sovint utilitzada per occident.
APEL·LACIÓ A SENTIMENTS NATURALITZATS	• Rituals, des d'antic que inciten la mare a tenir cura, sota l'amenaça de la pèrdua del fill o el seu torcement. • Encara hui en dia, estereotip de la dona "mare" dotada d'esperit de sacrifici, de tendresa, de capacitat de perdonar.	• En aquest cas els sentiments assignats han de veure més amb una irracionalitat innata. • Comandos suïcides, predisposició a la mort i a l'autoimmolació.
INVASIÓ DELS ÀMBITS ASSIGNATS	• Assignació als hòmens d'àmbits femenins, fins i tot el biològic. • Mites antics en relació amb el domini de la fecundació com determinada per l'home. Eva naixent de la costella d'Adám. • Arrabassar àmbits de funcions que es diuen pròpies de les dones, a l'esfera pública, amb una realització millor: Cuiners, modistes...	• Pretesa legitimació de la invasió dels territoris. • Repartiment del control del territori en la mal anomenada Postguerra.

No és fàcil creuar les fronteres. Les fronteres es construeixen de ferro, arços, vidres i armes en els últims temps. La fronteres, com hem vist són també invisibles, però amb molta força coercitiva. No és fàcil creuar-les, per a fer-ho, nosaltres només disposem, com ells, d'una fràgil pastera, quan ens desposseïm de tot l'estufament i la seguretat que ens caracteritza com a homes i dones d'una cultura dominant. No és fàcil creuar la frontera del gènere, veure des dels ulls d'una dona suposa cedir, per dret propi de nosaltres, d'espais i privilegis i quan una ho pensa, no tindria, els homes, tant que perdre, sinó tot al contrari, molt que guanyar, podrien ser tendres i dolços i podrien plorar i descansar. No, no és fàcil creuar les fronteres, el millor seria tombar-les i que cap línia fictícia naturalitzara característiques com pròpies, inamovibles i essencialistes per a cap persona ja tinguerà la cultura o el gènere que tinguerà.

DONAR-SE EN COS I ÀNIMA A L'EDUCACIÓ¹

Anna Maria Piussi

Universitat de Verona

La meua ponència és una invitació a llegir les contradiccions i les ambivalències del present (noves oportunitats que acaben sent nous obstacles, impediments que poden ser transformats en possibilitats autèntiques) que són també les nostres contradiccions i ambivalències: pel que fa a la formació, en habitar els llocs en què s'ensenya i s'aprén. Però és també una invitació a donar veu al desig i a l'experiència de moltes dones i d'un nombre creixent d'homes que aposten per la possibilitat de trobar, en el present, obertures per a donar-li al seu fer un sentit lliure, per a restituir a l'educació el seu significat originari d'art de la mediació² (María Zambrano) necessària per a la saviesa de viure.

"Educació" és una paraula que comprén qualsevol aspecte i edat de la vida, i afecta a totes i a tots: és el nom per a dir el procés d'humanització, el fet d'ensenyar-aprendre a estar en el món amb sentit lliure i a convida humanament. El seu origen és femení, perquè per a cadascú la seua mare ha estat la seua primera mestra de vida i de paraula, i dones han estat en la seua majoria les qui han pres cura de nosaltres, ens han criat i ensenyat.

Entenc l'educació com una continuació de l'obra de la mare, i com a obra d'humanització i de creació de cultura, de relacions fructíferes amb nosaltres mateixes i nosaltres mateixos, amb les altres i els altres, amb el món.

L'educació, com la política, es nodreix de l'energia de l'amor, no de la força, i troba mesura en les relacions d'autoritat, no de poder. L'amor no és consol, és llum³ (S. Weil). Com l'amor, també l'autoritat –o siga l'atenció, l'escolta, la confiança, el judici donat amb cura, el saber seguir en les relacions també quan són difícils i imprevisibles, la recerca d'una veritat encarnada, la tensió envers

53

¹ Aquest text es va presentar al V ENCONTRE INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE . VALÈNCIA 2006: Sendes de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida, organitzat per Instituto Paulo Freire de España .Centre de Recursos i Educació Contínua. Universitat de València

² Zambrano, María (2002), *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

³ Simone Weil, *La gravedad y la gracia*, Trotta, Madrid 2002 (II^o ed.), p. 64.

una transcendència apropiada— circula o pot circular pertot arreu, més enllà dels rígids límits traçats històricament pel món masculí entre privat i públic, entre no professional i professional, entre competències comunes i competències especialitzades. A diferència del poder, que s'atura i s'exerceix per la força sobre altres, i porta una lluita constant perquè el poder canvia de mans, l'autoritat es reconeix, és un fet simbòlic i pot circular sense que s'encarne en ningú.

El món de l'educació —com es reconeix ja habitualment i amb freqüència amb un punt de decepció— està habitat sobretot per dones: es parla de feminització de l'escola, de la universitat, de les professions educatives i socials, es registra la superioritat quantitativa i qualitativa de les alumnes sobre els alumnes, però els contextos educatius continuen estant en gran part organitzats i pensats segons paradigmes masculins. I si l'escolta masculina del que les dones estan portant de nou (i alhora d'antic) al món és quasi nul·la, és encara massa dèbil la veu de les dones; i la valentia i la saviesa femenines, educant dia a dia també en situacions difícils, no aconsegueixen transformar-se en autoritat simbòlica: és a dir, en mesura femenina, en paraules i idees, amb les quals donar a l'educació un rostre nou per a crear un espai públic de veritat (i no privatitzat i individual com ara), per a crear un saber de l'escola, de la universitat i de l'educació que es corresponga amb els nostres desitjos y amb la nostra experiència, i pugui trobar-se amb el desig de sentit i de llibertat de les/dels més joves i d'altres adults i adults.

El camí que propose pretén trobar (o retrobar) els fils que ens tornen a connectar amb l'origen —la relació materna—. Amb la consciència, ja adquirida en molts anys de feminisme de la diferència, que sense tornar als orígens —la relació materna— com a principi d'ordre, les dones correm el risc de ser senzillament incloses en el món dissenyat pels homes, un món —no sols exterior sinó en part també interior nostre— dominat per les relacions instrumentals⁴ i per la llei del més fort, també quan parla el llenguatge dels drets, de la democràcia o del progrés científic.

⁴ Entenent per relacions instrumentals també les que s'entaulen per a obtenir objectius determinats, per exemple llocs de poder per a governar en nom del bé comú (v. Rivera Garretas, María-Milagros (2005), *La diferencia sexual en la historia*, Publicacions de la Universitat de València, València, p. 85).

Si es repensa l'educació a partir de si mateix, ser cossos de dones i d'homes que tenen diferents relacions amb ells mateixos i amb el món, i si s'accepta posar *en* joc lliurement la pròpia diferència, es descobreix que la realitat és diversa i múltiple, i més riques són les possibilitats de l'existència. El canvi fet *en* aquests últims decennis amb el feminisme de moltes dones *en* molts llocs del món ha permès veure'ns també a l'Educació no ja com a portadores d'un saber neutre desencarnat, sinó de donar veu a una veritat mai dita: és a dir, que els sabers, els coneixements són sexuats perquè naixen de ments i cossos d'homes i dones (més homes que dones, en la nostra tradició pedagògica), i que els subjectes de l'educar són també ells sexuats, adults i joves mascles i femelles, i, *a més a més*, que cadascú, cadascuna té una biografia pròpia singular, modes absolutament personals de construir pensament i coneixement, d'aprendre, de construir relacions. Havíem superat l'esquema neutre de l'educació en relació no sols amb la lluita de classe, sinó també amb la contradicció masses/individu a partir de la contradicció més radical home/dona.

Ha estat un canvi de perspectiva, una presa de consciència femenina, que ens ha permès traslladar-nos dels marges al centre: al centre del fer societat, del fer educació i escola.

El moment històric que estem vivint, malgrat ser font de patiment per a dones i homes (més dones que homes), pot ser vist com un moment vital de passatge a un altre ordre de relacions. Aprofitem la crisi irreversible dels fonaments de la modernitat⁵, és a dir, el «mite del progrés» i la creença *en* una societat progressivament millor i irreversiblement inclusiva (dels pobres, de les dones, dels negres, dels discapacitats, etc.). Aprofitem l'ocasió d'aquesta crisi per obrir altres possibilitats, per repensar les formes del lligam social i les formes de la subjectivitat, de l'esdevenir subjectes, caminant més enllà de l'obsessió identitària contemporània, que atribueix a cadascú/cadascuna un contenidor identitàri unívoc i és font de continus conflictes, i acceptant en canvi la normal complexitat dels éssers humans, a partir de la primera diferència, la del sexe, i la seua possibilitat de diferir sempre també de si en el transcurs de l'existència.

Aquesta és la meua proposta cultural, política i pedagògica. Han caigut moltes certeses i moltes veritats: basta pensar en què

⁵ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca de les passioni tristi*, Feltrinelli, Milà 2004.

ensenyar a l'escola i a la universitat, després d'haver-se enfonsat tradicions culturals completes i quan estan caient les jerarquies consolidades en els últims dos segles entre formes diverses de coneixement associades amb rols laborals i situacions socials estables. Però es tractava generalment de veritats i de sabers construïts sense les dones. Trenta anys de recerca feminista *en* molts camps del saber han produït un trencament en la cultura occidental mostrant que el patrimoni cultural que es considerava comú i universal estaria *en* realitat construït sobre l'absència de les dones, i així privat d'un valor absolut. I hui traure el cap d'altres tradicions culturals en l'escena pública mundial ens obliga a fer comptes amb molts dels nostres paradigmes, i a descobrir que els més pobres no són menys rics que nosaltres, ciutadans dels països desenvolupats, *en* termes de nivells de consciència, de béns que compten (l'abundància del temps, la riquesa de les relacions, el poder comptar els uns amb els altres, el fet de sentir-se part d'un cosmos que transcendeix els individus) com fa poc ens ha recordat Joseph Ki-Zerbo, un historiador que prové d'un dels països més pobres del món, Burkina Faso⁶.

56

Hui el món masculí revela el seu costat fràgil i incert davall l'aparent seguretat de la força i s'ha alliberat una energia femenina que no pot continuar nodrint les institucions, els sabers i els sistemes de relacions regulats per mesures masculines, perquè vol crear un ordre més humà i civilitzat per a tots, un ordre que el món sencer necessita.

Amb la pedagogia de la diferència sexual, nascuda a Itàlia fa vint anys i acollida amb passió i intel·ligència també a Espanya, per exemple amb la creació de "*Sofías-Relaciones de autoridad en la educación*", hem inaugurat un vincle nou entre educació i política: un vincle que transcendeix tant la política tradicional amb les seues interpretacions neoliberals o bé marxistes-emancipacionistes de l'educar-instruir, com les idees pedagògiques a l'ús, també les més actuals i sofisticades, que, buscant suport en les abstraccions de l'ètica o en les de la ciència, acaben separant el ser de l'haver de ser, la realitat de l'ideal. El que connecta l'educació i la política d'una manera nova és el saber, adquirit en la pràctica de les relacions, que la transformació de si, de la pròpia mirada, és al

⁶ Joseph Ki-Zerbo, *A quando l'Africa? Conversazioni con René Holenstein*, EMI 2005.

mateix temps transformació del món amb què estem en relació, les dues coses inseparablement unides: l'obertura a una dimensió que transcendeix el nostre ser actual envers un ser més envers allò altre és també obertura d'un nou inici per a la realitat de la qual som part. I la mediació necessària és la paraula, una paraula que diga amb veritat el que és: *per* exemple la secreta harmonia de la vida quotidiana en una escola, en un aula universitària, quan les coses funcionen bé, però també la incomoditat, el sentiment de manca de sentit de nosaltres adultes i de les/dels més joves, quan fracassa l'encontre amb ells, o quan ens sentim empresonades/empresonats *en un molt* ple de sabers, de regles i de procediments que són imposats des de l'alt i no sentim nostres.

Moltes dones de la meua generació i de les posteriors han sabut escoltar els seus desitjos amb llibertat, han trobat els camins per a donar vida al propi amor a l'estudi i a la investigació cultural, per a transmetre aquesta passió a les i els més joves, per a reviuir l'anhel de transcendència (una transcendència que no és fruit d'abstraccions) que ha acompanyat sempre les vides femenines. En Itàlia, *per* exemple, quan a l'inici dels anys seixanta s'inicià el procés de democratització de l'escola per donar oportunitat d'estudi també als xiquets de les classes pobres, *en* realitat d'aquest procés s'han aprofitat més les xiques que els xics, més les adultes que han entrat com a ensenyants en l'escola i en la Universitat que els homes adults: com si existira un tall privilegiat entre educació i diferència femenina, entre escola i dones, que nosaltres dones hem sabut fer reviuir començant a canviar les institucions de tradició masculina. Amb la política del simbòlic i de les relacions hem començat a portar al món pràctiques i significats nous, originals (en sentit de fidels a l'origen) de l'ensenyar/aprendre, de l'educar/formar-se. Pràctiques i significats que saben estar en contacte amorós amb la vida i saben intensificar la relació amb ella, perquè no separen el pensament de les emocions, la ment del cos, la vida del seu sentit, la necessitat del desig, el singular de l'universal.

Però en el joc interminable de la diferència sexual, en el redefinir-se les relacions entre dones i homes amb el final del patriarcat, ara pareix que es torne preponderant un actuar masculí violent, que amb l'arma de la llei i amb el llenguatge dels diners i de la ciència amenaça de llevar-li l'ànima als llocs que estimem, com l'escola, la universitat, els contextos de vida en els quals entaulem

relacions pel gust d'estar en relació i per això realment educatives. Com interpretar el silenci femení davant d'aquesta violència? I per silenci femení entenc que són encara escasses les paraules de dones sobre l'escola i sobre l'educar a partir de sí, de la pròpia experiència, posant *en* relat la pròpia relació subjectiva amb el món de l'escola, i no repetint els discursos ja fets per altres, com els buròcrates, els experts, els polítics, etc.? Com viure i significar la centralitat de les relacions, que són a un temps punt de força i de debilitat en les vides femenines, també en les professionals? Com posar en joc el gust per la política en primera persona i en relació amb els altres i les altres en els llocs d'intercanvi formatiu i en les experiències educatives? Com obrir conflictes no destructius amb homes i altres dones sobre el sentit d'educar, d'ensenyar i d'aprendre amb llibertat?

58

Les nostres societats diguem avançades i democràtiques ens impulsen, a nosaltres, donea *a* integrar-nos en la vida pública, a estudiar, a treballar, a participar en la vida política, promouen la nostra presència i el nostre protagonisme, i en les més joves tot açò és viscut com una cosa normal, natural, una cosa que estan preparades a traduir en el llenguatge dels drets ("en tenim dret"). Queda en l'ombra el sentit, el sentit lliure de la nostra presència, *en* un món que per molts aspectes és encara a mesura masculina. Ens arriquem a veure caure en la insignificància o *en* una posició imitativa la nostra originalitat de ser dones, de no poder ficar en el món el nostre més, és a dir aquella "capacitat *de* ser", com l'anomena la teòloga suïssa Ina Proetorius, que és saviesa pràctica de la vida i capacitat d'acompanyar la vida i de nodrir-la amb la riquesa de la Llengua materna, una Llengua que no es confina en els llenguatges especialistes i mostra el món en la seua varietat. I l'èxit, la competició, el poder, les relacions de força, els diners, els especialismes, s'arrisquen a esdevenir també les nostres mesures. Mesures de dones emancipades però no lliures. Quan en canvi finalment un científic social competent com Alain Touraine⁷ no desitja la igualtat de les dones als homes, sinó més bé subratlla que hui les dones més que els homes tenen la capacitat de comportar-se com a subjectes, *en* tant portadores de l'ideal històric de la recomposició del món i de la superació d'antics dualismes

⁷ Alain Touraine, *Le monde des femmes*, Fayard, Paris, 2006.

(ment/cos, natura/cultura, objecte/subjecte, etc.), i perquè amb la seua actuació individual i colectiva obrin també per altres la possibilitat de ser subjectes creadors i alliberadors de si mateixos .

Vivim *en* un escenari dominat per la ideologia i per la retòrica del pluralisme de les diferències, que cobreix d'un vel d'irreal la nostra realitat vivent. El cos social i la humanitat estan dispersos *en* una pluralitat indefinida de diferències serials, a les quals idealment o voluntàriament es tendeix a donar igual valor, igual dignitat, a reconèixer iguals drets, quan al contrari en la realitat les diferències es transformen *en* greus desigualtats. I aquesta coberta-cobertura paritària lleva terreny al la possibilitat d'obrir també entre dones i homes conflictes sobre el sentit de les coses i fer-los incisius per la modificació de la realitat.

Però la coberta de la igualtat ha esdevingut tanmateix massa curta i no arriba ja a amagar la realitat, també fent difícil la lectura de les seues contradiccions: de fet assistim en efecte a una fragmentació individualista i especialista del cos social, instal·lada sobre línies jeràrquiques de desigualtat creixents, no només de poder econòmic sinó també de capacitats efectives de participar, de decidir, de allargar els horitzons de la pròpia vida i de la convivència humana *de* manera original i lliure. En pose un exemple: si prenem seriosament la que ha esdevingut una paraula d'ordre, quasi un imperatiu moral de les nostres societats i de les nostres escoles, és a dir l'elogi de les diferències, veiem que la realitat és bastant més complexa i problemàtica.

Fa un any, *en* un conegut diari italià Luce Irigaray ha publicat un article amb el títol "*Com accogliere le differenze*", reflectint a partir d'ella, dona pertanyent al Nord del món. I diu: «És veritat: ens trobem tanmateix sempre en una cruïlla. De què serveix negar-ho? Això correspon a la nostra condició històrica, la que hem d'assumir pena la traïció de la nostra humanitat. Estem ara a cada moment fora de la casa, a la intempèrie, trobant i enfrontant-nos amb realitats estranyes per les quals hem d'inventar nous gestos, noves paraules, noves actituds. Admet que estem encara tal volta al calor i mimant-nos *en* un ambient familiar, a penes eixim per la carretera, ens trobem *en* Creu, és a dir a una cruïlla. (...) Rebutjar l'obertura a altres cultures i tradicions equivaldria a una desconfiança pel que fa a la nostra, a una por de descobrir que aquesta no és vàlida. Interrogar-les com el parir i el créixer de l'humà en la seua diversitat

i en les pròpies travessies del desert, sembla més espiritual com a actitud. I sembla millor que jugar a repartir-nos nosaltres mateixos la nostra veritat per fingir compartir-la amb els altres. És cert, ens trobem així sempre en una cruïlla, creuant l'altre en el respecte de les nostres diferències. Però aquesta és potser la Creu que hui hem de viure *en* nosaltres mateixos, *en* una forma poc visible. Seria d'esperar compartir-la amb l'altra en cada cruïlla del camí, i portar junts més avant el florir de la nostra humanitat.»

Es tracta, doncs, d'una cruïlla que s'obre davant de les nostres societats, una cruïlla que representa una nova possibilitat, però és al mateix *temps* també una Creu a compartir amb l'altre, per cadascuna i cadascú de nosaltres: dic una Creu per la por, la fatiga, la situació que ens provoca; perquè estem al ras, no protegits per les nostres cases habituals de pensament i de paraula, i la nostra cultura del control, de la previsió i de la programació no ens ajuda a afrontar el risc de l'encontre, a estar en la condició de qui accepta no comprendre, no saber i encara espera l'imprevist, a acceptar un desarmament fecund, que pot transformar la Creu *en* un encreuament del qual se separa un nou camí.

60

Estar a prova de la diferència és també allò al que estem cridats com adults/adults que eduquen i que ensenyen a persones joves, *en* un *temps* com el nostre que podem anomenar de "transmissió interrompuda", d'interrupció del passatge de tradicions culturals a les noves generacions. Mentre estem obligades a reconèixer que els modes tradicionals de la transmissió no funcionen ja —l'autoritarismo, la lògica del control, etc—, ens interroguem també sobre la diferència de ser jove, sobre què significa per a un jove estar en el món de hui, un món que promet falsament oportunitats infinites també a través de la instrucció i la formació contínua, però roman enredat *en* mecanismes productivistes i utilitaristes que indueixen passions tristes⁸ i han canviat el sentit de la cultura i de l'ensenyar/aprendre, reduint-los a mercaderies. També de front a aquesta diferència generacional si obre una cruïlla, i es fa aclaparadora la necessitat d'inventar ponts, mediacions, de trobar nous gestos i noves paraules, llevant el massa ple del qual estem oberts, massa regles, massa pressa, massa procediments, massa obediència o massa indiferència; i, no per últim, massa mercat i massa retòrica

⁸ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milà 2004.

de les oportunitats il·limitades, que lleven a l'individu la capacitat, la responsabilitat i el gust de trobar la pròpia «vocació» personal en la concreta realitat dels vincles i de les possibilitats *en* les quals es desenvolupa la seua existència. E em ve *en* ment la proposta del col·legi pobre de Virginia Woolf ⁸ (*Les tres guinees*) per aquella indicació seua de pensar la instrucció per les xiquetes sobre bases radicalment diferents. Un col·legi que no imite les formes històriques, excloents i competitives de la instrucció masculina; que es puga crear i mantenir amb poques despeses i no ensenye l'art de dominar els altres, a segregar, a especialitzar-se, al contrari que tinga l'objectiu d'ensenyar les arts de viure i conviure humanament, d'integrar, «de fer treballar junts ment i cos i descobrir de quines noves combinacions poden nàixer unitats que facen bona la vida humana», i on s'aprença perquè és bonic aprendre. Un col·legi com a forma de vida i de societat lliure: «una societat que no és empaquetada *en* tristes ordres de rics i pobres, d'intel·ligents i estúpids; però on tots els diversos graus i tipus de valors de la ment, del cos i de l'ànima poden expressar-se i integrar-se». Caminar en l'essencial, suggereix Virginia Woolf: és a dir, procurar la possibilitat d'encontre i d'intercanvi entre éssers humans diferents i la qualitat de la relació que s'aconsegueix instaurar quan ens fem interlocutores i interlocutors els uns pels altres, quan no es dona crèdit i prioritat al paradigma de l'útil econòmic i de les relacions de força, però s'obri l'espai imprevisit de l'aparentment inútil: allò «inútil» que és pretensió alta de tota existència humana: l'útil en la vida, en la creació, en l'amor, en el desig.

Traducció: Vicent Berenguer

⁸ Virginia Woolf, *Three Guineas*, Quentin Bell, London 1938.

**CREUANT LES FRONTERES.
PAULO FREIRE, LA FORMACIÓ DE PERSONES
ADULTES, EN UN MÓN DE GLOBALITZACIÓ
I RESISTÈNCIES**

Carlos Alberto Torres

*Director fundador, Institut Paulo Freire, São Paulo, Brasil; Director, Paulo Freire
Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of
California-Los Angeles (UCLA), i director de l'Institut Paulo Freire d'Argentina.*

En aquesta presentació vull analitzar algunes de les contribucions de Paulo Freire a l'educació dels adults, vinculant el pensament de Freire amb la discussió sobre les implicacions de la globalització neoliberal i les formes de resistència. El pensament de Paulo Freire, confrontant la globalització neoliberal, adquireix ara una rellevància excepcional.

PAULO FREIRE I LA PEDAGOGIA ALLIBERADORA.

Reglus Neves Freire va nèixer a Recife, Pernambuco, Brasil, el 19 de Setembre de 1921 i va morir d'un atac al cor a São Paulo, Brasil el 2 de Maig de 1997. Paulo va ser el nostre amic, un home extraordinari, intel·lectualment i espiritualment, el qual va inspirar a tota una generació d'educadors crítics, no sols a Amèrica Llatina sinó en el món sencer.

Va ser un pedagog que va expandir la nostra percepció del món, va alimentar la nostra voluntat per la transformació social, ens va il·luminar en el nostre enteniment de les causes i conseqüències del patiment humà i va parir una pedagogia ètica i utòpica per al canvi social, l'educació alliberadora. La seua mort ens va deixar la memòria dels seus gestos, de la seua veu apassionada, de la seua cara de llarga barba blanca amb rostre profètic i dels seus meravellosos llibres de diàlegs socràtics.

Paulo Freire ens ensenyà que la dominació, l'agressió i la violència són part intrínseca de la vida humana i social. Paulo Freire va argumentar que pocs encontres estan exempts d'un tipus d'opressió o un altre; en virtut de la raça, la classe, el gènere, la gent tendeix a ser víctima o perpetradors de l'opressió. Paulo Freire va assenyalar que el racisme, el sexisme o l'explotació de classe són les formes més destacades de la dominació i l'opressió,

però el també reconeixia que existia opressió per altres raons, siga a causa de creences religioses, afiliació política, origen nacional, edat, grandària, i habilitats físiques i intel·lectuals.

Paulo Freire, partint des d'una psicologia de l'opressió, influenciat pel treball de psicoterapeutes com Freud, Jung, Adler, Fanon i Fromm, va desenvolupar una pedagogia de l'oprimit. Freire estava convençut que l'educació podria millorar la condició humana, confrontant els efectes d'una psicologia i sociologia de l'opressió, i en ultima instància, contribuir al que considerava la vocació ontològica de la raça humana: la humanització. En la introducció a la seua obra mestra, la Pedagogia de l'Oprimit, va argumentar que "Des d'aquestes pàgines espere que siga palesa la meua confiança en la gent, la meua fe en hòmens i dones i en la creació d'un món on siga més fàcil estimar"¹

Paulo Freire va ser conegut com un filòsof i un teòric de l'educació, en la perspectiva de la teoria crítica; un intel·lectual que mai separava la teoria de la pràctica. Va intentar implementar la seua filosofia educativa en distintes ocasions, incloent la seua experiència com a assessor educatiu del moviment revolucionari de Guinea-Bissau a mitjan anys setantes, la qual cosa va resultar en un dels seus llibres més coneguts, Pedagogia en Procés. Les cartes de Guinea-Bissau. El seu nomenament com a Secretari d'Educació de la Ciutat de Sao Paulo al gener de 1989 va crear una oportunitat única per a la implementació de les seues idees en la seua pròpia ciutat, en el seu propi país.

Quan el Partido dos Trabalhadores (PT) va guanyar les eleccions municipals de São Paulo el 1988, l'elecció natural per a Secretari d'Educació era Paulo Freire, un pedagog brasiler, socialista molt conegut, un dels originadors de l'educació popular a Amèrica Llatina, el qual també va inspirar la constitució de la Teologia de l'Alliberament. Membre fundador del PT des de 1979, i havent sigut President de la Fundação Wilson Pinhero, una espècie d'universitat dels treballadors patrocinada pel PT, a São Paulo, com a Secretari d'Educació Paulo Freire va ser responsable de 654 escoles amb 700.000 estudiants de kindergarden a l'octau grau, i també es va vincular a l'educació d'adults i l'alfabetització en la ciutat de São Paulo, una de les megalòpolis d'Amèrica Llatina.

¹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. Montevideo, Editorial Tierra Nueva, 1972, pàg. 19.

La reverberació del seu treball polític encara se sent a São Paulo i Brasil sencer, ara que està administrat pel President Lula i un govern del PT. La implementació de moltes reformes en la seua administració, incloent canvis curriculars, formació de mestres, govern escolar i alfabetització vinculant moviments socials a l'estat.

A través de la seua vida, Paulo Freire es va convertir en un dels pedagogs més importants del món associat amb les causes progressistes, amb la Nova Esquerra i amb el que es coneix en els EE.UU com a Pedagogia Crítica.

Paulo Freire ens va oferir el seu metallenguatge teòric, la seua poètica, la seua epistemologia de la curiositat. Com Antonio Gramsci en els seus Quaderni del Carcere, Paulo oferí a través de tota la seua obra un conjunt molt suggeridor de reflexions, tant sistemàtiques quant fragmentades, que demanden ser estudiades molt seriosament. Ell parla simultàniament d'una perspectiva radical postmodernista, i d'una radicalitat modernista, però sobretot de la importància de dir la veritat. Al contrari del que molts postulen, Freire no es va oposar a les grans narratives, però si va criticar les narratives totalitzants que parlen de certeses absolutes. Ell va defensar apassionadament l'autonomia escolar i va lluitar coratjosament contra el neoliberalisme.

En la meua última conversa amb ell, per telèfon des de Los Angeles a penes una setmana abans que morira, discutint un llibre que escriuríem junts i que tenia, temptativament, el títol "Educació: Un Somni Possible", Paulo em va dir que havíem de criticar al neoliberalisme, l'últim dimoni de la modernitat. Per això afirma en el seu llibre Política i Educació que "L'autoritarisme és com la necrofilia, mentre que un projecte democràtic coherent és com la biofilia"². També ens dóna suggeriments sobre la politicitat de l'educació, ens diu, per exemple, que l'educació ha de ser directiva (oposada a un *laisse faire*), afirma: "la directivitat de la pràctica educativa li permet posicionar-se en si mateix i perseguir certs objectius, un somni, una utopia no permet la neutralitat. La impossibilitat de no ser neutral no té res a veure amb la imposició arbitrària que l'educador autoritari fa sobre els seus estudiants."³

² Paulo Freire, *Pedagogy and Politics*. Los Angeles, Latin American Center-UCLA, 1998, pàg. 56.

³ Freire, *ibidem*, p. 24.

Discutir el paper de l'educador en el món contemporani ens porta, quasi en matèria obligada, al tema de la globalització i les resistències.

GLOBALITZACIÓ NEOLIBERAL I RESISTÈNCIES. LES MÚLTIPLES CARES DE LA GLOBALITZACIÓ.

La globalització ha sigut definida com la intensificació de relacions socials mundials que vinculen localitats distants de tal manera que el que ocorre en un lloc està sent afectat per esdeveniments que ocorren a milers de quilòmetres de distància i viceversa. Per a alguns, la globalització ha transformat el temps i l'espai facilitant complexes interaccions i intercanvis— que en el passat eren impossibles—, i que es porten hui a terme com a activitats quotidianes. Altres veuen a la globalització com un assalt sobre les nocions tradicionals de societat i estat, afectant la naturalesa mateix de la ciutadania i del canvi social.

No hi ha dubte que la globalització no és un fenomen nou, però la globalització contemporània que experimentem és diferent de les globalitzacions del passat. La celeritat amb què es mouen el capital, la tecnologia i la mà d'obra a través de la fronteres, mostra que aquesta globalització és diferent de la globalització de la cultura grega o romana, o de la globalització que va portar a l'expansió de les grans religions del món, només per citar exemples coneguts. El ritme i l'extensió dels models són diferents.

La importància de la globalització respecte de l'educació i la solidaritat social adquireix noves dimensions si un considera les distintes cares de la globalització. Hi ha almenys quatre grans cares que mereixen ser considerades.

La primera és la **globalització des de dalt**; la globalització del model neoliberal que postula l'obertura indiscriminada de les fronteres a la movilitat del capital i les mercaderies, la creació de múltiples mercats regionals, la proliferació d'intercanvis financers i cibernètics pràcticament sense controls i la presència de sistemes de govern internacional o transnacional (com les pràctiques del Fons Monetari Internacional) per damunt dels estats nacions. La noció central d'aquest model de globalització és la privatització i la desregulació selectiva de l'estat.

Hi ha una segona forma de globalització, que anomenariem **globalització des de baix**, o antiglobalització que s'oposa si-

mètricament a la primera, on individus (curiosament el Papa ha sigut un dels més visibles crítics de la globalització neoliberal) institucions i moviments socials s'oposen a la globalització corporativa amb la proposta, expressada en les movilitzacions de Seattle i Gènova que no pot haver-hi globalització sense representació.

Hi ha una tercera forma de globalització que es vincula més als drets que a mercats, **la globalització dels drets humans**, que afecta les pràctiques de la ciutadania i les cultures tradicionals. La imatge d'una ciutadania plural i una democràcia cosmopolita és l'eslògan d'aquest model globalitzador d'Occident.

Finalment, hi ha un quart fenomen globalitzador, cada vegada més important, que s'estén més enllà i potser fins i tot en contraposició amb els mercats i els drets humans: **la globalització de la guerra internacional contra el terrorisme**. La seguretat a tota costa, com precondition per a la llibertat, és el leit motiv d'aquest model globalitzador, mentres que la seua contrapartida, la **globalització del terrorisme fonamentalista** postula que només el caos pot provocar el canvi social.

67

RESISTÈNCIES

Pensar la globalització com multifacètica afectant cada espai i pràctica social ens permetrà també pensar que les institucions i pràctiques tradicionals de la solidaritat i la ciutadania poden haver trobat els seus propis límits històrics en el capitalisme contemporani, necessitant redefinicions, tant teòriques i retòriques com polítiques, de magnitud.

Però clar, no pot haver-hi una redefinició dels models de solidaritat social sense una afirmació de la necessitat de justícia social, ara, com mai, maltractada per la globalització neoliberal. Tampoc pot haver-hi una redefinició de les pràctiques socials sense acudir al paper de l'educació alliberadora, com ens proposava Paulo Freire.

Aquesta falta de justícia social que es vist de xiquets amb cara bruta pidolant en els cantons urbans d'Amèrica Llatina, xiquets malnodrits a pobles de l'interior morint-se de fam, ancians demanant almoïna amb vergonya després d'haver-hi treballat tota la seua vida, o simplement aquests rostres que, com va dir el poeta argentí Oliverio Girondo, en *Persuasion de los días* són

...multituds
que desde un sexto piso
podrán semejarse a caviar envasado,
aunque de cerca apestan:
a sudor sometido,
a cama trasnochada,
a sacrificio inútil,
a rencor estancado,
a pis en cuarentena,
a rata muerta.

68

Si parlem de resistències a la globalització neoliberal, hem de parlar de la pedagogia de l'oprimit, i de la pedagogia de l'esperança, que ens va llegar Pablo Freire. Una pedagogia que conscient o instintivament és practicada, tots els dies, en corredors d'escoles mal proveïdes amb edificis desmanegats, en salons d'aula on regna la fam i la misèria, però també les ganes d'ensenyar i aprendre, en auditoris, salons i patis d'esglésies i clubs de barris on es reuneixen alumnes amb massa anys per a confessar-los, aprenent les seues primeres lletres d'alfabetitzats, en escoles que s'han convertit en l'última línia de defensa de la solidaritat social organitzada enfront del pandemòni deslligat pel neoliberalisme i la globalització.

Vull parlar de resistències a la globalització des d'una perspectiva de la crítica. No obstant això, quan emprem l'acabe 'crítica', en el context de la teoria crítica que practicava Paulo Freire, tan pròxima a l'escola de Frankfurt i a la tradició neomarxista Gramsciana, la noció de crítica adquireix una infinitat de significats.

Primer i quasi com a noció de sentit comú, parlar de crítica implica una avaluació negativa. Açò és, clarament, un dels sentits del terme; però en la teoria crítica és una avaluació negativa com un propòsit de desvelar les mistificacions ideològiques de les relacions socials.

Hi ha un segon significat, potser més fonamental, i que té connotacions metodològiques: La crítica com un conjunt de pressuposicions sobre la naturalesa de la realitat, del coneixement i de l'explicació social. La base d'aquesta noció de crítica és el supòsit, tan ben desenvolupat en l'obra de Paulo Freire, que tots els intercanvis socials envolten un element d'opressió i de dominació, i

que el paper de les ciències socials, i de l'educació en especial, és exposar-ho, criticar-ho, i si se'm deixa usar analògicament una terminologia d'eminent encuny religiós, exorcisar-ho per a aconseguir relacions socials democràtiques i igualitàries.

Finalment, hi ha una altra dimensió de la crítica en els dominis de la teoria crítica, que considere fonamental per a les pràctiques polítiques i acadèmiques, la crítica associada a l'auto-reflexivitat de l'investigador i les bases lingüístiques de la representació social que construeix l'investigador com a subjecte cogniscent— atès que tota narració és una construcció social. Açò és important perquè tota Nació, la construcció mateix de l'esperit d'una Nació, requereix d'una narració.

Les bases de la resistència a la globalització, sent aquesta eminentment una globalització de l'economia política del capitalisme, està en la política. La política està íntimament vinculada al control dels mitjans de producció, reproducció, distribució, acumulació, i consum, de recursos materials i simbòlics.

No obstant això, la política i les activitats polítiques, no poden ser restringides als partits polítics, a les activitats dels governs i els seus crítics, o al fet de votar regularment com a pràctica de la democràcia. Les activitats polítiques tenen lloc en les esferes públiques i privades i estan vinculades a tots els aspectes de l'experiència humana que envolta el poder.

És des d'aquest punt de vista, de la política com un conjunt de relacions de força en una societat determinada, ens van suggerir diversos pensadors, des de Gramsci a Freire, que les relacions entre educació i política han de ser examinades. És des d'aquest punt de vista, de la política educativa com a relacions de força en una societat creixentment globalitzada, que les tendències deletèries de la globalització han de ser exposades, confrontades i rebutjades en la constitució d'esferes públiques i societats civils democràtiques on es plenifique la participació social, la representació política i la deliberació social.

Voldria concloure aquestes reflexions sobre la importància de la resistència a la globalització, ressaltant la importància de la utopia, amb les paraules que Paulo Freire va pronunciar en la Universitat de San Luís, el 1996, com a agraïment a una celebració de la seua obra. En aquesta ocasió Freire va dir: "...com a educador, com a polític, com a home que pensa la pràctica educativa, continue pro-

fundament esperançat. Rebutge l'immobilisme, l'apatia, el silenci. Dic en el meu últim llibre, que està sent traduït ara a Mèxic, que no estic esperançat per capritx sinó per imperi de la naturalesa humana. No és possible viure plenament com a ésser humà sense esperança. Conserven l'esperança. "

TREBALL I FORMACIÓ EN UN CONTEXT GLOBALITZAT

Maria Giovanna Piano

Institut Formació Treball Dona, IFOLD

Les transformacions de temps en acte han convertit els termes Treball i Formació en un binomi ja inseparable. La novetat no rau en la seua associació, la novetat rau en la seua forma explícita d'unir-se de manera estructural i en la seua força de catalització de dimensions que estaven anteriorment al voltant d'altres centres.

Economia i mercat despleguen una força diria que quasi teològica tant en la seua configuració de la realitat material/immaterial, visible/invisible com en el fet de tornar a dissenyar els sabers i apropiar-se'ls.

Com que el sentit comú ens ha acostumat des de sempre a atribuir a l'Economia i al Mercat quelcom de prosaic i a inscriure'ls entre els àmbits necessaris, però no nobles de l'existència, allò que anava realitzant-se, i que s'incubava des de feia decennis, ens ha agafat com de sorpresa, en certa mesura "poc preparats" i de vegades ens sentim d'aquesta manera fins i tot ara que termes com globalització, formació, "societat cognitiva" se'ns mostren com a familiars contenidors que tanmateix no aconseguim buidar completament.

Estàvem acostumats a la idea que l'economia gestionara l'economia i que interaccionara amb la resta, que en el cos a cos de la política les seues pretensions no anaren més enllà de la fórmula "més mercat menys estat", essent el més i el menys la banda d'oscil·lació d'un legítim i assajat joc capaç d'orientar/reorientar els equilibris de la societat.

En qualsevol cas, estàvem acostumats a una Economia basada en el territori, amb subjectes econòmics responsabilitzats políticament i èticament en relació amb el territori: més o menys, i ací el vessant esdevenia l'espectre dels conflictes i de l'enfrontament social.

Una Economia, en definitiva, fortament incorporada en la societat: producció i consum.

De la cadena producció-distribució-consum, la primera anella s'ha volatilitzat: ("Las Golondrinas") amb modalitats que Naomi Klein ha descrit detalladament en "No logo", mostrant les dinàmi-

ques en què l'al·ligàtor es menja la camisa (per utilitzar metafòricament la marca de "Lacoste"). Aquesta vol·latilització de la producció és un tret distintiu de la globalització.

Els processos de desmaterialització i de depreciació de la producció es tradueixen en la desvinculació de les grans empreses del món material de les mercaderies amb el consegüent aplanament/al·leugeriment de les estructures empresarials.

Pensem en els processos d'Exteriorització/Outsourcing com ara fórmules amb què les empreses es desfan de productes i mà d'obra tradicionals.

Pensem en el centralisme del màrqueting, en el tomb produït entre el producte i la marca i en el caràcter cada vegada més instrumental dels productes materials reduïts a una funció de marca.

Hem assistit aquest darrers anys a una vertadera transformació de les prioritats empresarials, al trasllat de les inversions: de les instal·lacions productives i la mà d'obra al sector publicitari, a les fusions, al Màrqueting.

72 Hem assistit a una progressiva sostracció de visibilitat dels processos productius dels béns materials (l'activitat productiva esdevé secret comercial) i a una forta crida del llenguatge que irromp en la esfera laboral fent coincidir producció i comunicació.

El llenguatge desplega en formes altament codificades una nova dimensió disciplinar: el govern dels processos. Assistim a un privilegi de la tècnica en els codis comunicatius i a la hiperprofessionalització dels registres discursius amb el resultat que els processos hipercomunicatius sembla que tinguen en escac la mateixa comunicació.

Així, les paraules són durament "posades a prova" i potser per aquest motiu comencen a fer-se opaques. Naix una preocupació que ja tenia Foucault i que duu a preguntar-se si el llenguatge no està dirigit cap a formes que són incompatibles amb el mateix pensament. És potser un índex de malestar o de perill que ens fa tornar gairebé instintivament cap a la llengua materna no com a un bé refugi, sinó com a un bé recurs secret i vital, com a llengua veïna de l'experiència capaç de donar-nos una relació més profunda i equilibrada amb la realitat, una espècie de força elemental primigènia de gran poder orientador.

La desmaterialització facilita una espècie de traducció ontològica del caràcter omnívor de l'economia, es tracta d'un procés més

complex que una reducció instrumental. De fet, està en joc una racionalitat instrumental que tendeix a constituir-se en dimensió ontològica, és a dir en dimensió de l'ésser.

Assistim d'altra banda a la configuració de les grans empreses com a potents forces polítiques capaces de fixar regles. Companyies i multinacionals sobrepassen les nacions en les classificacions dels "millors" sistemes econòmics del món. Els seus balanços superen els d'alguns estats nacionals.

Les multinacionals tendeixen a constituir-se com a sistema legal privatitzat, com una espècie d'Estat-Nació dotat d'un sistema normatiu-legislatiu-judicial-executiu propi (autònom). S'avança una dimensió institucional de les empreses mentre que les tradicionals institucions la van perdent.

Per tant, es compagina la distinció entre esfera empresarial i esfera políticoadministrativa amb modalitats sostractives de la primera sobre la segona. Disminueix la funcionalitat recíproca d'Economia i Política i avança una forta hegemonia de l'Economia sobre la Política. Avui és possible l'alternança de governs que no ataquen les polítiques econòmiques. És possible que açò passe sense que es produeixen problemes.

L'Economia s'aferma com a potent subjecte polític, ètic i cultural.

Les companyies –les empreses declaren finalitats espirituals i ètiques del seu operatiu essent els seus productes/serveis (la distinció entre productes i serveis ja està difuminada) declaradament funcionals a la valoració de les persones i a l'afirmació de dimensions culturals i estils de vida. De fet l'Economia no es limita a promocionar la cultura, pretén fer-la.

Segles de Filosofia construïts sobre el menyspreu de la vida apareixen burlats amb un sol cop de l'avanç d'una Economia que realitza a la seua manera la unificació del món utilitzant la contingència, tan molesta per a la Filosofia, com a pern d'una més enraïda i refinada universalitat.

L'Economia retroba d'una banda l'antiga plenitud de disciplina pràctica en el sentit pròpiament aristotèlic de disciplina capaç d'orientar els humans, de l'altra sintetitza sota la pròpia ègida, potenciant-la enormement, la reducció ja operada per la Filosofia (veure Kant), del saber en coneixement. Sobre l'eix d'una tal reducció l'Economia procedeix a la reorganització del món mitjançant una profunda desestructuració conceptual, simbòlica i existencial de

les dimensions espai/temps, que resulten ser les categories "més treballades" per la New Economy.

La sensació d'una pèrdua dels referents espaciotemporals en l'economia globalitzada es dona per l'enorme dilatació del espai i de la impressionant concentració/compressió del temps.

La New Economy trenca l'espai desenfocant-lo en una dimensió infinita i el converteix en una espècie de "no lloc". D'aquesta forma, l'espai no para de ser lloc compartit i tranquil·litzador de continuïtat; apel·lat a dissoldre les seues formes o a expressar-les en el gegantisme dels Centres de la gran distribució comercial.

Són els espais desproporcionats en què es posa en pràctica el "codi matern de l'acolliment" (Walter Baroni) aquells que fan tranquil·litzadora i suportable la clonació d'allò idèntic i inútil. La dislocació de les configuracions urbanes dins del gran contenidor d'un centre comercial ens diu que les categories més "treballades" no són els productes (diferenciats suficientment de manera irrellevant per crear la il·lusió d'una personalització de l'oferta), però l'espai i el temps són retirats del mateix horitzó naturalista per processos d'artificialització.

74

La nova configuració econòmica passa obligatòriament per l'administració total del temps. Es parla intencionadament de "capitalisme temporal" en el sentit que justament la dimensió del temps està sotmesa a l'acumulació del capital i a l'expropiació (Mantegazza).

L'equació temps/diners va més enllà dels límits circumscriu per la determinació de valor de la mercaderia, desmunta la divisió temps de treball i temps de no treball, fa coincidir treball i vida (les dones ja ho havien fet, però sota un signe ben diferent), inverteix el treballar per viure en viure per treballar (ja no aprofiten els contractes de treball subordinat quan s'apunta a la subordinació total que s'obté millor amb contractes "temporals" donat que l'ànsia pel després és un potent factor de subordinació).

La transició del model industrial al model postindustrial comporta un tret emergent que tendeix a fer-se crònic.

El que es mostrava fa un temps com un tumultuós arrabassament induït per la innovació s'ha precisat millor amb el temps com a tensió constant.

L'emergència avança com a element constitutiu, tret particular si no estructural de la societat d'avui dia. Deslocalització i provisi-

onalitat dels llocs productius, excés de velocitat sobre el qual el temps es desintegra i que transforma en paradoxa la paràbola del treball renovat: el ritme de la innovació és tan apressant que no regeix la lectura de les instruccions d'ús.

El tret emergent avança d'altra banda com a figura del risc, que hipoteca no només l'existència dels no inclosos, sinó que es mostra cada vegada més com la cara de la societat cognoscitiva simplement. I el risc genera ànsia. Està en joc no tant la pèrdua del treball únic per tota la vida, sinó també la consciència que a la prescrita disponibilitat subjectiva de canviar de treball no corresponga la possibilitat objectiva i efectiva de poder-ho fer, i de poder-ho fer sense veure minvades les pròpies condicions materials d'existència.

La vida com a empresa i el risc encapçala la marxa, i sobretot va al davant de qui no en té.

És doncs sobre aquest tret emergent que el treball enganxa la formació segons un ordre de necessitat, però la formació habita les mateixes paradoxes que el treball.

El desplaçament progressiu de gran part del treball humà des de la producció directa fins al control dels processos ha transformat en centrals i col·locat en situació estratègica els anomenats "recursos humans", objecte d'una atenció i valoració econòmica sense precedents.

La terciarització, el trasllat del focus del producte al servei, l'expansió i la transversalitat dels processos de terciarització incideixen cada vegada de forma més decisiva en la nova configuració del treball, que presenta trets marcadament femenins i demana competències que tenen un rerefons en els sabers femenins. És difícil abastar plenament les transformacions actuals si no es destaca clarament el procés de marcada feminització del món laboral.

Les modificacions profundes de la realitat laboral són aprofitables no només en l'aspecte "objectiu" determinant dels processos, sinó que són interpretades sobre la presumpció d'una capacitat de modificació que ve de la subjectivitat, dels desitjos i de les necessitats de subjectes dones i hòmens. Pel que fa a les dones, cal assenyalar en el tema de transformació del treball una interessant reflexió madurada "a partir d'un mateix" i interrogant, com han/hem fet durant aquests anys, el sentit del nostre treball.

No només es tracta d'exhibir les dades quantitatives del predomini d'entrades femenines en el mercat de treball (la superació

en la instrucció ja està datada), sinó d'assenyalar una afirmació femenina que no és resultat d'un procés genèric d'emancipació o de no millor identificats processos històrico-culturals, però que és resultat d'un profund treball intern i sobre la mateixa relació amb la realitat que les dones han dut a terme en particular durant els darrers decennis i que ha incidit en termes de modificacions sobre el nivell simbòlic.

Cal tenir present el fet que la New Economy opera fonamentalment sobre els sistemes simbòlics. D'aquí provenen les noves complexitats i el cansament interpretatiu del que ocorre. No s'ha d'infravalorar doncs, en la interpretació de la crisi del Fordisme, el que molts han subratllat, és a dir el fet de comprometre's amb un fort pressupòsit del sistema productiu social fordista, comprometre's amb aquell "pacte social" que encomanava a les dones una gran part del treball reproductiu (laia Vantaggiato, "Quel che resta del tempo" en *La Rivoluzione in attesa*, Pratiche Editrici).

Aquell treball domèstic no reconegut que avui és assumit com a prototipus del treball viu, treball comunicatiu-relacional per excel·lència (veure laia Vantaggio, "Quel che resta del tempo" en *La Rivoluzione in attesa*, Pratiche Editrici).

La dimensió subjectiva de les tries i dels desitjos femenins, la forma en què les dones han gestionat la "necessitat" del treball en l'àmbit d'una profunda dimensió de sentit i l'afirmació d'una més puntual capacitat femenina de contractació i d'explicitació, el fet de poder disposar de sabers que constitueixen un consistent recurs per a habilitats enormement valorades, tot açò condueix a un protagonisme accentuat de les dones en el món del treball. Suposa a més a més un esguard diferent i una forma diferent de narrar l'experiència del mateix treball, sense infravalorar les ambigüitats d'un sistema econòmic que destaca la riquesa dels sabers relacionals i comunicatius en termes exclusivament instrumentals i sovint depreciatius.

Tanmateix, és important el volt dut a terme per les dones que es neguen a considerar la feina com a simple recurs per a les empreses i per al mercat, que més aviat consideren l'empresa i el mercat com a recursos per al treball de dones i hòmens (veure Lia Cigarini – Introducció a "La rivoluzione in attesa"). Aquest canvi del punt de vista impedeix que la lectura crítica de la realitat en què vivim agafe el sentit d'un inútil catastrofisme o d'un paralitzant determinisme.

Justament en el moment en què la reflexió femenina s'ha desfet del victimisme de l'opressió, ha adquirit una força de proposta capaç de fornir indicacions vàlides per a dones i hòmens que pretenen habitar el món del treball sense patir-lo aprenent a gestionar els propis desitjos i les pròpies necessitats, pensant en pràctiques de llibertat possibles fins i tot en contextos altament problemàtics i complexos. Només des d'aquesta òptica es pot fer coincidir treball, vida i saber: només si el treball no és mercaderia i no és lliurat íntegrament a la mesura dels diners. En cas contrari, el treball comanda la vida per compte del capital.

Potser perquè disposem com a dones d'una relació amb el saber madurat des de posicions de llindar.

Potser perquè hem volgut un saber habitat pel temps i marcat per l'experiència, segons la indicació de la gran filòsofa Maria Zambrano, som més hàbils respecte de les il·lusions i les ambigüitats de la societat cognitiva-cognoscitiva.

Una tan insistida centralitat del coneixement i del saber mereixia l'espera. L'atenció al saber és una mesura de civilitat, tanmateix no és del tot la utopia platònica el que es preveu.

Si observem els tipus de saber i de formació que són tensats fins a l'espasme al llarg de l'arc de la vida, notem que els sabers seleccionats i traduïts en el camp formatiu són sabers i formacions de tipus pragmàtic-funcional d'una alta i immediata transferibilitat en el terreny pràctic/aplicatiu.

Es tracta d'un saber susceptible d'estandardització tractat de forma que siga mesurable, capaç de fornir categories per al visionament constant dels processos laborals. A l'economia del coneixement, a la societat cognoscitiva, a l'era de la formació sempre i per sempre, a l'era del temps desfet (l'únic temps continu és el de la formació), en una societat així, paradoxalment, és més elevat el risc d'un saber i d'una formació aparents. Des del mateix cor de l'obsessió extensiva de saber i formació arriba una preocupant deriva cap a una progressiva reducció i banalització. Potser justament sobre el cim de la relació coneixement/formació es col·loca la contradicció entre potencial constructiu i destructiu de la nova economia com si l'impuls cap a la màxima extensió del coneixement i de la formació fos el mateix impuls que les disminueix i les afebleix.

En la paràbola que redueix el saber en competència es juga "la cadena del valor" econòmic dels anomenats "recursos humans",

però també es juga la dignitat d'un saber apel·lat a valorar l'exèrcit dels nous laboratoris del coneixement.

Ha estat assenyalat per diversos autors el límit pedagògic de les noves tecnologies, la velocitat d'innovació de les quals és major que el temps necessari per a la comprensió i planificació del seu ús (M. Vergeat).

La potencialitat il·limitada acaba esdevenint un límit. De la mateixa manera que la il·limitada oferta de béns i serveis és superior a les necessitats encara que multiplicats per una inducció embogida. L'Economia ha recol·locat a partir d'una tensió complementària categories que el pensament filosòfic havia separat des dels seus orígens. Límit i Il·limitat, Desmesura i Mesura. Amb una oportuna divisió del treball aquestes categories oposades contribueixen a la mateixa finalitat.

Il·limitat i sense mesura sembla el potencial de desenvolupament de les innovacions. Mesurables i mesurats (i valorats) els seus objectius, els rendiments, les determinacions de valor.

En la mesura que els Recursos humans són individuats com a variable estratègica dels resultats de les empreses i de l'organització, la formació és apel·lada a desenvolupar un paper essencial per a la racionalitat de l'empresa.

La qüestió de la formació se situa sobre un doble vessant: sobre el vessant de la modificació de les institucions tradicionalment preposades a l'educació/formació en una direcció més conforme/funcional a les innovacions en acte; i sobre el vessant de la reconfiguració de les relacions intercorrents entre dimensió formativa i sistema empresarial (formació assumida en la seua propietat per l'empresa).

En aquest sentit es procedeix a nous plantejaments de l'ordre teòric que permet delinear una epistemologia de la formació en la seua configuració interna a les organitzacions. Assistim a una forta redimensió del model escolàstic i les tradicionals teories de l'ensenyament/aprenentatge han de mirar cap a allò extraescolàstic i extraacadèmic. Els procediments formatius són funcions d'un "Empowerment" entès com un procés d'ús total de les potencialitats dels individus. L'aspiració individual cap a l'autorealització sembla convergir amb la intenció de les organitzacions d'afavorir la màxima realització de l'individu per tal de transformar-lo en "factor actiu" de canvi per a l'empresa. Sobre aquestes convergències

(particularment esperades per l'empresa) es determinen objectives oportunitats de contractació del món del treball i del món de l'empresa que insisteixen en la mateixa organització.

Per tant, la societat del coneixement*¹ (del Lifelons Learning) té la missió de respondre ràpidament a la velocitat dels canvis, per tant aprendre i sobretot aprendre a orientar-se esdevé dimensió estructural que arriba a tot l'arc de l'existència humana de cadascú.

Ningú és competent indefinidament. El valor econòmic i social del coneixement (coneixement com a nou capital) imposa una reorganització dels sistemes d'instrucció i formació que han de mesurar-se amb els diversos aspectes de la Learning Society. La societat del coneixement s'aferma com a learning-organization la configuració interpretativa de la qual torna a les teories dels sistemes socials.

Sistema com a organització que aprén (la mateixa organització és el subjecte d'aprenentatge) i l'aprenentatge és condició per al funcionament dels sistemes. En aquest marc el nucli dels recursos del sistema són els recursos humans de què esdevé estratègic el patrimoni de coneixements formals i informals. Actuar de forma predictiva amb els recursos humans demana la necessària integració en el sistema segons un equilibri d'interessos i funcions. Només d'aquesta forma el sistema pot operar com a sistema cognitiu.

La dimensió sistèmica és dimensió preponderant en la reorganització del treball i es projecta amb modalitats homòlogues sobre la reorganització dels sistemes d'instrucció i formació. La capitalització del coneixement transforma en mercaderia els sabers i en particular els sabers de la informació si no la mateixa informació (veure Unitats formatives capitalitzables).

La valoració dels subjectes és funcional al sistema i per tant el subjecte és valorat en la mesura que està dins d'un sistema i perd importància si n'està fora.

Les habilitats aconseguides fora són rellevants i considerades en la mesura que l'individu és admés/annexat al sistema (organització). En aquest marc la paradoxa més evident és que el saber

¹ veure "Rapporto Jacques Delors", "Crescita, competitività, occupazione, le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", 1993,

- Edith Cresson, "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva", 1996

corre risc de perdre el valor en la mesura exacta en què assumeix "forma valor".

Lyotard ha tractat molt bé la lògica de la relació entre saber i societat postmoderna: "El saber és i serà produït per ser venut... deixa de ser un fi en ell mateix, perd el propi valor d'ús".

El saber interessa per tant com a tipus particular de mercaderia i pel seu potencial "disciplinar", és a dir, com a instrument de control.

És interessant posar en relleu com l'economia premia una funcional reorganització dels sabers i és interessant veure la concitada redefinició epistemològica de "ciències" que es dediquen a acompanyar els subjectes de per vida, a fornir les instruccions d'ús per habitar millor la complexitat.

És tristament interessant veure el seu progressiu aplatament conceptual i el seu empobriment com si fos el preu pagat a la mateixa elecció comercial.

La teoria del subjecte es troba col·locada al interior de la teoria de l'organització. La urgència de poder comptar a tots els nivells amb persones dotades de una bona formació humana més que professional en el sentit especialista, requereix una modificació d'instrucció i formació cap a una posada en funcionament del sistema.

El caràcter sistèmic connecta organització i formació i el desenvolupament de la racionalitat instrumental que requereix una formació funcional i processal va en una direcció sistèmica. La formació al llarg de l'arc de la vida és formació funcional que respon a una exigència empresarial d'aprenentatge "gestionat".

No és fruit de l'atzar que l'acostament funcionalista siga llargament hegemònic amb el seu bagatge d'objectius d'eficàcia i eficiència de resultats, com a criteris exclusius. Un model així selecciona les ciències útils a la planificació dels comportaments humans (psicologia), sobre el pressupòsit d'una absoluta predicibilitat d'aquestos. Hiperespecificació dels objectius, anticipació dels resultats, èmfasi en la valoració dels processos ex ante –in itinere– ex post, coincideixen en la definició d'un model pobre respecte de les capacitats d'aprofitar i valorar aspectes essencials de l'activitat formativa. Les relacions sistèmiques de la formació esdevenen centrals.

La lògica de sistema és la que posa en relleu l'acció formativa que selecciona allò a què ha de donar un valor. L'arribada de dades

cap a una formació els procediments de la qual doblen el procés organitzatiu corre el risc de posar a zero totes les dimensions pròpies a l'activitat formativa i els seus significats. Pensem en com la qualitat ha d'expressar-se exclusivament en els termes de la conformitat amb criteris de procediment mesurables.

El "certificat de qualitat", al qual tendeixen totes les organitzacions empresarials i formatives, és l'exemplificació significativa del renaixement d'una burocràcia activa i agressiva que tendeix a conduir la realitat laboral dins d'una dimensió abstracta i fortament autoreferencial.

L'aparat procedimental com a garantia de qualitat expressa un caràcter abstracte, en el sentit de buit i acaba essent fi en ell mateix i no donant cap mesura de la realitat. El que és colpidor en els inputs formatius de tipus funcional és justament una lògica determinant en què no hi ha lloc per als imprevistos. En la lògica de sistema existeix el retorn intensificat de la lògica d'identitat.

La perspectiva d'aprendre en totes les edats i per sempre centra l'atenció de les Ciències Humanes (Pedagogia, Psicologia Social) en l'arc de la vida i en el caràcter mutant de la vida adulta.

Es comprova una crisi dels models que apareixen des d'aleshores com inadequats i una redefinició dels paradigmes de tals disciplines. Està en crisi per exemple el model d'adult com a etapa final del recorregut, com a meta definitiva per a les joves generacions. La mateixa concepció d'educació dels adults està revisant-se totalment i minva la seua consideració com a activitat pràctica afegida de tipus compensatori respecte del recorregut juvenil precedent. És redeterminat el punt d'equilibri entre la formació inicial i la formació contínua. La formació esdevé una dimensió ordinària en la vida de les persones.

Més enllà dels diversos apropaments teòrics de l'aprenentatge adult (behaviorista -cognitivist- humanista- social) és remarcable una tendència a la sostracció de l'aprenentatge en la relació mestre/alumne.

Dels dos pols de la relació educativa/formativa, ensenyament/aprenentatge és el segon que ocupa l'escena. L'atenció es concentra més en l'aprenentatge no ensenyat, en l'aprenentatge en ell mateix, que en l'aprenentatge ensenyat. El component fonamental al qual tendeix l'aprenentatge com a tal pateix un fort redimensionament i una desvaloració. Roman com a dimensió valora-

da només si és considerada en la xarxa del sistema, com a relació ja professionalitzada (del tipus coaching i mentoring), que opera en el context laboral, no espontàniament, sinó per disposició predefinida.

En aquest sentit va modificant-se l'accepció corrent tradicional del mateix terme ensenyament que, més que fer referència a la relació ensenyant/alumne, fa referència a una dimensió d'intencionalitat, a una intenció que predisposa contextos d'aprenentatge. L'aprenentatge d'un mateix és proposat com a etapa indispensable per a l'autonomia, en el marc d'un procés d'aprenentatge cada vegada més autogestionat. La "democràtica" exigència d'eliminar la asimetria jeràrquica que es verifica en el procés d'ensenyament/aprenentatge ha operat en la teoria i en les pràctiques pedagògiques/formatives de forma desviada fins al punt de determinar una negació de les disparitats amb la consegüent incapacitat de fer-la reaccionar positivament en els termes d'una ineludible assumpció de responsabilitat. Responsabilitat que la Pedagogia de la diferència i la política de les dones han assumit durant aquests anys gestionant la disparitat en direcció d'una autoritat duta a terme justament per les relacions i en l'àmbit d'una radical distinció entre autoritat i poder.

82

Pense que cal sostenir les teories i les pràctiques que mantenen la formació i el saber en un àmbit propi. Les indispensables reconfiguracions que els sabers i les institucions educativo-formatives han de donar-se per estar a "l'alçada del propi temps" no impliquen necessàriament la inscripció dels paradigmes disciplinars en la cultura de la funcionalitat, ni doblegar la multiplicitat dels llenguatges al pensament funcional com ara el pensament únic.

Fer eixir de l'obsolescència els sistemes formatius/instructius és obligatori així com també és previsible que instrucció i formació esdevinguin efectivament sistemes oberts i capaços d'interaccionar amb la cultura del treball i amb els sabers de què la societat i no només l'acadèmia és rica. És cert que saber i coneixement, instrucció i formació han de disposar-se sobre l'eix d'una motivació intrínseca. Tenen valor per ells mateixos i per altres aspectes.

La formació està constituïda per un conjunt de pràctiques obertes i per processos creatius, habitada també per recorreguts que no es repeteixen, com irrepetibles són moltes experiències de la vida.

Són recorreguts la validesa dels quals no prové de validacions procedimentals o de la seua transferibilitat, sinó d'aquelles coses que passen no (necessàriament) planificades i de la valoració d'un ineliminable component d'eventualitat que és sovint portadora de coses noves i d'experiències no programades.

Evidentment, no estic fent un elogi de la improvisació. Existeix una bona literatura en aquest domini.

Hi ha avui un èmfasi tal sobre la complexitat que sembla quasi prescrita.

Certament és complex i difícil de desxifrar tot allò que afecta al fet simbòlic, i allò simbòlic ha esdevingut un sistema central de referència també per a les nostres exigències més materials i aquest explica l'esforç interpretatiu a què les nostres facultats són requerides. És tanmateix quan la complexitat opera com a mecanisme d'ocultació, l'atenció sobre allò essencial mana, que redefineix les prioritats a partir de nosaltres i de la nostra relació amb la realitat.

Potser és cert que a vegades cal desfer el problema per poder-lo resoldre.

És difícil, potser inútil, parlar de saber i de coneixement si no és a partir de quina és la nostra relació amb el saber, què ha representat en les nostres vides. Potser té raó Lichtner quan diu que la situació formativa no pot ser contínuament travessada pel flux de les informacions i de les premses i que necessita traçar un límit entre el que entra a formar part de l'experiència formativa i allò que ha de quedar-se fora.

La validesa de la formació depén del sentit que els hòmens i les dones li atribueixen en relació amb el propi recorregut.

És difícil pensar en el valor formatiu d'una acció educativa deslligada de la dinàmica interna i de la història de vida d'aquell que hi participa. Una acció formativa es pot mesurar en primer lloc en referència i a partir d'un context biogràfic.

La formació s'entén com un context de relacions i d'aprenentatges, com un context en què és possible construir activament el propi saber i els propis coneixements.

És important fer del moment formatiu una experiència (encara que siga amb moments estructurals) més que inventar artificiosos mètodes experiencials.

És possible disposar avui d'una multiplicitat d'aproximacions als recorreguts d'aprenentatge en relació als subjectes, als contextos i a les finalitats.

No es pot renunciar a la inscripció de la formació/educació i de l'aprenentatge en processos per crear significat, significat i sentit. En aquesta direcció opera la modalitat de la narració, tan apreciada per l'experiència de formació de les dones i el mateix "principi narratiu", tan valorat per Bruner: el fet de contar-se com a instrument autocognoscitiu i transformador, com a exercici del pensament narratiu pertany al propi àmbit i al de la seua relació amb la realitat. Avui, també la cultura d'empresa s'ha apoderat del mètode biogràfic útil per a trasbalsar totalment els individus a fi de traure'n informacions i mesurar-ne les "potencialitats".

Però tot i que és cert que cada u té com a mínim una història per contar, crec que prefereix contar-la i proposar-la a l'atenció d'aquell que siga capaç de relançar el sentit de la paraula escoltada. En l'illa de la qual vinc, Sardenya, hi ha una antiquíssima cultura de l'hospitalitat i als bars, si només demanes aigua mineral, es veuen compromesos a l'hora de fer-te-la pagar. El mercat turístic vol adoptar per a ell aquesta cultura, per transferir-la àgilment, però té algunes dificultats perquè a Sardenya l'hospitalitat no es ven i per assegurar-se de no haver-la venuda els sards tracten malament els turistes i sovint duen a terme les relacions mercantils en termes de robatori.

Les cultures fortes creixen sobre arrels pròpies i no arrelen sobre les alienes.

Expropiar els subjectes de les seues estructures profundes no és senzill i ni tan sols serà senzill per a la New Economy. La societat del coneixement ha de fer els comptes amb les relacions que cada u de nosaltres ha construït amb el saber i amb la realitat.

Sens dubte moltes coses hauran de canviar i s'haurà de triar. El camp de la formació i de l'educació té al davant noves tries en el terreny teòric-operatiu, de fet no serà possible procedir en una direcció purament acumulativa i adjuntiva (nova formació al costat de la vella). Universos conceptuals sencers van modificant-se i no hi ha dubte que les modificacions importants es produiran en l'àmbit de tots els sabers. És important preparar-se per al diàleg social així com per a la contractació entre treballadors i empreses. És també important mantenir la formació en un àmbit propi on per propi no s'entén "pertanyent a si", sinó un àmbit en què no hi haja desequilibri entre mitjans i finalitats (la relació del qual hauria d'estar en un equilibri digne i acceptable), un àmbit en què el saber i la formació mantinguen un valor intrínsec i no el perden en les situacions en què es preparen per a un altre.

En aquest sentit pense que estaria bé contrastar la forta empenya que prové de les empreses en la gestió de la formació de forma exclusiva.

La centralitat del coneixement, del saber i de la formació, és indubtablement un fet important i ric en oportunitats. Sense abandonar una lectura crítica i un relleu de les ambigüitats i les contradiccions que acompanyen els processos en acte, podem intentar comprendre com és possible gestionar el moment present sense sucumbir a la dimensió d'incertesa, i als nous determinismes que l'acompanyen.

Hem vist com són d'importants els individus sub espècie de recursos humans per a l'empresa i per al mercat. Es tracta de comprovar en quina mesura aquestos últims constitueixen recursos per als individus.

Comprendre el nou funcionament de la realitat laboral és una qüestió de màxima importància per tal d'individuï els nous espais i les noves formes per fer-ne una nova i més intel·ligent capacitat contractual. Saber-se orientar en aquest sentit és important no només per moure's en les realitats organitzades que pretenen la nostra intel·ligència, sinó per tindre un judici vigilant sobre el present i per poder fer, cadascú a partir de sí mateix, les tries més útils per a una vida laboral i no, que tinga sentit per a cadascun de nosaltres.

La relació mitjans/fins és en aquest sentit una relació important, sobretot quan les coses comencen a girar al voltant d'un centre que no és propi.

Considere prioritari en el fet de partir d'un mateix, per a aquesta aventura del present, individuar alguns punts fermes que abasten allò que es posseeix i allò que es desitja. En la configuració del present el que ocorre pertany a la força de les coses i opera en certa mesura irreversiblement i amb dinàmiques difícilment abastables, tanmateix, com en tots els escenaris que els humans han habitat al llarg de la seua història i en totes les situacions viscudes com a imminents, han sabut trobar les pràctiques de llibertat capaces de tornar a donar un sentit a la pròpia existència –la formació està relacionada (sense cap sobredeterminació) amb una pràctica de llibertat i no amb una nova esclavitud. Quan la intel·ligència i el saber són interpel·lats, són ells els qui han de respondre.

FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES, INVESTIGACIÓ-ACCIÓ I PERSPECTIVES CRÍTIQUES

*Isabel López Górriz
Universitat de Sevilla*

1. FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES

Abordar el concepte de formació de persones adultes requereix situar-nos en un espectre ampli del concepte, donades les característiques actuals de la nostra societat de globalització mundial, d'immigració i mestissatge sociocultural i de precarietat laboral

A què s'anomena formació de persones adultes hui?. Si fem un breu recorregut històric situant-nos al nostre país, veurem que:

- A principis de la dictadura de Franco, molts dels xicots joves no podien assistir a l'escola, perquè havien de treballar i ajudar les famílies. En el món rural la possibilitat d'aprendre a llegir i escriure era anar a la nit a casa d'algú que donava classes, podia o no ser titulat. S'ho pagaven pel seu compte.
- Cap a principis dels anys 70, "Educació d'Adults" significava seguir la formació de l'ensenyament primari per a obtenir el "Certificat d'Escolaritat", la qual cosa volia dir que sabia els coneixements mínims de lectura, escriptura i comptes. Aquestes classes "Promoció Cultural del Treballador" eren pagades pel Govern.
- Més tard, amb la llei del 70, que va establir l'ensenyament general bàsic, es van crear classes d'adults amb tres nivells d'ensenyament: els que eren totalment analfabets (no sabien llegir, ni escriure, ni de comptes), els que sabien llegir, escriure i de comptes un poc i els que es preparaven per a obtenir el Graduat Escolar. Aquestes classes van ser en general reivindicades al Govern Espanyol, per certs col·lectius socials del món rural i urbà i, sobretot, per col·lectius de l'emigració, just després de la mort de Franco, (anys 77-86 aproximadament) en el moment en què Espanya entra en una Democràcia, i de cara a Europa és important tindre els seus ciutadans "alfabetitzats". Per als emigrants era molt important tindre el diploma de Graduat Escolar, ja que aquells que volien tornar a Espanya, pensaven que amb

aquest títol podrien trobar feina més fàcilment. També es va crear l'ensenyament a distància per als adults.

- En algunes zones d'Espanya, van continuar les classes d'adults amb una estructura molt escolar. En certes regions, com a Andalusia, cap als anys 80 es van crear els centres d'adults seguint l'esperit de Paulo Freire i de la investigació-acció participativa.
- La perspectiva andalusa arreplega la implicació de les classes d'adults en el context sociocultural on es desenvolupen, la qual cosa implica que a més dels coneixements formals es treballaven altres coneixements informals i experiencials de les persones i del context. Aquesta perspectiva va ser modelada a principis dels anys 90, fent el currículum de formació d'adults més formal i cognitiu. A pesar de tot, els centres d'adults que continuen amb el professorat que els va crear en el primer moment, continuen mantenint l'esperit de la seua creació, desenvolupant múltiples activitats relacionats amb els sabers experiencials i contextuais, a més de desenvolupar la formació ocupacional, i de començar a treballar amb els joves amb fracàs escolar que no han acabat l'ESO i que necessiten el Graduat d'Ensenyament Secundària Obligatòria.
- En altres zones d'Espanya es continua mantenint la Formació d'Adults des de la perspectiva escolar amb alguna que altra implicació contextual.
- D'altra banda, des de finals dels 70 i a principis dels 80, la robotització de la indústria, va començar a expulsar molts obrers qualificats dels llocs de treball en els països industrialitzats, per la qual cosa aquests professionals es trobaven de la nit al dia en el carrer i havien de fer una autèntica reconversió professional per a un nou lloc de treball.
- A més, en alguns països com França es va desenvolupar la formació en l'empresa. Així, va aparèixer un concepte de formació d'adults lligada a la formació i especialització en l'empresa i al desenvolupament de competències que n'afavoriren la producció (Malglaive, 1990). Aquest camp de desenvolupament professional, en el moment actual, amb la precarietat laboral i de canvi constant, és un camp important de formació permanent.

- Altres camps nous que exigeixen aprenentatge són els de les noves tecnologies en la societat del coneixement.
- El de desenvolupament local i comunitari, sobretot, pel que fa a la creació de riquesa en zones que a causa de l'emigració o a altres fenòmens han quedat empobrides, però en què poden recuperar-se certs oficis tradicionals reactualitzant-los. Aprendre a generar aquests processos i a adquirir les tecnologies que requereix la generació de riquesa comporta un procés transformador i regenerador molt important.
- Igualment el desenvolupament de processos cooperatius que generen formació a partir del treball (Jònega Gómez, 2002).
- També ens enfrontem a la formació lingüística i ciutadana de l'emigració, així com al desenvolupament de l'ocupació (Moreno García, 2005).
- Els processos de canvi de l'estructura familiar i a la formació familiar, també requereixen ajuda i formació.
- Els diversos tipus d'associacions, de dones, laborals, sindicals (Gil Rivero, 2001), ONGs, de veïns, de pares, etc., ens confronten constantment a una formació quotidiana i experiencial basant-se en l'aclariment i resolució de problemes.
- També l'evolució de les persones de la tercera edat en els seus processos de canvis des de la jubilació al desenvolupament d'una nova etapa de vida, on solen perdre certes facultats i fins i tot es converteixen en persones dependents i requereixen un tipus de formació que pot ajudar-los a sentir-se bé i assumir aquest procés.

89

Així, doncs, On està el límit de persones adultes? Sota quin concepte o paraigua les posem?

En els països comunitaris el concepte de persones adultes, s'estén al de formació permanent, formació experiencial, formació ciutadana, intercultural, autoformació, autodidàxia,...

Nosaltres entenem que actualment estem al capdavant d'un concepte ampli d'educació de persones adultes, que implica: els camps formals d'alfabetització, l'adquisició de coneixements bàsics per a accedir a una formació professional per a joves amb fracàs escolar, el desenvolupament d'una formació tecnològica i de

reconeixement de l'adquisició d'experiències (portafulls), l'acompanyament en processos de transformació existencial mitjançant la història de vida, l'aprenentatge de participació ciutadana i gestió social, el desenvolupament de processos interculturals, la formació de la tercera edat...

Per a donar resposta a aquests camps ens trobem que, a nivell oficial tenim al nostre país:

- Els centres d'Educació d'Adults, que tendeixen en general a treballar l'àmbit escolar d'una banda, com ja hem exposat abans, així com l'àmbit ocupacional, la cultura del context, la informàtica, (recursos mínims), la recuperació de la memòria històrica, els problemes de les dones, la participació ciutadana, les històries de vida, (Centre d'Adults "Joan XXI-II, 98-99).
- Les universitats lliures, que solen treballar temàtiques diverses, en funció de certs interessos dels seus ciutadans.
- Les aules de l'Experiència de la Tercera Edat a la Universitat, que donen també una formació molt formal als seus assistents.
- Els sindicats que solen donar una formació ocupacional, o professional.
- Els esforços que s'estan fent perquè les universitats validen l'adquisició d'experiències (portafulls).
- Les associacions que treballen el desenvolupament local, cooperativista, l'emigració, o el gènere
- Els cursos de l'INEM, etc.
- I quantitat d'empreses privades que ofereixen diversos tipus de formació tecnològica o una altra.

90

2. INVESTIGACIÓ-ACCIÓ I EDUCACIÓ PERMANENT

Per a alguns autors la perspectiva d'investigació-acció tindria les seues arrels en les investigacions fetes per alguns investigadors socials en el segle XIX i en el primer quart del segle XX (l'enquesta obrera de Karl Marx, que provocava els obrers de les manufactures a reflexionar sobre les seues condicions de vida; les monografies de les economies familiars dels obrers europeus de Frédéric Li *Play*, (Barbier, 1996)). Per a d'altres, el pensament de John Dewey i el moviment de l'Escola Nova després de la Primera Guerra mundial que treballava per un ideal democràtic (articulació

del saber pràctic i científic en els educadors i en els educands), estaria en l'origen de la investigació-acció.

No obstant això, és a Kurt Lewin, psicòleg d'origen alemany, naturalitzat americà durant la Segona Guerra Mundial, a qui es deu aquesta denominació. Aquest autor, responent a certes demandes dels americans desenvolupa treballs que intenten resoldre problemes i on s'articulen l'acció i la investigació com exposa Rhéaume:

"El desenvolupament de la ciència en l'acció i per l'acció està en el centre del projecte lewinià. Es recolza en la correspondència establida entre el procés de pensament científic, la investigació de tipus experimental en particular, i del de l'acció planificada vista des de l'angle d'un procés de resolució de problemes" (Rhéaume, 1982:44).

Dos dels treballs de Lewin que es consideren fonamentals per a la creació d'aquest enfocament, han sigut: "els tres climes d'autoritat" i "el canvi en els hàbits alimentaris".

El primer, fa referència als processos de dinàmica de grup, on es demostra que el grup democràtic és el que permet més participació i responsabilitat dels seus membres en les tasques, que els grups que tenen un clima d'autoritat autàrquic o anàrquic (*laissez-faire*).

El segon treball tracta de transformar els hàbits alimentaris dels americans en el moment de penúria de la Segona Guerra mundial durant la qual el govern americà procura convèncer les ames de casa que consumisquen les vísceres dels animals que no es menjaven abans. En aquesta investigació l'autor articula la recerca per a veure quines són les raons per les quals no es prenen les vísceres, amb l'acció, que treballa de manera interactiva amb els grups que participen en l'experiència i enquè produeix un canvi d'actitud i de comportament.

I és així com Lewin crearà la investigació-acció que segueix els següents passos en forma d'espiral autoreflexiva:

- Un treball de diagnòstic per a situar el problema i emetre una hipòtesi.
- Un pla d'acció amb objectius a curt i a llarg termini
- La creació d'un dispositiu que li permeta arregar les dades i avaluar-les
- I un replantejament de l'acció

Per a portar a terme aquest procés es recolza en el grup democràtic

Així, en la investigació-acció són essencials els diferents rols que ha de fer l'investigador, i els processos psicosocials i grupals que es desencadenen a través de la intervenció.

Lewin mor el 1947 i poc després apareixen altres enfocaments d'investigació-acció, com ara: la investigació-acció diagnòstica, la investigació-acció en participació, la investigació-acció empírica, la investigació-acció experimental.

2.1. Paulo Freire

Per a Zúñiga (1981) Paulo Freire seria un segon fundador d'una altra concepció de la investigació-acció, que va unida a un projecte polític crític, reivindicador i marginal. De fet, la investigació-acció participativa té les seues bases en la filosofia i en el mètode de Freire (Quintana, 1986 i López de Ceballos, 1987).

Així, el mètode que Freire segueix per a la concienciació planteja una sèrie de passos anàlegs als de la investigació-acció de Lewin:

- Hi ha un primer pas que és el diagnòstic que realitza mitjançant una enquesta dirigida a les persones amb què treballarà en el Cercle de Cultura per a triar els temes i les "paraules-clau" amb què treballarà.
- Després hi ha un pla d'acció, que es caracteritza per la creació en el grup de "situacions existencials" relacionades amb els interessos de les persones amb què treballa, a través de la presentació en forma de làmines i de discussió d'aquestes paraules claus.
- Hi ha uns resultats. L'ús i l'anàlisi d'aquestes paraules claus permet els treballadors alfabetitzar-se i prendre consciència de les seues condicions historicoexistencials.
- I hi ha un seguiment i una avaluació que permet millorar l'acció.

En aquest procés l'investigador/formador s'implica no sols perquè ha de donar resposta al problema, sinó perquè es compromet de manera militant amb la situació dels oprimits, generant en ells un procés de concienciació. Freire exposa:

"Quan els oprimits descobreixen clarament què és l'opressor i que es comprometen en la lluita organitza-

da per a alliberar-se, comencen a creure en ells mateixos, sobrepassant així la seua "connivència" amb el règim opressor. Aquest descobriment no pot fer-se només a nivell purament intel·lectual, sinó que ha d'anar unit a l'acció. Ens sembla essencial que aquesta no es convertisca en pur activisme, sinó que siga associada a un seriós treball de reflexió. Només així aquesta constituirà una praxi" (Freire, 1980:44).

Si comparem aquests dos fundadors, podrem descobrir que:

- Ambdós posen la ciència al servei de l'acció.
- Que tots dos es comprometen amb la realitat en què s'ubiquen, llevat que Lewin es troba en un país de democràcia formal i la reforça i Freire en una país dominat per l'imperialisme i es posiciona del costat dels oprimits contra el sistema.
- Ambdós utilitzen el grup democràtic com el principal protagonista del canvi.

El pensament de Freire estarà en la base d'alguns corrents d'investigació-acció, principalment de la investigació-acció participativa i del pensament de Carr i Kemmis.

A partir dels anys 60 sorgeixen diversos corrents d'investigació-acció (corrent anglosaxó, corrent australià, corrent francès, corrent canadenc, corrent llatinoamericà, etc.) (López Górriz, 1998). Nosaltres ací només ens aturarem en alguns d'ells.

2.1. La investigació-acció participativa

Aquest enfocament que es va començar a desenvolupar a Amèrica Llatina arran del pensament de Paulo Freire, de la sociologia militant, i el pensament del Concili Vaticà II, és una perspectiva que s'ha utilitzat en la formació d'adults, en l'animació sociocultural, en el desenvolupament local i comunitari...

Per a alguns autors:

"La investigació participant busca la identificació total entre subjecte i objecte de manera d'eliminar la qualitat d'objecte. La població estudiada és motivada per a participar en la investigació com a agent actiu creant coneixement i intervenint en la seua pròpia realitat.

La investigació es torna instrument en el sentit que fa que la comunitat assumisca el seu propi destí. L'investigador que ve de fora ha d'identificar-se amb la pròpia comunitat, assumint la seua pròpia política, al servei de la qual es posa la investigació." (Demo, 1985:27)

Fals Borda, parla de la investigació-acció participativa com una metodologia que permet construir una consciència popular. Aquest autor manifesta:

"La nostra meta central ha sigut que la gent comuna tinga suficient control sobre la generació de coneixements nous. Per tant hem intentat refer el coneixement i la ciència per a benefici de les masses que han caigut víctimes del poder" (2001:17).

Per a Fals Borda, és molt important desenvolupar un coneixement popular mitjançant grups participatius (comités, assemblees, etc.). Concep la IAP com:

- *Una ciència popular*, construïda amb la seua racionalitat pràctica, amb la seua sistematització empírica, i la seua pròpia manera d'institucionalitzar, acumular i transmetre coneixements d'una generació a una altra. Aquesta ciència ha de servir als interessos de les classes explotades.
- *Produeix la transformació del vincle investigador/investigat (subjecte/objecte)*, la qual cosa significa trencar mitjançant vivències aquella relació asimètrica de subjecte a objecte de submissió, dependència, explotació i opressió que existeix entre les persones, els grups i les classes socials. En l'acció participativa, tant l'investigador com l'investigat busquen la meta comuna d'avançar el coneixement en la recerca de la justícia i en la realització per la pau i per la justícia social.
- *Desenvolupa l'autonomia i la identitat en la investigació col·lectiva*. La construcció d'una autonomia consisteix a arrancar de l'opressor els seus poders i a entendre com interioritzar el propi. Aquest és un esforç de contraalienació.

"Els investigadors participatius anhelan soltar els ressorts de la conducta social estimulants accions autodeterminants. Açò es fa amb diferents propòsits: defendre la vida humana i les cultures, millorar el con-

trol d'allò propi (l'autogestió), construir el contrapoder popular, els moviments cívics i les organitzacions promotores de l'autodeterminació (...). L'èxit o el fracàs d'aquestes organitzacions és un dels criteris de validació en el treball dels investigadors de la IAP." (Fals Borda, 2001:63).

Continua aquest autor dient que, la força sociopolítica i creadora de la IAP pot també portar a la conformació d'un nou tipus d'Estat inspirat en els valors íntims i positius de les persones i nodrit per valors culturals autòctons, basats en un ideal verdaderament humà i democràtic.

Certes tècniques de la IAP són útils per a establir el contrapoder popular, així:

- *És una investigació col·lectiva*, perquè es tracta d' "una informació recol·lectada i sistematitzada en una base grupal com fonts de dades i coneixements objectius de fets que resulten de reunions, (...) i la resta d'activitats col·lectives. Aquest mètode col·lectiu i dialogant no sols produeix dades susceptibles de ser corregides o verificades immediatament, sinó que també proveeix una validació social dels coneixements objectius que no poden ser adquirits per altres mitjans individuals (...). La confirmació s'obté dels valors positius del diàleg, de la discussió, de l'argumentació i del consens dins de la investigació objectiva de les realitats socials " (Fals Borda, 2001:79).
- *Fa una recuperació crítica de la història*: es tracta de l'esforç de descobrir mitjançant la memòria col·lectiva, aquells elements del passat que han demostrat ser d'utilitat en la defensa dels interessos de les classes explotades, els quals poden ser utilitzats en les lluites del present per a aconseguir un augment de la conscienciació (contes populars, tradició oral, entrevistes i relats vivencials contats pels majors...) I fa una valoració i aclariment de la cultura popular. És important reconèixer els valors essencials de la gent de cada regió.
- *També fa una producció i difusió del nou coneixement*: aquesta tècnica és integral al procés d'investigació, perquè és una part central de l'informe del progrés i de l'objectiu

avaluatiu de la IAP. Tracta d'incorporar diversos estils i procediments per a la sistematització de les dades i del coneixement en concordança amb el nivell de consciència política i l'habilitat per a entendre els missatges escrits, orals i/o visuals de les comunitats de base i del públic en general.

2.2. La investigació-acció integral i sistèmica

Aquest enfocament que ha sigut creat per André Morin (2004), el qual s'ha inspirat en Deroche i en la teoria de sistemes, ha sigut utilitzat en la formació permanent del practicoinvestigador. L'autor defineix

"La investigació-acció integral i sistèmica (RAIS) com una metodologia essencialment democràtica, la finalitat de la qual és el canvi estratègic o planificat en espirals successives. És sobretot un procés de comprensió i d'explicació de la praxi, per la implicació dels actors mateix, amb la intenció manifesta de millorar la seua pràctica. Apunta a l'emancipació, i la transformació del discurs, de les conductes i de les relacions socials, la investigació-acció integral exigeix els investigadors que s'impliquen com a actors. Sovint va unida a una acció que la precedeix o que l'engloba i s'arrela en una història o en un context.

La RAIS posa en relació els investigadors i els actors i instaura un vaivé entre la reflexió i l'acció en la modelització d'un fenomen i la investigació d'estratègies per a solucionar els problemes o per a redefinir-los" (Morin, 2004:29).

Aquesta perspectiva que se situa en un paradigma socioconstructivista, que comprén el relativisme, el subjectivisme i l'hermenèutica, comprén ***sis proposicions principals:***

- La RAIS té una visió d'un objecte o d'un fenomen social complexa i en evolució i s'interessa tant pel procés com pel producte.
- La finalitat de la RAIS és el canvi de manera més elaborada, més anticipada, fins i tot més reflexionada.
- La realitat del fenomen de la RAIS s'enriqueix de conceptes amplis que engloben les interconnexions de les components gràcies als intercanvis obligatoris entre els actors.

- En la RAIS, els actors investeixen els seus valors subjectius en el diàleg destinat a la modelització col·lectiva.
- Integrant uns processadors oberts en el disseny, la RAIS garanteix la flexibilitat de fenòmens nous i les seues relacions.
- El quadre d'investigació de la RAIS exigeix un funcionament cooperatiu habitat per una percepció de la globalitat, de la complexitat i de la coherència amb la realitat.

El procediment d'investigació del model de la RAIS

Implica: un model, un equip i el terreny objecte-projecte

Està recolzada en el *model sistèmic* per a aclarir la transformació que es produeix. Pel que fa al model, hi ha una construcció de coneixement de la realitat agafada des de la seua globalitat i la seua complexitat, fent emergir l'encavalcament de les intervencions socials i les seues interrelacions.

L'equip o grup, els actors es troben de ple implicats en un procés continu d'accions-reflexions a partir de les dades que arrepleguen dels objectes-projecte tractats en equip, el qual té la responsabilitat d'ajustar o modificar els programes del seu model, perquè la finalitat de la RAIS és el canvi innovador i transformador que es desplega en una espiral d'acció estratègica i de reflexió teleològica. Així:

- En un enfocament inductiu els pràctics aprehenen la realitat respectant-ne la complexitat sota les seues múltiples formes.
- El diàleg els fa accedir a una comprensió mútua d'aquesta realitat per a descriure-la fidelment i per a concebre els models teleològics recurrent a la seua imaginació creadora.
- La reflexió crítica està en el cor de l'activitat del diàleg i és recursiva, autoprodutiva i condueix al descobriment de nous processos mentals i d'imatges creatives de l'acció planificada en el si d'aquesta realitat.
- Açò constitueix la trama d'un qüestionament innovador en un procés en espiral, al mateix temps inductiu i deductiu, reflexiu i funcional, explorador i creatiu.

El terreny objecte-projecte

El fenomen que es vol tractar apareix com no descomponible i indissociable del seu entorn i irreductible a un sol element. Se

situa en el cor d'una estructura, en una història i posseeix una funció. És un *objetge-projetge*, encara que se li puguin reconèixer els tres aspectes de tot objetge-projetge, l'ontològic referent al ser, el genètic referent a l'esdevindre i el funcional que concerneix al fer. En aquest esdevindre, el fer és la investigació-acció gràcies a una vida que es prolonga, es reprén i recomença en un esdevindre canviant. El ser i l'esdevindre estaran ací impregnant-se del fer.

El procés ha de respectar tres característiques essencials:

- *El dialogisme; la recursivitat* que es defineix com una organització d'elements segons un procés d'autoproducció i l'*holograma*, que és una visió global o hologràfica de la realitat (la part està en el tot, però el tot també està en les parts).
- Així la RAIS és un procés transformador intel·ligent, intel·ligible i conceptualitzador de la realitat. Es fonamenta en la negociació entre uns actors han de crear conjuntament un model, a partir de situacions particulars per tal d'elaborar unes solucions flexibles en simbiosi amb la conjuntura. Aquest model sistèmic, essencialment construït sota la pràctica del diàleg gràcies a la investigació-acció, s'inspira en la matriu del sistema general, que és oberta, els modelitzadors que la construeixen, isomorf d'aquesta matriu i homorf de la realitat que han aplehès.
- Aquesta metodologia és utilitzada pel practicoinvestigador en educació. És una Pedagogia innovadora que uneix la participació a la modelització i que es revela com un instrument potent d'aprenentatge, d'investigació i de creació de coneixement.

2.3. Metodologia d'investigació-acció existencial

Un altre enfocament utilitzat en la Formació Permanent, al qual només al·ludirem ací, ja que es va a desenvolupar en un taller és el d'investigació-acció existencial, que va ser creat per René Barbier, als anys huitanta, després d'haver creat als anys setanta l'enfocament d'investigació-acció institucional.

És un enfocament recolzat en el paradigma de la complexitat, que tracta de temes relacionats amb l'afectivitat humana i que estan ancorats en el cor mateix de la nostra existència com ara: el naixement, l'amor, la passió, la mort, el patiment, l'autoformació, la vida social alternativa, la interculturalitat, la transformació interna, etc.

“Reinterpreta l’acció d’investigació tenint en compte que la persona és al mateix temps única i solidària d’una comunitat de vida, necessàriament socialitzada. La investigació-acció existencial és com un art de rigor clínic desenvolupat col·lectivament, en vista de l’adequació d’un mateix al món. En l’acció de formació, aquest tipus de metodologia d’investigació es tradueix en la investigació-formació existencial, que posa en funcionament una reflexió sobre les nocions d’actitud, de sistemes socials, d’hàbits i de violència simbòlica per a aclarir el fenomen de la transversalitat en els grups per mitjà de la dilucidació col·lectiva de la praxi” (Barbier, 1992:45).

Per a l’autor, aquest enfocament és un model obert d’investigació-acció que s’articula sobre dos eixos: la implicació i el distanciament, el món i els altres. Se situa del costat de la implicació més forta. Engegar aquest enfocament requereix fer ús de les facultats relacionades amb la intuïció, la creació i a la improvisació, en el sentit de l’ambivalència i de l’ambigüitat en relació a allò que s’ha desconegut, a la sensibilitat i a l’empatia per a poder captar el coneixement velat que és la realitat.

99

L’autor fa al·lusió al concepte d’investigació com l’exigència de donar sentit sota la forma d’elucidació progressiva, conceptual, simbòlica, intuïtiva, etc., que permeta proposar un model d’intel·ligibilitat de les conductes humanes del subjecte, susceptible o no de generalització parcial o de conceptualització.

Al·ludeix al terme **acció**, com la transformació efectiva de la realitat personal i social del subjecte participant en la investigació d’una manera necessàriament implicada. Es tracta principalment d’una transformació del camp socioexistencial de la persona.

I a la investigació-acció existencial com la metodologia d’una problemàtica més general que l’autor denomina Enfocament Transversal. Aquest enfocament s’interessa per les distintes formes que pren l’existencialitat quotidiana, travessada i estructurada contradictòriament, per la tridimensionalitat d’allò imaginari, social, sacre i pulsional.

3. QUINA FORMACIÓ D’ADULTS HUI I DES DE QUINES PERSPECTIVES CRÍTIQUES?

Tots els enfocaments exposats arrepleguen una visió crítica de la realitat i un compromís personal i col·lectiu amb ella. Nosaltres

ací no hem arreplegat l'enfocament d'investigació-acció desenvolupat per Carr i Kemmins de l'Escola Australiana, que es recolzen en la teoria crítica, en el pensament de Kurt Lewin, de Paulo Freire i de l'etnografia. Però sí que aportarem ací algunes idees de l'Escola de Frankfurt que ens pareixen actuals i que alimenten hui en dia la major part d'enfocaments d'investigació-acció i de formació d'adults. Així, per a alguns autors com Wulf (2002), la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt fins i tot amb certes reconsideracions continua sent molt actual, diu:

“La teoria crítica ha d'oposar-se a la reproducció de les desigualtats socials (...). Per a la teoria crítica conceptes com a classe, explotació, plusvàlua, empobriement, etc., són moments d'un tot conceptual en què el sentit no reposa en la producció de la societat, sinó en la seua modificació cap al més just” (Wulf, 2002:123)

D'altra banda, el significat del concepte de crítica de l'Escola de Frankfurt per a l'educació no descansa només en una crítica de la ideologia, sinó que desenvolupa una sèrie de conceptes relacionats amb l'emancipació, l'autonomia i la llibertat com a objectius del desenvolupament humà.

“L'emancipació ha de ser considerada tant com un procés d'alliberament dels pobles i grups socials, com un fenomen que concerneix els individus. (...) El concepte d'emancipació humana condueix a la necessitat de prendre en consideració també el factor subjectiu, és a dir les condicions donades en la personalitat de cada individu que poden ser útils o perjudicials per a la seua emancipació” (Wulf, 2002:127).

La teoria crítica de l'educació vol posar al dia les vertaderes condicions socials de l'educació. Per a açò ha d'utilitzar la crítica ideològica, ha de descobrir les condicions socials de la producció i les racionalitzacions errònies i els efectes d'aquestes falses interpretacions, normes i teories, que resulten d'una mala comprensió de la situació social i de les possibilitats d'intervenció en aquesta situació. Aquest procés de crítica ideològica permet elaborar una diferenciació entre una mala consciència i una consciència vertadera i científicament ben fonamentada. I és aleshores quan pot fer-

se la diferència entre la ideologia i la veritat, encara que la relació entre ambdues siga difícil de determinar.

Per a una teoria crítica de l'educació, el descobriment de la injustícia social, l'excés de poder, la reificació, l'autoalienació, etc. és un centre de reflexió. Ha d'analitzar el seu origen social i institucional i ha d'albirar les possibilitats d'intervenció i de canvi. A més, açò ha de portar a l'elaboració d'una teoria de l'educació, la qual al seu torn ha de permetre la millora de la pràctica educativa.

La importància de construir una teoria crítica de l'educació permet introduir noves orientacions en el treball dels pràctics i permetre nous desenvolupaments.

D'altra banda , Brian Fay (1987):

"Defineix la ciència social crítica com un intent per a entendre, d'una manera racionalment responsable, les formes opressives de la societat de tal manera que aquests enteniments estimulen les persones a transformar la societat i per tant a alliberar-se elles mateixes" (Fay, 1987:4)

101

Per a aquest mateix autor, comprenent com viuen les persones és com aprenen a canviar, refer, transformar i controlar el món. Poden organitzar-lo de manera que responga a les seues pròpies necessitats, poden fins i tot transformar-se elles mateixes en el procés i convertir-se en criatures radicalment distintes.

Insisteix que la ciència social crítica ha de ser una espècie de catalitzador que conduecra a la transformació de l'orde social i per a açò cal assumir certs supòsits en una determinada societat :

1. Que existesca una crisi en el sistema social.
2. Que aquesta crisi estiga causada en part per les falses concepcions de les persones.
3. Que aquesta falsa consciència siga capaç d'entrar en un procés d'il·lustració.
4. I que aquesta il·lustració conduïcra a l'emancipació en la qual el grup, capacitat amb les seues noves alternatives i noves comprensions, altere radicalment l'organització social de tal manera que alleuge els seus patiments.

Per a ell la proposició d'una teoria crítica ha de ser soscavadora i ha de reunir tres elements:

- Il·lustració: presa de consciència sobre una situació.
- Capacitació: procés que implica no sols la comprensió d'una situació, sinó que les persones es comprometen amb l'acció.
- Emancipació: que suposa la creació de noves estructures i possibilitats d'organització social i individual satisfactòries.

Els enfocaments d'investigació-acció a què hem al·ludit anteriorment, si bé tots no es recolzen només en un pensament crític, sí que arrepleguen, entre d'altres, alguns dels pressupostos importants de la ciència social crítica i de la teoria crítica.

4. CAP A ON VAN ELS CORRENTS ACTUALS D'EDUCACIÓ D'ADULTS

En la complexa situació actual, l'Educació Permanent, que parteix de la base que la persona s'està formant al llarg de la vida, està tenint un ampli desenvolupament a nivell mundial, perquè, com hem exposat al principi, les transformacions, econòmiques, tecnològiques, científiques, etc, que viuen les societats actuals en porten a la desestabilització, apareixent en conseqüència fenòmens de: desocupació, reconversió professional, migració, desequilibris familiars, desarrelament, etc.

Aquestes problemàtiques, que afecten les persones en distints moments de les seues vides, exigeixen respostes diferents i diverses formes d'educació permanent que van des de l'alfabetització, als processos de reconversió professional, passant per la formació experiencial i existencial.

Per a Deroche (1982), perquè l'educació d'adults puga donar resultats pertinents és necessari abordar-la des de la investigació-acció. Ha desenvolupat una xarxa interuniversitària d'Investigació Cooperativa en l'Escola d'Alts Estudis de Ciències Socials (E.H.E.S.S.) des de 1978.

Per a Petit,

"La investigació-acció és una investigació aplicada, implicada i implicant, que constitueix un projecte científic, el qual articula una dimensió sociològica: l'anàlisi de la implicació del "autor-actor" de la seua investigació (...) de la seua acció en el si de les institucions i de les relacions individuals i col·lectives en el procés

de canvi social, amb una dimensió epistemològica: el distanciament crític tant al capdavant de les seues pròpies pràctiques i representacions socials, com de les pràctiques i instruments que utilitza en la seua investigació i de l'anàlisi de les relacions del practicoinvestigador amb els seu objecte d'estudi" (Petit, 1983:83).

Es tractaria segons l'autor d'una pràctica que relacionaria el saber amb les condicions socials de la seua elaboració (pràctica teòrica) i amb les condicions socials de la seua utilització (pràctica quotidiana de les persones en formació).

Autors com Malglaive (1981, 1990), plantegen un concepte de formació permanent que articule el saber i la pràctica dels obrers per a adquirir una reactualització de capacitacions professionals i personals.

Alguns, com (Courtois i Pineau, 1991) plantegen un enfocament de Formació Experiencial dels Adults recolzant-se en les històries de vida i en l'autoformació. Autors com de Villiers, plantegen l' "aprenentatge experiencial" com:

"Un procés complex de problematització de l'experiència primera per un procés de modificació de la representació de les relacions del subjecte als altres i al món i per una suspensió de les evidències, que asseguren aquesta comprensió. A la fi del procés, la persona haurà elaborat un nou saber, capaç d'aclarir les causes de la seua crisi i expressar les noves racionalitats que han sigut necessàries mobilitzar per a desplegar una intel·ligibilitat fins aleshores inèdita del que ha causat la ruptura de la seua experiència primera" (de Villiers, 1991:19).

103

El mateix autor considera que, per a arreplegar els moments crucials de la història del subjecte, l'autobiografia com a mètode explorador és una via essencial. Intentar donar-li forma a la seua història mitjançant la narració i analitzar les representacions associades als esdeveniments que han donat lloc a aquesta història, fa possible problematitzar l'experiència i obrir tot un qüestionament que porta a la persona a comprometre's, a generar-hi un projecte. La realització i creació d'aquest projecte porta amb si la modelació

i la restructuració de la persona, per la qual cosa es considera decisiu en la seua formació experiencial.

En la mateixa direcció, Landry (1991:126) exposa la definició que Kolb fa del "aprenentatge experiencial", entenent aquest com:

"un procés , a través del qual es creen uns coneixements, a partir d'una transformació de l'experiència. Aquests nous coneixements resulten de l'assimilació (prehensión) de l'experiència i de la seua transformació"

Aquest enfocament pren a l'individu com a subjecte-objecte de la seua experiència, a través de la qual, del seu qüestionament i de la seua transformació, ha de crear-se i recrear-se, objectivant-se i produint un nou coneixement que el resitua d'una altra manera; és un model d'investigació-acció-formació prou costós per la implicació que porta. Un model que s'assembla a una metamorfosi o part d'un mateix. Aquest enfocament experiencial recolzat en les Històries de Vida, es desenvolupa en diversos països europeus, a Canadà, a Amèrica Llatina, i a Espanya, (Centre d'Adults Joan XXIII, 98-99), la línia de formació de les quals s'arregla en l'Associació Internacional d'Històries de Vida en Formació (ASIHVIF).

Una altra perspectiva que ha començat a desenvolupar-se en els últims anys és la relacionada amb el reconeixement de l'adquisició d'aprenentatges experiencials, personals i professionals i el reconeixement dins del sistema formal d'ensenyament (Aubret i Meyer, 1994) arrepleguen en la revista *Pratiques de Formation* aquesta temàtica i la complexitat, així com la formació que això comporta.

Un altre dels camps de desenvolupament important és el que es referix a l'autodidaxia i als autodidactes, i als quals fa al·lusió Hélène Bézille-Lesquoy quan diu:

"Les proves d'un subjecte en formació posen en escena la figura d'un subjecte en patiment, confrontat a una carència: carència de filiació, carència de cultura, carència de reconeixement. Aquesta carència és al principi una recerca identitària i d'una relació en saber turmentat. Organitza l'existència de la persona que l'espenta a desitjar l'adquisició d'aquest bé i el reconeixement que d'això es deriva."

El camí de l'autodidacta (...), és un camí d'aprenentatge. La prova identitària constitueix un tema central, que afecta la persona en la seua existència la més íntima" (Bézille-Lesquoy, 2003:41).

Nosaltres pensem que aquesta última idea, no sols afecta les persones que senten una carència cultural, sinó que és comú a les persones que després de diversos processos, de ruptures, acomiadaments, canvis culturals, canvis laborals o reconversions, viuen la necessitat de reconstruir-se, vivint transformacions que les convertisquen en persones més sòlides i equilibrades, més autònomes, independents i solidàries, i a la vegada més responsables i participatives. Només una formació, que vaja en aquesta direcció pot contribuir a crear un món més just i solidari.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AUBRET, J. y MEYER, N. (direc.), (1994): Reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de Formation*.
- BARBIER, R. (1992): *l'approche transversale sensibilisation à l'écoute mytho-poétique en éducation*. Tome 1. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.
- BARBIER, R. (1996): *La recherche-Action*. Paris. Anthropos.
- BECERRA GÓMEZ, C. (2002): *Educación y desarrollo en el mundo rural: la cooperativa la "la verde"*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- BÉZILLE-LESQUOY, H. (2003): *"L'autodidaxie". Entre pratiques et représentations sociales*. Paris. L'Harmattan.
- CENTRO DE ADULTOS "JUAN XXIII" (98-99): *Trozos de mi vida*. Sevilla. Fundación El Monte.
- COURTOIS, B y PINEAU, G. (coord): *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris. La Documentation Française.
- DEMO, P. (1985): *Investigación participante: Moito y Realidad*. Buenos Aires. Kapelus.
- DEROSCHE, H. (1982): Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. ASSCOD, n° 59, 39-64.
- DE VILLIERS G. (1991): L'expérience en formation d'adultes. En COURTTOIS, B y PINEAU, G. (coord): *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris. La Documentation Française, pp. 13-20.

- FALS BORDA, O. (2001): Investigación-acción participativa. En PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid. Narcea, pp.57-81
- FAY, B. (1987): *Critical Social Science. Liberation and its Limits*. Oxford. Polity Press.
- FREIRE, P. (1980): *Pédagogie des opprimés*. Paris. PEM
- GIL RIVERO, J. (2001): *Apuntes para un modelo de formación sindical transformadora*. Tesina. Universidad de Sevilla.
- LANDRY, F. (1991): Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. En COURTOIS, B y PINEAU, G. (coord): *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris. La Documentation Française, pp. 21-28.
- LÓPEZ CEBALLOS, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid. Editorial Popular.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1998): *Metodología de Investigación-Acción*. Sevilla. MIDO.
- MALGLAIVE, G. (1981): *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Saint Just la Pendue. Théories et Pratiques de la Formation Permanente.
- MALGLAIVE, G. (1990): *Enseigner à des adultes*. Paris. PUF.
- MORENO GARCÍA, A. (Direct.) (2005): *inmigración y Acceso al Empleo: Estudio sobre la Ciudad de Sevilla y la Comunidad Autónoma de Madarid*. Sevilla. Ayuntamiento de Sevilla.
- MORIN, A. (2004): La recherche-action intégrale systémique. *Questions vives?*, vol. 2, n° 3, pp. 27-48.
- QUINTANA, J. M. (1986): *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid. Narcea.
- RHÉAUME, J. (1982): Recherche-action: un nouveau mode de savoir?. *Sociologie et Sociétés*. Vol. 14.N° 1, pp. 43-51.
- WULF, CH. (2002): Le retour de la science de l'éducation critique?. La théorie critique de l'École de Francfort reconsidérée. *Pratiques de Formation*, n° 43, pp. 121-129.

UNA DIDÀCTICA CRÍTICA PER AL CURRÍCULUM SOCIOCRÍTIC EN UN MÓN PARCIALMENT GLOBALITZAT.

Martín Rodríguez Rojo
Universitat de Valladolid

Em referiré primer a la globalització, característica del nostre món. En segon lloc, al currículum sociocrític com a resposta a la situació actual i en tercer lloc, a la Didàctica com a mètode crític de treball o ferramenta per a adequar-se al currículum i al món parcialment globalitzat. D'aquesta manera invertim l'ordre d'idees que s'apunten en el títol. Primer el tercer per ser fi, i en últim lloc el primer i la segona cosa per ser mitjans.

1. UN MÓN PARCIALMENT GLOBALITZAT.

Des de sempre s'ha dit que l'educació ha de tenir en compte els problemes de la societat. La societat del moment històric, coetani de l'educació. No val dir que el sistema educatiu i les seues lleis d'educació s'acomoden o intenten respondre als problemes ja passats. No. L'educació, el seu ordenament, els seus centres escolars, el seu plantejament curricular han de donar resposta a les qüestions plantejades al col·lectiu i pel col·lectiu que viu quan l'educació s'exercita i es proposa com a valor indefugible.

Això vol dir que si desitgem que el nostre sistema educatiu formal i no formal servisca i responga a la societat del segle XXI, hem de conèixer quins són els problemes del segle XXI, en què es distingeix l'època actual d'altres èpoques, quins són els problemes prioritaris per fonamentals i per on hem de començar, avui.

Doncs bé, els economistes, sociòlegs, filòsofs i científics en general caracteritzen al present temps com un temps global. En principi jo estic d'acord. Però també crec que cap personatge per molt personatge que siga encerta en tot i pense que qualsevol afirmació ha de ser repensada per aquell que la rep. Aquesta actitud crítica m'obliga a pensar si això de la globalitat és veritat, és un error o és una frase que té una mica de veritat i una mica d'errònia. Per a poder encarar aquesta comesa, es necessita primer quitar de què parlem quan parlem de globalització.

Nelson Mandela la compara amb un jersei. Així com és necessari reconèixer la necessitat d'aquesta peça per a defensar-se del

fred en ple hivern, així la humanitat d'avui necessita reconèixer que la globalització és una realitat estesa pel planeta.

Fidel Castro, a Ginebra, va reconèixer que "Cridar ! A baix la globalització! equival a cridar A baix la llei de la gravetat!"

George Soros (1998, 21) diu que: "A tenor del decisiu paper que el capital financer internacional exerceix en les fortunes dels distints països, no està fora de lloc parlar d'un sistema capitalista global".

Dani Rodrik (1997) assenyala que el debat sobre la globalització s'ha convertit en el "gran debat internacional" i afegint també un judici de valor: a mesura que aquestes discussions es desenvolupen, el problema "es fa més confús, més semblat de vegades a un diàleg de sords que a una discussió racional".

La globalització està de moda. Però el reconeixement de la seua importància no confereix al tema **claredat conceptual**.

L'FMI o Fons Mundial d'Inversions (1997) ho va definir en els termes següents:

"La globalització és... la interdependència econòmica creixent del conjunt dels països del món, provocada per l'augment del volum i de la varietat de les transaccions transfrontereres de béns i serveis, així com dels fluxos internacionals de capitals, alhora que la difusió accelerada i generalitzada de la tecnologia"

108

Vígil, J. M. (1996) entén per globalització la "captació de mercats, concentració de la producció, del mercat, del capital... i per tant, fallida de les empreses xicotetes, desocupació, marginació de masses enormes que queden excloses del sistema".

J. Estefanía (1996), Ramonet (1998) i A. Touraine (1996, 14) descriuen la globalització com un fenomen injust, almenys en la seua forma de ser executat. Diu l'últim autor citat "procés nefast mitjançant el qual els pobles han cedit el poder sobre les seues economies i les seues societats a les forces globals i antidemocràtiques, com ara els mercats, les agències de qualificació de deute, etc."

La globalització es limita a l'expansió dels mercats o, millor, al "fonamentalisme del mercat" en paraules de G. Soros (1998, 22). Un fonamentalisme que ha entregat les regnes del poder al capital financer i ha ficat els PVD (països en via de desenvolupament) en el negre túnel del deute extern.

La globalització del món és un fruit de les noves tecnologies, de la informàtica, capaç de traspasar els murs de la distància en segons, capaç de donar la volta al globus, comunicant a unes cultures amb altres i a institucions de divers enfocament, al jo amb l'altre i amb allò altre.

Com es veu, hi ha confusió en el concepte de globalització. Tants testimonis o no ataquen a l'essència del definible o es queden amb un aspecte parcial. Descriuen l'elefant segons la part del cos que toquen amb els seus dits. No costa admetre que la globalització és un fenomen que existeix, que és important, que navega pels oceans del món. Però no s'avalua de quina globalització es tracta. Molts dels autors anteriorment citats quan parlen de globalització, es refereixen a ella adjuntant-li el qualificatiu de liberal, neoliberal, capitalista.

Vull entendre pel meu compte i risc que globalització ve de globus. En el nostre cas aquest globus és el globus terraquí. Globalització, per tant, fa referència a quelcom que s'estén per tot el planeta, que comprèn l'esfera terrestre, que es difumina per les seues entretelles. Que unifica, que s'assembla a la grandesa de la Terra, que és global, total, que opera en conjunt amb altres. Tots cabríem en aquest fenomen, siga quin siga la seua naturalesa: econòmica, cultural, política, social, religiosa, jurídica, etc. Tots ens sentiríem a gust amb una cosa que per ser global pertany a tots. Globalitzar seria l'acció dirigida a globalitzar la vida, el món. El treball de les persones que s'entesten a arrodonir la Terra, a construir-la sense arestes, a suavitzar les seues formes perquè ningú se sentira ferit pels ixents o extremitats que donaren origen a escapar-se del conjunt, a extralimitar-se pels excessos del seu comportament insolidari.

Aquesta globalització, a la qual jo altres vegades (Rodríguez Rojo, M., 2002) he denominat "mundialització" és la que no existeix. Encara no s'ha aconseguit que els habitants d'aquest globus terraquí es troben englobats al seu si i se senten feliços de pertànyer a ell. Encara no som globals. Cada un ens guardem les nostres coses i mengem a banda. Més que totals som parcials. Més que integrals, som fragments. Més que integrats, som separatistes. Més que unificats, disgregats. Més que solidaris, individualistes. Per tant, és mentida que es done la globalització. Tant de bo. La globalització sense més està per arribar. La mundialització és un somni, un projecte en tot cas. Però no una realitat.

De què es parla, llavors, quan es diu que la nostra temps, la nostra humanitat és global? A què es refereixen els economistes i els sociòlegs quan parlen de globalització? Al meu parer, a “una” globalització, però no a “la” globalització. En absència de la substantivació del global, s’admet, no sé si com a estratègia o com insolència, adjectivar a la globalització. Sorus, Touraine, Estefanía, Ramonet es refereixen al cognom, més que al nom. Fan més insistència a definir el component liberal de la globalització que la pròpia globalització. I no tenen més remei que parlar de la globalització liberal, neoliberal, capitalista, internacional, occidental, colonitzadora, desterritorialitzada. En definitiva, s’oculta el rostre de la veritat global i les definicions se circumscriuen a no definir, sinó a deixar el camp a l’intempèrie, obert a noves recerques. Perquè dir globalització neoliberal és ferir la substància de la globalització i acudir a un clavill per on es dessagna la universalitat del concepte del global. L’adjectiu s’ha apoderat del substantiu. L’accidental s’ha dreçat sobre la troncalitat i l’arbre en la seua integritat ha sucumbit davant la fullaraca d’una sola de les branques. L’economia s’ha sublevat, inferint un colp d’Estat a la república institucional dels valors universals. El resultat, un economicisme rebel que es nega a l’acceptació de cap normativa, o, millor, només obeeix a una norma, la regla que imposa una classe, l’exèrcit d’interessos particulars. S’oblida el conjunt, la col·lectivitat, el grup, el regne de la lletres i del sentit comú.

Repetidament s’han esbossat al llarg de la història, imaginàries socials que han dibuixat un “món en pau” (Kant), “una aldea planetària” (McLuhan), “un país mundial”, “una ciutat universal” (E. Faure), “una llar feliç”, una “casa comuna” (Gorvachov), una globalització del tot, de la comunitat i dels seus membres en el grup (L. Boff). Camina la globalització per aquests camins? – No. Li ho impedeixen les parts, els grupuscles, les famílies poderoses, les tribus transnacionals que només globalitzen les finances, els capitals; però no la virtut de la justícia, ni les persones.

Per a constatar fins on ha degenerat el vertader concepte de globalització i fins on afona les seues arrels la seua adjectivació, bé estarà al·ludir als trets més sobreixents de la globalització neoliberal, com ho fa Carlos Taibo (2002). Aquest autor destaca les següents característiques de la globalització neoliberal:

1. Els moviments financers dels últims anys s’han disparat espectacularment i han perdut gradualment la seua relació

amb els moviments de béns. Si el 1970 les operacions en els mercats de canvis ascendien a 18.000 milions de dòlars, el 1998 es van situar en 1,8 bilions. Han augmentat les transaccions, s'han incrementat les inversions directes a l'exterior, s'han fet presents els *grans capitals forans* en els mercats financers i ha augmentat el comerç mundial: d'un 4% anual en el període 1853-1913 a un 7,5% entre 1985-1996.

2. Els fluxos especulatiu-financers han propiciat una concentració del capital. La *fusió de nombroses empreses* ha originat un volum d'operacions major que el producte interior brut de molts estats. El de la General Motors supera al producte interior brut de Dinamarca. El d'Exxon-Mobil, major que el d'Àustria. Qualsevol de les cent empreses més grans del món ven més del que exporta qualsevol dels 120 estats més pobres.
3. La mobilitat dels capitals ha propiciat la integració d'ambicioses cadenes de producció i distribució. Aquest procés ha originat el fenomen de la *deslocalització*, de tal manera que aqueestes empreses s'han desplaçat a llocs avantatjosos per a elles, oblidant-se d'altres països o continents, com Àfrica. Aquest continent només ha rebut el 4,9% del flux d'inversions. Les fusions i readquisicions han comportat la destrucció d'empreses i ocupacions locals.
4. Per a poder executar les operacions anteriors, l'economia global ha exigít i aconseguit una *política de desregulacions o supressió de regles* limitadores de la lliure circulació de capitals. Encara que més que de desregulació universal caldria parlar de regulació unilateral dels mercats pel capital dominant.
5. El resultat final ha sigut i continua sent la prevalença del *"tot val" com a principi que governa l'"ètica" del mercat*. Les empreses planifiquen les seues activitats productives i comercials i s'autoregulen per si mateixes. L'OMC o Organització Mundial del Comerç segueix les seues passes. Davant aquest panorama és difícil afirmar que la globalització siga producte del desenvolupament natural de les forces productives, ja que, més aviat, és efecte del poder econòmic i dels interessos particulars de certes macroagrupacions empresarials i financeres.

6. El reg ideològic que ha fecundat la fèrtil planta de la globalització és, ni més ni menys, el neoliberalisme. Doctrina que prima la propietat privada, redueix l'acció dels estats i *permet al mercat obrar sense cap condició*. Aquest neoliberalisme, dut a terme pels líders més significatius de les últimes dècades del s. XX i principis de XXI (Reagan, Thatcher, Blair, Schröder), s'empina sobre la humanitat com l'única veu autoritzada i, fins i tot, rosega el drap de la socialdemocràcia, quan la fa cedir en les seues exigències socials en pro de la condescendència amb els poderosos i en contra del bé social de les majories explotades.
7. Amb tal *poder econòmic i ideològic*, la globalització neoliberal i els qui la defensen es presenten davant els pobles com la classe social que atorga "als seus pensaments forma d'universalitat" i els representa "com els únics raonables, els únics universalment vàlids" (Marx i Engels, 1970).
8. Sent així les coses, no és estrany que certs autors es pregunten pel destí de la globalització. Així, per exemple, el sociòleg alemany U. Beck amonesta la humanitat sobre el risc que el progrés es torne en barbàrie. El procés de la globalització que desiguala, acumula, separa, manipula, unidimensionalitza, i instal·la un ordre social injust *podria derivar en un caos* generalitzat que, al seu torn, poguera suposar el ferment d'un nou ordre social emergent i distint, sorgit com a reacció a l'actual desordre sociopolític.
9. Aquestes característiques de la globalització neoliberal ens fan veure que no ens trobem davant un món globalitzat, sinó davant un *món concentrat*. No podem parlar, per tant de globalització, sinó d'acumulació, no de globalització clara amb el sentit que la paraula té en si mateixa, sinó de neoliberalisme financerament global. És l'economia interpretada d'una manera determinada la que intenta engrandir els mercats, estar present en tots els racons de la terra i apoderar-se de la població consumidora per a convertir-la en pura compradora de certes mercaderies. Però no s'ha globalitzat el trànsit de persones a través de totes les fronteres, ni les lleis s'han admès com eficaces en tots els països per a atallar els genocidis; ni una política que impedisca la fam i l'analfabetisme s'ha consolidat en tot el globus. Som, per tant, esclaus d'una economia globalitzada; però no per-

sones universals que puguen gaudir de l'univers. El globus terraquí lluny d'estar globalitzat, està dividit. Lluny de gaudir d'una era globalment oberta a les majories i a tots els béns existents, ens trobem en l'era del 20/80, on de 100 persones 20 posseeixen el 80% de les riqueses i 80 han de repartir-se el 20% restant dels béns. Així no es pot jugar.

10. El dubte que m'assaltava anteriorment sobre si el món estava globalitzat o només parcialment globalitzat, es resol ara afirmant sense embuts que quan parlem de globalització estem cometent una contradicció terminològica. Com serà global una cosa que és parcial? Com a un fenomen cultural que només comprèn una parcel·la de l'existència, se li pot denominar global? Com anomenarem tot allò que només és un fragment? El món, cal dir-ho, no està globalitzat. A tot estirar, i amb el permís de la Real Academia Española de la Lengua, podríem dir que ens movem en un món parcialment globalitzat o, si es prefereix, en un món desglobalitzat. Només l'economia està globalitzada. I segons certs autors, ni siquiera la mateixa economia, perquè caldria reconèixer no la seua globalització, sinó la seua acumulació. Tal vegada, només el desig de les grans transnacionals, consistent a envair els continents amb els seus productes vendibles i venuts, poguera justificar parlar d'un mercat global. Però, si ens referim al món en el seu conjunt i a la suma d'aspectes que constitueixen la cultura humana, haurem de dir que el món és una garbella trencada, un globus punxat, de cap manera unificat; sinó molt divers, molt distint, molt desigual. Mentre en algunes zones, abunda la riquesa; en altres, els seus habitants es moren de fam.

113

Analitzada així la globalització i caracteritzat el segle XXI d'aquesta manera, cal preguntar-nos, a continuació, quina ha de ser la postura dels educadors davant la globalització. Més concretament, en aquest article, hem de qüestionar-nos quin currículum és l'adequat per a aquest tipus de societat. Ho farem immediatament.

2. EL CURRÍCULUM SOCIOCRÍTIC.

Currículum és un projecte dissenyat per a una situació educativa. Serveix d'orientació per a l'acció pedagògica. Il·lumina la intervenció dels agents educatius perquè marca els objectius cap

a on es vol arribar. Defineix els continguts que s'intenten transmetre o que aprenghen els alumnes. Proposa les estratègies metodològiques i els recursos didàctics amb els quals es pogueren aconseguir aquests objectius i conèixer els continguts. Opta per una manera d'organitzar l'espai i el temps dels aprenentatges i de l'ensenyament i, per fi, assenyalaa criteris d'avaluació. Segons se sostinga una o altra fonamentació epistemològica de l'ensenyament i de l'educació, el currículum pot ser més o menys obert, fins i tot tancat. Pot ser una proposta provisional i modificable al llarg del procés o pot ser un document monolític que ha de ser acceptat obligatòriament per tots els educadors, funcionaris d'un Estat o empleats d'un patró.

El currículum generalment s'emptra per a designar tot allò que es fa a l'aula. El terme "currículum" ha sigut originàriament més empleat en a l'educació formal que en la no formal. Però, actualment, s'emptra el nom indistintament tant en l'ensenyament reglat com en el no reglat. De tal manera que el llibre blanc de l'Educació de Persones Adultes, coordinat per Francisco Fernández, i altres documents més coetanis o lleis relatives a la Pedagogia Social, es manegen el terme de projecte educatiu, currículum, proposta formativa, etc. amb naturalitat i sense complexos. Així per exemple, el Decret 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià "estableix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat d'Educació Secundària". Utilitza, com s'ha vist, la paraula currículum per a comprendre els programes formatius que al seu torn contenen objectius, camps o àmbits de coneixement, mòduls, metodologia, recursos, organització administrativa, sistemes i criteris d'avaluació, etc.

Del que ara vull tractar aquí és del currículum sociocrític, com a resposta a l'anàlisi que prèviament he realitzat en el punt anterior. Què significa currículum crític? En quin sentit aquest significat afecta la societat i es converteix així en sociocrític?

La primera pregunta planteja una qüestió epistemològica. Si ens referim al currículum crític voldrà dir que també hi ha currículums que no són crítics. Per la qual cosa ens hem de continuar preguntant per la diferència entre l'un i l'altre. Diguem per a començar que personalment vull entendre per currículum crític aquella proposta o projecte que s'ofereix a una situació educativa amb la

intenció de contribuir a canviar les coses, en aquest cas la situació social educativa. Canviar implica passar d'un estat a un altre, d'una interpretació a una altra, d'un enfocament a un altre. En el nostre cas, entendre per educació no un procés que col·labora amb el "statu quo", defensor d'uns valors imperants en la societat, almenys no de tots; sinó aquella altra manera educativa de treballar que procura presentar i ser conseqüent amb uns valors acceptats per la majoria de la humanitat i que contribueixen al bé comú de la col·lectivitat humana. Valors que afavoreixen al bé comú, no al bé d'una classe en particular. Al bé de la gran majoria de les persones que pul·lulen pel món. La gran majoria són gent pobre que no té on caure morta. Per tant, l'educació que aquí es proposa parteix i tendeix d'uns fins i cap a uns fins que es plasmen en valors, teories, principis, conceptes, actituds i, fins i tot, procediments, amb els quals es vol afavorir que aquesta majoria de la població adquireixca autònomament, no paternalistament, cosa que en justícia, per ser persones, els pertany una vida digna, una vida promocionada i emparada pels Drets Humans, també majoritàriament acceptats i consensuats com a ideals cap als quals hauria de tendir la humanitat. Educar, doncs, es redueix a estimar com valuosos i lluitar pels drets humans. El currículum crític es converteix, així, en un projecte que algú proposa a discussió d'algú per a conèixer-los, comprendre'ls reflexivament, i lluitar per aplicar-los amb si mateix i amb els altres.

Sens dubte que la profunda comprensió d'aquests drets humans exigirà la comprensió i domini d'altres matèries instrumentals, acadèmiques, escolars i vitals. No hi ha dubte. Aquestes matèries, per tant, es consideraran part d'aquest currículum crític.

Oposat al concepte de currículum crític és el currículum conformista, a vegades l'oficial, que manté i legitima aquells valors no universals, sinó parcials, encara que presentats pel poder econòmic o polític, com a valors universals que afavoreixen el bé comú de la majoria. Fàcilment es descobreix que aquesta presentació i legitimació s'aconsegueixen per obra d'uns pocs, d'aquells als qui els interessa sostenir unes lleis, principis i valors útils per al seu bé particular. Gràcies a aquesta defensa, uns pocs poderosos aconseguixen mantenir-se al més alt, adquirir riqueses materials, comoditats i confort, influències, estimació i, a vegades, servilisme. Són senyors de la vanitat, amos de la propaganda i dels mitjans

de comunicació, a través dels quals poden aconseguir que el vici aparega com a virtut, la mentida com a veritat, el superficial com substancial, el perible com a permanent, el violent com a pacífic i la guerra com a mitjà imprescindible per a la pau.

Els fonaments epistemològics del currículum crític estan en el que sol entendre's per teoria crítica. Cert que hi ha distintes interpretacions de teoria crítica. Però també és cert que s'ofereix als estudiosos un enfocament que recull aportacions de diversos pensadors, filòsofs i sociòlegs principalment. Aquestes aportacions estan ancorades en l'història y formen un "corpus teòric" prou creïble com per a poder afirmar que no és irracional, sinó lògic i científic acceptar aquests plantejaments com vertaders.

En efecte, per teoria crítica s'ha entès des de l'Escola de Frankfurt, aquella revisió del paradigma científicofilosòfic imperant en la comunitat d'intel·lectuals de començaments del segle XX. La seua evolució conceptual ha corregut parella a la crítica de la modernitat i de la postmodernitat, aspectes en què no em podré estendre en aquest treball, però que poden veure's a Rodríguez Rojo, M. (1997). Personatge imprescindible per a la comprensió d'aquesta evolució de la teoria crítica és Jürgen Habermas, seguidor de l'Escola de Frankfurt i que la va superar, originant la Teoria de l'Acció Comunicativa (d'ara en avant TAC). Diu Fraño Paukner Nogués (2005) que "una sèrie d'esdeveniments succeïts en el món, l'eclosió dels quals es produeix al començament del S XX, obliga els pensadors de l'època a reaccionar reflexionant sobre els fonaments de la cultura occidental. Epistemològicament parlant, el sistema d'idees i creences –el paradigma– que sostenia la vida cultural, intel·lectual i social de les persones, es venia al sòl i era necessari fer rajoles amb les cendres i tornar a construir l'edifici de les certeses sobre la vida i sobre el món. El que va ocórrer està, des del punt de vista històric, prou ben documentat".

Per cultura d'Occident s'entén tant el liberalisme i neoliberalisme com el marxisme que històricament s'ha encarnat en una zona determinada de la vella Europa. En les fredes estepes russes van prendre carta de naturalesa les doctrines de Marx i Engels. Allí, Lenín principalment i Stalin en menor grau teòrica, encara que no pràctica, es van apoderar d'una interpretació que amb l'ajuda de la rentada de cervell operat pel partit comunista de l'URSS, va estendre per aquelles terres, estenenent-se pel conegut imperi soviètic

i creant un gènere de vida, una economia i una cultura ideològica que si bé procedia del fons marxista-engelià, no va esgotar ni, possiblement va representar correctament, les riques essències socialistes de l'integral Karl Marx, autor de tots els seus escrits, no sols d'alguns d'ells.

Contra aquesta cultura occidental es va alçar la crítica veu de l'escola de Frankfurt, representada principalment per Adorn, Horkheimer i Marcuse. Més tard, com abans he dit, per Habermas. Protestaven contra el positivisme filosòfic, contra l'autoritarisme, contra la cega obediència, contra un món ordenat, científicament i rígidament cartografiat per les lleis immutables de Bacon, Galileu i Newton; contra el linealisme deductivista cartesià, contra les conseqüències de la Revolució industrial, contra la imposició partidista, contra la Pseudoil·lustració, contra el fragmentarisme i falta de contextualització explicativa, contra l'explotació capitalista, contra la falta d'autonomia personal, subjugada per la revelació; contra la ciència racionalista separada del sentiment, i contra el que Habermas anomenaria la racionalitat instrumental i funcional, síntesi de molts dels anteriors fronts. Morris Berman, en el seu llibre *El Reencantament del Món*, ho planteja de manera magistral:

"Per a resumir la nostra discussió sobre la Revolució Científica, és necessari fer notar que en el curs del S XVII l'Europa Occidental va produir amb esforç una nova forma de percebre la realitat. El canvi més important va ser la modificació de la qualitat per la quantitat i el pas del "per què" al "com". L'univers, abans vist com una cosa viva, posseint les seues pròpies metes i objectius, ara és vist com una col·lecció de matèria inerta que es mou ràpidament sense fi ni significat, com així ho va dir Alfred North Whitehead. El que constitueix una explicació acceptable ha sigut, per tant, radicalment alterat. La prova concloent del valor de l'existència és la quantificabilitat i no hi ha més realitats bàsiques en un objecte que les parts en les quals aquest puga ser descompost. Finalment, l'atomisme, la quantificabilitat i l'acte deliberat de visualitzar la naturalesa com una abstracció des de la qual un no es pot distanciar, tot obri la possibilitat que Bacon proclamara com la vertadera meta de la ciència: el control. El paradigma cartesià o tecnològic és, com es va es-

tablir anteriorment, la igualtat de la veritat amb la utilitat, amb la manipulació de l'ambient feta amb un objectiu. La visió holística de l'home com una part de la naturalesa, sentint-se a la seua llar en estar en el cosmos, no és més que una trampa romàntica. No a l'holisme, sí a la dominació de la naturalesa; no al ritme etern de l'ecologia, sí al maneig conscient del món; no (per a portar el procés al seu punt final lògic) "a la màgia de la personalitat, si al fetitxisme de les comoditats." En el pensament dels segles XVIII i XIX, l'home (o la dona) medieval havia sigut un espectador passiu del món físic. Les noves ferramentes mentals del S XVII van fer possible que tot açò canviara. Ara estava dins de les nostres possibilitats tenir el cel a la terra; i el fet que fóra un cel material a penes el va fer menys valuós. No obstant això, va ser la Revolució Industrial la que va fer que la Revolució Científica fóra reconeguda en la seua vertadera magnitud. El somni de Bacon d'una societat tecnològica no es va dur a terme en el S XVII ni en el XVIII, a pesar que les coses estaven començant a canviar ja per l'any 1760. Les idees, com ja hem dit, no existeixen en el buit. La gent podia considerar el punt de vista mecànic del món com la vertadera filosofia sense sentir-se obligat a transformar el món d'acord amb els seus dictàmens. La relació entre la ciència i la tecnologia és molt complicada i és de fet en el SXX que l'impacte ple del paradigma cartesià s'ha deixat sentir amb major intensitat. Per a captar el significat de la Revolució Científica en l'història d'Occident hem de considerar el medi social i econòmic que servira per a sustentar aquest nou mode de pensar. El sociòleg Peter Berger estava en la raó quan va dir que les idees "no tenen èxit en l'història en virtut de la seua veritat, sinó en virtut de les seues relacions amb processos socials específics." Les idees científiques no són l'excepció. (1987, 45)."

Si baixem ara al concepte de currículum sociocrític, haurem d'aplicar la teoria crítica a la societat. Però no a la societat en general, encara que també, sinó atenint-nos a les circumstàncies d'aquest treball, a la societat actual, caracteritzada, com he descrit

abans, per una globalització mentidera o, més ben dit, per una globalització parcial, equivalent a la millor expressió de falta de globalització. Una societat desglobalitzada, quina crítica mereix? I a aquestes deficiències com ha de respondre el currículum sociocrític? És la doble tasca que m'impone desenvolupar a continuació.

1. Els defectes de la desglobalització.

Per a respondre a aquesta pregunta vull exposar la situació en què es troben dos continents: Amèrica llatina i Àfrica. Un, per ser molt estimat per als espanyols i l'altre, per ser el més pròxim a Espanya. Seguint Carlos Taibo (2002, 96-103) exposaré unes dades que reflecteixen la manera de viure la globalització neoliberal en ambdues zones geopolítiques.

a) Amèrica Llatina:

1. S'originen realitats molt distintes: no és el mateix la situació d'Argentina i Brasil que la de Perú i Nicaragua, per exemple. Sí que hi ha un tret de caràcter universal: cap àrea del subcontinent ha aconseguit una fórmula raonable de desenvolupament ni econòmic ni social, a pesar que la majoria dels seus estats s'ajusten a la definició de "desenvolupament humà mitjà", realitzada pel PNUD. No és el mateix Amèrica llatina que Àfrica, com veurem a continuació.
2. El decenni de 1990 s'ha caracteritzat per l'aplicació dels plans d'ajustament estructural. Però, encara que aquests plans han permès controlar la inflació, no han aconseguit superar la crisi econòmica ni eliminar la pobresa de la meitat de la població, ni de bon tros eliminar el grau de desigualtat entre les rendes de les diferents capes socials. En efecte, A. L. posseeix el major grau de diferenciació de rendes de tot el planeta. Potser serà la millor exemplificació d'aquesta clàssica societat del 20/80 de què hem parlat en un altre lloc.
3. La majoria dels països d'Amèrica Central i del Carib, així com Bolívia, Colòmbia, Equador, Guyana, Paraguai i Surinam estan per davall dels 2000 dòlars anuals de renda per *capita*.
4. En aquests mateixos llocs hi ha un alt dèficit d'alimentació, si bé és cert que aquest dèficit és menor a Colòmbia, Equador i Paraguai, i alta taxa d'analfabetisme a Amèrica Central, Bolívia, Brasil i Perú.

5. El deute extern a Amèrica llatina va ser en 1970, de 60.000 milions de dòlars. En 1999 arribava als 700.000.
6. Encara que els règims dictatorials han experimentat un clar retrocés, despunten pertot arreu democràcies de baixa intensitat. D'ací, els freqüents discursos populistes. Alhora que mantenen el seu nefast pes les xarxes clientelars tradicionals i la corrupció de la classe política. La política dels EUA respecte Llatinoamèrica s'assenta en baixos nivells de cooperació econòmica i en una clara mà dura amb qui dissenyeixen de la seua planificació sociopolítica. Aquest és el cas de Cuba i del Pla Colòmbia que se centra fonamentalment en un subministrament d'armes, equips de seguretat i formació a les forces armades colombianes. Semblara que només para atenció a la qüestió del narcotràfic.
7. Encara que és veritat que una part de la guerrilla colombiana va entregar les armes i que fenòmens semblants s'han fet valdre en El Salvador i a Perú, no sembla que la situació sociopolítica en què es troben aquests mateixos països i altres haja canviat de tal manera que es pugui assegurar l'erosió contundent d'aquests moviments armats. Cal recordar el suport popular rebut per l'Exèrcit Zapatista, en Chiapas, i l'actualíssima rebel·lió dels indígenes de l'Alt de Bolívia. I afija's la por que senten els rancis conservadors de segles davant el perill que Veneçuela amb Chavez, Brasil amb Lula, Cuba amb Castro, Equador amb la seua inestabilitat, i altres efervescents situacions llatinoamericanes formen un bloc "chavinizat" que faci explotar el feble equilibri en què viu el subcontinent, organitzant el que aquests sectors de la dreta denominen un pacte roig – indigenista – ecològic, renovat i potencialitzat el 2001 quan es va fundar a Porto Alegre el Fòrum Social Mundial.

b) Àfrica.

És el Continent on millor es revelen les misèries de la globalització mundial. Per què?

1. Perquè aquesta globalització neoliberal ha coincidit amb l'aprofundiment de les guerres, les fams canines, les epidèmies i els èxodes forçosos de grans masses de població africana.

2. Perquè el PNB (Producte Nacional Brut) s'ha reduït en les dues últimes dècades del s. XX, de manera molt palesa. La concentració en pràctiques de monocultiu ha erosionat els fonaments de l'antiga agricultura de subsistència, ocasionant escassetat d'aliments i una imperiosa necessitat importar cereals que, d'altra banda, Àfrica podria produir millor que els països del Nord.
3. Perquè les exportacions són irrisòries. Van baixar des dels 50.000 milions de dòlars en 1980 a 36.000 a principis del decenni de 1990. Equivalent aquesta última quantitat a la meitat d'allò que s'ha exportat per Hong Kong i a l'1.1% de les exportacions mundials.
4. Perquè els dèficits tecnològics són evidents. Àfrica és el continent informàticament més retardat del món. Àfrica, diu Castells (1998, 119), continua sent la regió desconectada del món. Però, a més, a penes està dotada de subministraments elèctrics, de telefonia i dels especialistes necessaris per a escometre tals instal·lacions. Hi ha més línies telefòniques a Manhattan o a Tòquio que en el conjunt d'Àfrica subsahariana. Tot això col·loca el continent negre en una situació de dramàtica dependència.
5. Perquè mentrestant, els capitals estrangers se centren en l'explotació de les matèries primeres energètiques, s'apliquen els plans d'ajust del Fons Monetari que no aconseguixen la transformació de l'estructura econòmica i el deute extern creix. Si el 1980 era un 30.6% del PNB africà, en 1994 se situava en un 78.7%. Només a Moçambic el deute extern representava en 1990 el 384.5 del seu PNB. No és gens estrany, doncs, que quasi tots els països més pobres del planeta es troben a Àfrica.
6. Perquè el fenomen de la pobresa guarda inequívoca relació amb la corrupció i amb greus problemes de falta d'equitat en la distribució dels beneficis derivats de l'exportació del petroli, l'or i els diamants, així com també dels beneficis derivats de les ajudes provinents de l'estranger.
7. Perquè per acabar-ho d'adobar, en els anys 90 s'ha registrat una dramàtica profusió de conflictes bèl·lics: regió dels Grans Llacs, Libèria, Sierra Leone, Somàlia. A més de la guerra humana, les catàstrofes naturals han assolat unes quantes regions.

Com es veu, el panorama africà és tràgic. No és que Àfrica estiga fora de l'economia global, el que succeeix és que l'economia africana està atrapada per l'economia global, al no permetre-la integrar-se més que fragmentadament i desarticuladament en els mercats internacionals. És a dir, la globalització estrangula les exportacions africanes, s'apropia especulativament dels seus valuosos recursos, rep les seues transferències financeres per mitjà del cobrament del deute externa i obliga els africans a consumir parasitàriament els béns que el Nord li exporta.

Si unim a aquests atropellaments, les desgràcies anteriorment descrites a Amèrica llatina, podem concloure que la globalització, com a sistema econòmic internacionalitzat, no és precisament un àngel de la guarda dels països pobres. Hem de seguir, per tant, preguntant-nos per les obligacions morals i professionals d'un currículum sociocrític.

2. Com ha de respondre el currículum sociocrític a aquest acaçament de la globalització neoliberal?

122 Ens contesta la Revista Interuniversitaria de Formació del Professorado en l'editorial del núm. 50. Em limitaré a inserir al llarg del text alguns encapçalaments per a respondre'ls amb les pròpies paraules de l'editorial, signat pel Consell de Redacció que tinc l'honor de presidir.

1. El currículum sociocrític ha de contribuir a eliminar l'original desigualtat de la nova societat del coneixement.

"Davant els canvis que s'estan produint, durant aquests últims anys, en la teoria i pràctica educativa, molts col·lectius han aconseguit obrir un gran espai per a la crítica, que està provocant accions transformadores. En primer lloc, la pedagogia crítica analitza avui la societat de la informació i del coneixement, ocupant-se d'estudiar les desigualtats que s'estan produint en ella. Després d'una primera etapa, que es va desenvolupar entre els anys setanta i 1995, estem, actualment, en una segona fase d'aquesta nova societat, molt lluny encara de ser igualitària. La crua realitat és que no totes les persones tenen, avui, les mateixes possibilitats d'accés a la informació, ni han rebut la formació adequada per a seleccionar-la i processar-la, ni estan formades en les competències que fan falta per a moure's per ella. En la primera fase d'aquesta nova societat, les expectatives

sobre els grups més exclosos van ser molt baixes. Durant aquesta fase, els agents educatius van aconseguir ensenyar uns mínims, però no van ser capaços de proporcionar els coneixements necessaris per a la inclusió social i laboral dels sectors més desfavorits, condemnats, com sempre, a viatjar al furgó de cua; a instal·lar la seua botiga a les terres àrides de l'abandó i de l'oblit.

2. Els programes formatius de les persones adultes, des de l'alfabetització bàsica fins a l'obtenció del Títol de Graduat en Educació Secundària, han de posar l'accent a extirpar l'analfabetisme informacional, si pretenen treballar des dels plantejaments teòrics del currículum sociocrític.

És veritat que a partir de 1995, moment en què s'inicia la segona fase d'aquesta nova societat, el sistema educatiu, l'administració, les institucions públiques, els moviments socials..., es van plantejar com a objectiu intervenir sobre la desigualtat generada en la primera fase, a fi de construir una societat de la informació i del coneixement per a tots i totes, capaces d'extirpar el càncer de l'analfabetisme tradicional i d'eliminar, també, l'analfabetisme funcional i informacional. Es tracta, sens dubte, d'un avanç, ja que el macrosistema en el seu conjunt, i el sistema educatiu en particular, poden jugar aquí un paper fonamental, sempre que siguen capaços de promoure les competències necessàries per a viure la vida amb dignitat, i per a eliminar tot tipus d'exclusió social.

123

3. El currículum sociocrític ha de tenir en compte l'adquisició de competències que garantisquen la inclusió social.

Un avanç que, no obstant això, arriba tard per als més desfavorits, per a aquells que han tingut la desgràcia de rebre una educació deficitària, que no es va ocupar de potenciar aquestes competències; una educació convertida, així, en element de risc i en condició de fracàs per a determinats grups socials, obligats a viure en situació de marginalitat, de la qual podrien haver sigut allunyats amb una intervenció educativa adequada. D'ací que siga necessari promoure una formació que faça possible l'adquisició de competències que garantisquen la inclusió social, que facilite l'aprenentatge instrumental necessari, en les millors condicions possibles, allà on es troben els sectors de població més desfavorits i més susceptibles de patir qualsevol tipus d'exclusió social.

4. Els educadors socials superen les dificultats que l'Administració i la societat els posa en el seu camí, en intentar aquells aplicar un currículum sociocrític.

I en aquest context, un problema afegit. La impotència, i a vegades la desídia, dels professionals de l'educació, que es queixen que se'ls ha encomanat una responsabilitat molt complexa i difícil d'assumir, alhora que l'èxit educatiu no depèn únicament d'ells, sinó de molts altres factors externs. Una queixa acceptable, almenys en part, però que no pot servir d'escut protector per a defugir la gran responsabilitat que la societat actual ha assignat a educadors i professors.

5. El currículum sociocrític s'entesta a formar ments estructurades que sàprien donar raó dels esdeveniments de la modernitat, en revisar-los críticament, sistematitzar-los, i elaborar constructes creïbles amb les peces fragmentades que abunden en els mitjans de comunicació.

En un altre ordre de coses, l'educació viu avui sumida en una llarga i profunda crisi, que no acaba de superar, i que es manifesta en un ampli ventall d'interrogants sobre el seu paper, la seua finalitat, la seua utilitat, les seues dimensions, la seua ubicació... Estem cercant, des de fa temps, els nous sentits, les missions i les funcions de l'educació dins de la nostra societat, així com el paper que han d'exercir els professionals i els agents de formació per al seu desenvolupament. Per a superar aquesta llarga crisi és necessari continuar reflexionant críticament sobre els principals problemes de l'educació en el present i en el futur immediat. És a dir, sobre l'orientació dels educands a nivell de processos de desenvolupament individual, acadèmic i professional; sobre la formació en els valors i en la convivència, en el context de la creixent pluralitat de formes de vida; sobre l'elaboració d'una síntesi que dote de raó i sentit als missatges i informacions acumulats a través de totes les formes de culturització existents; sobre les connexions de l'educació amb el complex i arriscat món de la societat de la informació...

6. El currículum sociocrític destaca els valors universals i educa en comportaments ètics per a prendre decisions que, encara que estiguen necessàriament afectades per la incertesa i el risc intrínsecament adherits a la ciència en l'estat actual, ajudaran a salvar la crisi i els dubtes corrosius conduents a la inacció i al nihilisme.

Aquest procés de reflexió crítica s'està centrant actualment en una nova consideració dels valors socials (els models de família, les relacions

humanes, el comportament sexual, la convivència en un context de pluralitat d'ètnies i cultures, la vivència de la dimensió religiosa, la concepció del desenvolupament econòmic...), que han experimentat una transformació important i que continuen en evolució. Es tracta de desenvolupar la pluralitat de valors en l'igualtat de les diferències, com ens planteja la concepció crítica denominada la "societat del risc." Aquesta última caracterització de la societat actual suggereix que estem en una fase de desenvolupament en què els riscos socials, polítics, econòmics i individuals tendeixen a escapar, cada vegada més, de les institucions i de la protecció social. S'incrementa la incertesa en l'àmbit dels valors socials, i també dels valors pedagògics. Vivim, així, submergits en una crisi de valors que ens porta, precisament per la incertesa, a la recerca anhelosa de valors que ens servisquen de guia per a resoldre les situacions d'elecció, encara que després, en la vida real, ens enfrontem al risc insistent de prendre les decisions en funció dels nostres interessos, i no dels nostres valors.

7. El currículum sociocrític creu i utilitza la pedagogia de l'esperança, oposada al fatalisme i al catastrofisme.

Finalment, s'està produint també una situació esperançadora, que cada vegada aconsegueix una major dimensió al món actual. La configuració de la societat des de sota, des de la iniciativa social, en què l'opinió pública, els moviments socials, els grups d'experts i la gent treballadora té un protagonisme necessari i, fins i tot, imprescindible. Des d'aquesta realitat s'estan obrint nous camins per a la interacció, el diàleg, la trobada i el consens necessari per a avançar en moltes qüestions socials que tenim plantejades en l'actualitat. S'està constatant un avanç de l'increment del sentit dialògic en les diferents societats, que es reflecteix en el fet que estiga sent possible la convivència, el diàleg i la reflexió compartida en grups heterogenis i plurals, formats per persones de diverses edats, cultures, personalitats, creences, principis, concepcions, capacitats, habilitats i opcions.

125

8. En les circumstàncies actuals en què es troba el nostre país i el món en general, el currículum sociocrític ha de preparar a la ciutadania per a aconseguir un projecte europeu que potencie la unitat i el respecte als drets humans i a les conquestes socials aconseguides pels moviments cívics històrics.

En aquest context, la pedagogia crítica, amb les seues aportacions a l'anàlisi i superació de les desigualtats socials i educatives,

s'hi enfronta mitjançant l'elaboració de la teoria, i del desenvolupament de pràctiques educatives transformadores. Per aquesta raó, és necessari que en aquest moment ens preguntem què podem aportar, des d'aquesta perspectiva, al debat social que s'està desenvolupant sobre com aconseguir una educació de qualitat per a totes les persones. I aquí cal al·ludir també a les aportacions que es poden fer, des de la mateixa òptica, al procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior, en què es van a definir les característiques, les competències, les qualitats i els elements constitutius de la formació acadèmica dels futurs mestres i mestres, de les educadores i educadors socials, i de la resta dels agents formatius del futur.

9. El currículum sociocrític trobarà en les orientacions pedagògiques del gran educador Paulo Freire, molts ensenyaments i estratègies d'acció per aconseguir l'autonomia personal i social, amb el valor de les quals els ciutadans es trobaran més capacitats per a alliberar i alliberar-se.

126

Observant l'horitzó des de la talaia de la pedagogia crítica, i tornant la nostra mirada al pensament de Paulo Freire, el pedagog de l'alliberament, proposem el recurs al valor de l'autonomia, enfront del contravalor de la submissió. Aquesta tornada a l'anàlisi i a la reflexió sobre les propostes de Paulo Freire i la consideració de les múltiples aplicacions que se n'han realitzat, en processos d'educació en general, en l'àmbit de l'educació de persones adultes, en processos de desenvolupament comunitari, en la dinamització de grups o col·lectius d'iniciativa social, en diversos moviments socials... ens enriqueixen i ens aporten nous arguments per a pronunciar-nos a favor d'un sistema de formació dels professionals de l'educació de tipus freirià, i d'una teoria i una pràctica pedagògica progressista i afavoridora de l'autonomia dels educands.

Vistes les característiques de la globalització, els seus riscos i defectes, què s'entén per currículum sociocrític i els plantejaments que aquest ha de mantenir davant la situació econòmico-política d'una societat parcialment globalitzada, toca ara, segons anunciem en la introducció d'aquest article, passar a l'estudi de la Didàctica Crítica.

3. LA DIDÀCTICA CRÍTICA.

3.1. La Didàctica Crítica enfront de la Didàctica de l'escola capitalista.

Ja que la didàctica és sociocrítica, ha d'analitzar la societat o l'ordre social en què vivim. Analitzar críticament l'ordre social imperant significa no estar d'acord o amb tot el sistema o amb diversos dels seus elements. En efecte, la Didàctica crítica enfoca la disciplina de l'acció didàctica des dels plantejaments de la teoria crítica i per tant interpreta a l'ordre social neoliberal com l'última fase del capitalisme. Concretament, s'oposa a la globalització neoliberal a què denomina globalització parcial, a l'escola capitalista i, per tant, a l'escola com a empresa.

L'escola crítica és una institució no una organització. Una institució que escriu les seues finalitats al marbre dels valors humans i no una organització que circumscriu els seus plantejaments educatius a la formació de serveis que tenen una utilitat i una eficàcia per a la societat que és la seua beneficiària. Christian Laval (2004) diu que l'escola neoliberal nega profundament la funció cultural de l'escola.

A aquesta escola capitalista correspon una Didàctica amb les següents característiques:

- Una Didàctica la fonamentació epistemològica de la qual es recolza en el coneixement tècnic. Aquell que utilitza els mitjans, en el nostre cas mètodes didàctics, per a aconseguir el fi proposat per personatges externs a la pròpia escola, al propi procés ensenyament-aprenentatge. Segons aquesta idea, el més seria comptar amb una Didàctica eficient que utilitze els instruments útils per a aconseguir un aprenentatge de continguts utilitaristes, mercantilistes i ajustats als valors del mercat i de la competitivitat econòmica. Gestionats, a més, a la manera de les empreses capitalistes.
- La Didàctica neoliberal no contextualitza l'ensenyament. Al contrari és lineal i creu que si l'aprenentatge no s'aconsegueix per part de l'alumne, la causa és la falta d'esforç, el mal ús de les estratègies didàctiques per part de professor o alguna altra causa concreta que no s'utilitza segons les regles de la teoria científica.
- La Didàctica capitalista reproduïx els valors imperants en la societat, una societat que està controlada per una capa

econòmicament poderosa. Solen ser valors que contribueixen al sosteniment de la riquesa. Riquesa que sol acumular-se en poques mans i que està defensada per lleis i institucions majoritàriament representatives dels grans conglomerats de les fonts d'ingressos de cada país o del món financerament globalitzat.

- La Didàctica de l'escola capitalista desitja preparar el capital humà en una escola única, accessible a tots i qualificada. Aquest és el seu desig, però la realitat demostra que la política educativa neoliberal cau en profundes contradiccions al no poder subvencionar aquestes despeses, en obrir el forat de les escoles privades i en substituir la formació obligatòria fins una edat avançada per l'esquer de la formació al llarg de tota la vida. Christian Laval (2004) i Nico Hirtt (2001) avancen, recolzats en arguments seriosos, la tesi del replegament educatiu i d'una política d'austeritat per a les despeses públiques en educació i per a la formació del "capital humà", terme molt d'acord amb els plantejaments reduccionistes de la filosofia neoliberal i menys apte sota el punt de vista de l'antropologia humanista. Segons aquesta tesi, Nico Hirtt afirma que, després de 30 anys d'augment dels nivells de formació i de creixement de l'alumnat, toquem sostre a mitjan dècada de 1990, sostre que no sols no serà superat, sinó que serà rebaixat a causa de la imperativa reducció dels costos. Aquesta estabilització i posterior retrocés estan de conformitat amb determinades tendències a la desqualificació, observables en el mercat de l'ocupació.
- Conseqüentment, la Didàctica neoliberal de l'escola capitalista, segueix abrigant-se amb altres atributs, com ara el del simplisme en la recerca de les causes, el d'afirmar que la pràctica docent ha d'ajustar-se als principis de la teoria acollida en les ciències experimentals, sense comptar amb la imprevisió dels esdeveniments de l'aula ni amb l'autonomia dels professors, amos i exclusius coneixedors de la pràctica ubicada. Es tracta d'una Didàctica domesticadora, inculcadora de supòsits, controladora de les consciències subjectives, a les quals ordinàriament no consideren les maneres autoritàries d'operar; utilitarista, professionalista, mercantilitzadora, homogeneïtzadora per no comptar amb les apor-

tacions de la diferència i dels subjectes diversos, ja que la ciència de la Didàctica neoliberal no sol anar acompanyada de la consciència subjectiva dels aprenents i dels docents. Al contrari, tant els discents com els docents estan considerats com dos tipus de subjectes diferents, a qui pertany una funció diversa, un saber distint i un poder determinat. Un és el que aprèn i un altre el que ensenya. Un ho sap tot i l'altre no sap res. Un mana i l'altre obeeix. Advertint en aquesta última divisió, que tampoc el professor mana del tot, perquè ell, al seu torn, està subjecte com a funcionari submís i obedient, atrapat per les cadenes del salari, i ha de ser sabedor que sobre la seua persona s'alça la vara del comandament polític a qui deu respecte i obediència. L'estil organitzatiu resultant s'anomena gestió empresarial de l'escola i de l'ensenyament, alimentat de receptes fragmentades i de retalls innovadors que no aconsegueixen presentar un cos compacte d'escola humanista i crítica, així com tampoc una Didàctica personal, autònoma i coherentment transformadora.

129

Davant d'aquest desgavell pedagògic, la Didàctica Crítica no es conforma d'oposar-se o enfrontar-se activament a l'escola i a la Didàctica capitalistes, pròpies del desordre neoliberal parcialment globalitzat; sinó que ha de presentar-se i actuar positivament com un ariet educatiu que ofereix dimensions pròpies, mètodes específics i naturalesa d'autèntic plantejament didàctic. Tractem, per tant a continuació, de la DC en si mateix, ressaltant els seus aspectes positius.

2. Notes de la Didàctica Crítica.

No entenem que una Didàctica siga crítica si no parteix i s'emmarca dins d'una Pedagogia crítica i aquesta tampoc serà crítica si no s'ubica dins d'una teoria o filosofia crítica. Però perquè la teoria siga crítica es necessita que siga sociocrítica. Avui, segle XXI, quan la societat és global o millor, com ja hem dit, parcialment globalitzada, la teoria sociocrítica ha de ser teoria globocrítica, perquè, a més, la globalització és l'expressió més caústica del capitalisme neoliberal. És la plasmació més mordaç de l'ordre social imperant.

Des d'aquesta plataforma orientadora, la Didàctica Crítica (DC, d'ara en avant) és la mateixa si les seues manifestacions xuclen de la sàvia d'una teoria i d'una pràctica socialment crítica, si creu en la necessitat de transformar i transformar-se i si, a més, creu que aquest canvi és possible. És la mateixa, dic, encara que puga rebre distints noms; per exemple: didàctica transformadora, didàctica alliberadora, didàctica popular, didàctica emancipadora, didàctica criticodialògica, didàctica ecocrítica, didàctica contextual...

La didàctica crítica parteix d'un disgust i d'un desig. Disgust per una societat injusta i desig de transformar-la. Res no és transformable, ni l'ensenyament, ni l'aprenentatge, ni la persona, ni la societat, si no hi ha rebel·lió organitzada; però no hi haurà rebel·lió sense quelcom pel que algú i contra el que algú es rebel·le. Dit amb termes negatius, també podem aproximar-nos a la idea de Didàctica Crítica. DC no és la Didàctica tradicional, transmissiva, autoritària, objectiva i vertical; bancària, conservadora, descompromesa, evasiva, descontextualitzada, desvitalitzada, avorrida, escolàstica. Tampoc és DC la simplement humanista, "psicologista" o progressista. Si a aquestes els falta el tarannà transformador, no arriben al grau de DC.

130

Al contrari, es troben en línia amb la DC, aquells enfocament didàctics els referents dels quals es troben en els moviments socials transformadors, amb qui treballen colze a colze o col·laboren en la consecució dels seus fins. Aquelles que es deixen il·luminar pel coneixement social crític, del qual poden extraure bases teòriques i aplicacions pràctiques. Parlem d'un coneixement construït, mediat, social, investigador, connectat amb la vida i generat en l'acció comunicativa, argumentada i consensuada. Exemples d'aquests moviments socials poden ser el Moviment dels sense Terra (MST), de Brasil, moviments alterglobalistes, moviments cívics d'alliberament integral, moviments ecològics alliberadors dels empobrits, certes ONGDs que lluiten per l'alliberament dels explotats. Diversos corrents d'Educació per a la Pau i el Desenvolupament. Finalment, la DC està lligada a les Pedagogies Alternatives, com el Moviment Freinet, alguns Moviments de Renovació Pedagògica, el moviment de les Comunitats d'Aprenentatge i, per descomptat, la proposta alliberadora del conegut educador Paulo Freire.

Margarita Pansza i alt. (1986) fa una anàlisi dels elements implicats en l'idea de coneixement amb la finalitat de veure la seua relació amb el principal acte de tota Didàctica, com és el fet de conèi-

xer. Comentaré aquest fenomen. Ens donarà peu per a aprofundir en la naturalesa de la DC i en les conseqüències metodològiques.

Històricament dos han estat les posicions filosòficament antagòniques enfront del coneixement. S'afig una tercera, síntesi d'ambdues. Podem distingir en l'acte de conèixer al subjecte cognoscent, a l'objecte conegut i a l'activitat implicada a unir ambdós aspectes. Així, el materialisme mecanicista considera al subjecte com receptiu. La persona humana per a conèixer una cosa es deixa impressionar per l'objecte que és quelcom donat, extern, real i vertader. Així afectada la ment per l'objecte, aquella no té més que respondre a aquest estímul, fotografiant aquesta parcel·la de la realitat. Com més ajustadament la reflectisca al seu interior, més prop de la veritat estarà. Els sentits seran els primers a respondre a aquest atac de l'exterior i, mitjançant ells, l'intel·lecte captarà la imatge que serà representada a l'interior de la consciència. El seu esquema podria ser el següent: Objecte... Subjecte... Captació i adequació de l'objecte.

L'idealisme, en canvi, explica el fet de conèixer d'una manera oposada. És el subjecte el que produeix a l'objecte que sense aquell no té existència real. La capacitat pensant i abstracta del ser humà dona vida a l'objecte. L'operació cognoscitiva es redueix a prendre consciència d'aquest fet creatiu. L'interaccionisme dialèctic, des que Marx va escriure les seues tesis sobre Feuerbach, reacciona davant aquesta contradictòria explicació i proposa una tercera explicació, consistent en el següent.

El subjecte ni és només una facultat activa, ni només passiva o receptiva. El subjecte i l'objecte viuen en simbiosi. Són simultàniament acció-recepció. Actius-passius. Són una realitat viva. Informador i informat. Raó espiritual i vida material. Subjecte i objecte dialècticament relacionats, interdependents, mútuament influenciats. Síntesi i anàlisi. No teoria abans i pràctica després; sinó teoria-pràctica-teoria... en infinites voltes de confrontació entre reflexió i acció. Preconcepció de visions inicials i esdeveniments donats en un temps i un espai. Esquemes mentals previs i contínua emissió de qüestions, de dubtes i sospites que la realitat llança a l'intel·lecte. Són interrogant i resposta. Valors adquirits en una cosmovisió produïda al contacte amb problemes que ofereixen la seua corporeïtat analitzable i exigent. I tot això, fent-se simultàniament, produint-se dialècticament al contacte mutu d'interaccions misterioses, on no se sap qui és més i qui és menys; sinó on totes les parts de la reacció són necessàries

per a compondre el tot de l'acte cognoscitiu. El resultat, fruit de la praxi o acció-reflexió-acció, és una transformació del subjecte i de l'objecte. Aquest passa de ser un ens físic, extern a la persona, a ser una realitat social. En aquest procés interactiu, persona i realitat es transformen, construint nous mons a recer de noves interpretacions, atiades per l'amistosa i, al mateix temps, disarmònica companyia de dues existències condemnades a viure juntes i separades per a poder coexistir fent, creant innovació, transformant el món al mateix temps que es transformen a si mateix per a continuar accelerant el remolí imparable de la història humana.

Una permanent i necessària relació que es constitueix en interrelació creadora, rica, en ser productora de novetats o de noves existències. Diríem que l'home i la dona, el pensament humà, necessiten del medi ambient, de l'humus planetari, de l'espai temporalitzat i del temps espaiat, al mateix temps que aquests últims elements necessiten del pensament per a subsistir en la roda històrica de l'evolució. Sembla, si aquest angoixós metabolisme és vertader, que aquesta és l'única manera de fer ciència. L'únic procediment del quefer científic. Aquest mode social de construir coneixements científics està alimentat de lluites i d'unions, de sotsobres i asseveracions, d'encerts i d'errors. En una paraula, la producció del coneixement és fruit d'una recerca contínua que s'organitza entorn de la investigació d'allò altre i de nosaltres mateixos en permanent influx de forces recíproques. Investigació que, com el subjecte i l'objecte del coneixement, ha de fer referència al seu oposat o objecte investigat, per entendre's des de la perspectiva dialèctica i interactiva. Donant com resultat aquesta concepció que la investigació ha de ser participativa si vol ser conseqüent amb aquest relacional estat de les coses. Es tracta d'una investigació interdependent, on no es dona diferenciació entre investigador i investigat o, dit d'una altra manera, on l'investigador és investigat i l'investigat és un altre investigador. Junts i en diàleg creen la veritat de les coses que és intersubjectiva i passada pel sedàs de l'argumentació contrastada.

El criteri de científicitat dels coneixements construïts consistirà en el contrast amb la pràctica que valida la teoria o última reflexió executada. Però també la pràctica serà un altre matí, en comparar-se amb les conclusions derivades de la praxi. El coneixement, com a conseqüència d'aquesta sorprenent martingala de contrasts, triangulacions, discussions i debats exigits per la teoria de l'acció comunicativa, defensada pel

düsseldorfia Habermas i pel recifeny Freire, és, a la fi, un despreniment del dialèctic joc dialògic entre objecte-subjecte, entre intel·lecte-mitjà i entre subjecte-subjecte, mediatitzats tots aquests extrems pel món, per la vida i per la comunitat històrica dels col·lectius civilitzadors. L'home no viu només en la humanitat. Viu en l'espai y en el temps, viu al costat de i en la convivència sorgeix la riquesa dels valors comuns, fruit també de les diferències individuals i "objectuals." Aquest truculent i plàcid transvasament de judicis i parers necessita contínues preguntes problematitzadors, de recollida de dades i d'ús de tècniques indagadores, edificant així la indispensable activitat de la investigació com a mitjà per a incrementar la ciència i originar coneixement.

En el següent quadre s'esquematitzen les idees abans expressades sobre les explicacions de l'acte de coneixement, on es distingeixen un subjecte, un objecte i l'activitat que es posa en joc en l'acte de conèixer.

	SUBJECTE COGNOSCENT	OBJECTE CONEGUT	ACTIVITAT COGNOSCITIVA
Materialisme mecanicista	Receptiu	Actiu. Realitat externa. Font d'estímul	Representació fotogràfica de l'objecte. Interiorització de la imatge externa.
Idealisme	Actiu.	Produït	Consciència de la producció
Interaccionismo dialèctic	Actor-receptiu. Teoria-pràctica Realitat viva, interdependent. Informador-informat. Raó Jo Síntesi. Esquemes previs. Visions panoràmiques. Valors comuns.	Estimulant-modificat. Pràctica-teoria. Realitat física Informador- modificat. Vida Circumstàncies. Medi Anàlisi. Nous estímul i conflictes. Nous esdeveniments inesperats. Desafiaments interculturals	Mediació orgànica. Praxi. Realitat social. Acció comunicativa Raciovitallisme. Influència contextual. Acció holística. Diàleg. Investigació participativa. Transformació de la pràctica ètica i de la història.

Explicacions filosòfiques de l'acte cognoscent, generador del coneixement científic.

En aquesta tercera explicació de l'origen i de l'acte del coneixement científic es recolza la DC., incompatible amb les altres dues significacions del coneixement, pròpies del materialisme mecanicista i de l'idealisme subjectiu. Quines derives naixen d'aquesta conceptualització del coneixement a l'hora d'aplicar aquesta doctrina a la metodologia utilitzable per la DC? O siga: conseqüències metodologicodidàctiques de la teoria sobre el coneixement social crític.

1. L'ensenyament se situa al camp de la teoria de l'acció. I dins d'ella, en l'acció comunicativa.
2. Les accions tendeixen a complir intencions, es regeixen per normes i cerquen produir canvis.
3. Les accions que s'ajusten a intencions i normes comunitàries generalment són ètiques, i per tant educatives. Però podrien estar distorsionades, per la qual cosa s'imposa la reflexió i la crítica sobre l'acció. Les accions que es necessiten són les accions crítiques, no qualsevol activitat.
4. Per tant, l'acció didàctica o de l'ensenyament-aprenentatge és una acció transformadora de situacions socials, organitzatives, i de realitats físiques.
5. L'acció cultural per a ser racional i humana necessita adquirir un sentit de l'acció, la qual cosa requereix un llenguatge o de signes codificables, intel·ligibles i compartits per a transformar l'acció personal i particular en fet públic, ja que la cultura s'ajusta a intencions o valors universals i comuns, col·lectius, consensuats mitjançant del llenguatge i del diàleg.
6. La teoria coopera amb la construcció de sentit; però ha de ser contrastada amb la pràctica i aquesta sempre pot millorar-se, després la construcció de sentit mai és perenne, ni immutable, ni per sempre. Val mentre val. Té un valor històric, encara que real i demandant.
7. La teoria i la pràctica; el subjecte i l'objecte són mútuament referencials. Ambdós són necessaris per a la construcció del sentit de l'acció.
8. La pretensió de veritat que se suposa a l'acció es fonamenta en la relació subjecte-objecte-subjecte. És a dir, en la intersubjectivitat argumentada. La qual cosa exigeix rigor en l'ús del llenguatge i de la metodologia grupal.

9. Aquest rigor metodològic exigeix la investigació de l'acció. La qual cosa requereix, al seu torn, utilitzar bé les fases de recollida de dades, l'anàlisi i la validació d'aquests.
10. El rigor comunicatiu en el grup requereix utilitzar les tècniques grupals de comunicació eficaç, l'autonomia personal de cadascun dels seus membres per a descobrir els enganys, les alienacions i els influxos perversos del poder. Només així es podran prendre decisions que transformen a millor les pràctiques docents i d'aprenentatge. Només així es podran donar explicacions de l'acció emprada i justificar l'aflorament de la singularitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
11. L'acció didacticocrítica és interacció entre el professor i els alumnes i comunicació d'aquests entre si.
12. La millor metodologia de la DC es percep quan aquesta utilitza la investigació com a instrument per a l'ensenyament. **Aprendre investigant** podria ser un bon lema metodològic de la DC.
13. L'acció comunicativa implica veure les teories que travessen aquesta acció i la seua relació contextual. L'obligatorietat, lliurement acceptada, de fer públic el procés de la investigació permet aconseguir un projecte o currículum compartit.

135

Les presents conseqüències metodològiques poden i han de servir els educadors socials a l'hora de treballar amb els seus alumnes a les classes d'adults, als tallers formatius, a les aules de carrer, als centres cívics, en qualsevol àmbit de la pedagogia social.

Arribats a aquesta línia, després de les reflexions realitzades sobre la globalització, el currículum sociocrític, sobre la naturalesa de la DC i sobre la metodologia didàctica d'ella derivada, podria ser convenient finalitzar amb una xicoteta descripció de DC. Vegem: DC és la disciplina que intenta explicar el procés d'ensenyament-aprenentatge acudint a la teoria sociocrítica com a fonament epistemològic, considera el fet didàctic com una acció comunicativa entre professor-alumne, analitza l'ensenyament com la pràctica docent capaç de descobrir el context que circumda l'acció, les teories que la travessen i les distorsions ideològiques que pretenen donar compte d'ella. La seua finalitat consisteix a despertar les consciències i l'autonomia personal dels educands per a desvelar els enganys subjacents en la cultura i proposar una alternativa transformadora de l'individu i de la societat.

Finalment: Una definició? Tal vegada, aquesta: La DC és un procés d'accions comunicatives informades per la Teoria crítica, a fi d'analitzar la pràctica docent, descobrir el context i les teories que la travessen, purificar les distorsions subjacents en la seua aplicació i millorar-la amb vista a l'emancipació dels individus i de la societat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- CASTELLS, M. (1998): La era de la información. Vol. 3. Madrid. Alianza.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (2005): Editorial de la RIFOP o Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº. 50. Saragossa.
- ESTEFANÍA, Joaquín (1996): La nueva economía. La globalización. Madrid. Debate.
- FMI (1997): Las perspectivas de la economía mundial. Washington.
- HIRT, Nico (2001): L'École prostitue: L'offensive des entreprises sur l'enseignement. Labor//Espace de libertés.
- LAVAL, Christian (2004): La escuela no es una empresa. Barcelona. Paidós.
- MARS, C. i ENGELS, F. (1970): La ideología alemana. Mèxic. Grijalbo.
- MORRIS, Berman (1987): El reencantamiento del mundo. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.
- OBIOLS, Raimon (1999): Patria Humana. Barcelona. Flor del viento.
- PANSZA, M. et ALT. (1986): Fundamentación de la Didáctica. Vol. 1. Bilbao. Gernika.
- PAUKNER, Fraño (2005): La práctica pedagógica en el marco de la Reforma Educacional Chilena. Una mirada desde la Pedagogía Crítica. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- RAMONET, (1998): Pensamiento Crítico vs. Pensamiento único. Madrid. Debate.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1997): Hacia una Didáctica crítica. Madrid. La Muralla.
- RODRIK, Dani (1997): FMI (1997): Sense and Nonsense in the Globalization Debate. Foreign Policy, nº 107, estiu 1997.
- SOROS, George (1998): La crisis del capitalismo global. Barcelona. Debate.
- TAIBO, Carlos (2002): Cien preguntas sobre el nuevo desorden. Madrid. Punto de lectura.
- TOURAINE, A. (1996): "La globalización". Barcelona. Conferencia en la Universidad de Barcelona.
- VIGIL, J. M. (1996): Latinoamérica 96. Nicaragua. Managua, 3. Apdo. RP-15.

EDUCACIÓ POPULAR D'ADULTS I CONSTRUCCIÓ DE LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

Licínio C. Lima

Universitat del Minho, Braga

1. ¿L'EDUCACIÓ POPULAR D'ADULTS ASSETJADA?

L'educació popular d'adults s'està convertint en un capítol de la gestió de recursos humans, es dirigeix preferentment a la producció d'"avantatges competitius" en el mercat global i funcionalment adaptat a la racionalitat econòmica. Este nou cànon s'ajusta a una funció merament adaptativa de l'educació i de la ciutadania a um model de mercat de llibertats, estrictament econòmiques, dels consumidors.

En este context, la tradició humanista i crítica i la visió emancipadora i transformativa que caracteritzen l'educació popular d'adults, en alguns casos des de finals del segle XIX, es troben fortament obstaculitzades. Subordinada als imperatius globals de la modernització i de la productivitat, de l'adaptació i de l'empleabilitat, l'educació popular està assetjada. O és objecte d'una reconfiguració de tipus funcional i vocacionalista i evoluciona cap a una formació de tipus professional i contínua, articulada amb l'economia i amb les empreses (i en eixe cas prospera), o insisteix en la seua tradició de canvi social i de 'conscientització', i s'articula amb moviments socials populars i renova els ideals d'educació política i d'alfabetització crítica (i en eixe cas corre seriosos riscos).

A l'escenari de pur ajust i adaptació funcional, els sectors de l'educació de persones adultes i de l'educació popular coneixeran nous mitjans simbòlics i materials de reforç i legitimitat, encara que l'educació popular siga objecte d'un complex procés de transmutació que pot culminar amb l'extinció del mateix concepte, tot i que es mantindran eventualment alguns mètodes de treball i de mobilització social i algunes tècniques participatives. Este és l'escenari que més es correspon amb l'actual pèrdua de protagonisme del concepte d'arrel socialdemòcrata d'educació permanent, en la tradició d'autors com Hutchins (1970), Lengrand (1970) o Faure (1972) i de la relativa erosió del concepte d'educació popular al llarg dels darrers anys en el discursos dominants sobre polítiques educatives. La formació vocacional i, especialment, l'aprenentatge

individual, dirigits al treballador, com a assalariat que busca incessantment noves competències per aconseguir l'empleabilitat, representen ja la perspectiva dominant. El perfeccionament social, la democràcia i la ciutadania, la solidaritat i la justícia social van cedir davant la *performance* individual i la competitivitat.

Certament, els «models de reforma social neoliberal» (Griffin, 1999) es desvien del proveïment de l'educació per part de l'Estat a l'estatut de cultures d'aprenentatge i al concepte d'aprenentatge al llarg de la vida, d'incidència més individualista, fragmentada i instrumental. En conferir rellevància a una concepció més funcional i adaptativa de l'aprenentatge (al llarg de la vida), i en ignorar que, al capdavant, no hi ha vida sense aprenentatge, cometen el risc de diluir la substantivitat de la vida al llarg de l'aprenentatge i d'abandonar els objectius de transformació de la vida, individual i col·lectiva, en qualsevol de les seues dimensions, longituds i latituds.

Les orientacions reformistes d'inspiració neoliberal defenen un paper mínim per a l'Estat en comparació amb el protagonisme concedit a la societat civil i al mercat, i es basen en la idea d'elecció, d'acord amb les estratègies i racionalitats individuals (i competitives) més típiques dels clients i dels consumidors d'educació, compatibles amb els seus estils de vida, interessos i necessitats. La recerca estratègica d'oportunitats d'aprenentatge, transformades en 'avantatges competitius', passa a ser responsabilitat individual, objecte d'elecció, i sobre l'individu recau qualsevol conseqüència de les seues bones o males eleccions, dels seus èxits o fracassos en el mercat de l'ocupació, de la seua capacitat de càlcul i de previsió dels itineraris formatius, considerats excel·lents. Es traça d'esta manera una biografia racional d'aprenentatge que, suposadament, produirà elevats índexs d'empleabilitat, competitivitat, adaptabilitat i mobilitat. Això es pensa com si fóra possible en aquelles que Ulrich Beck (1992) va definir com a 'societats de risc', garantir una adaptació constant, isomòrfica i exitosa per al canvi social, a partir d'un paradigma d'aprenentatge individual, capaç de funcionar com a assegurança contra qualsevol risc, subscrit per alguna persona útil, tota sola, altament competitiva i performativa.

Amb tot, l'educació va ser declarada incompetent i en crisi quan l'adaptació a l'economia i a la *performance* competitiva no es va col·locar en el centre de la seua missió. L'aprenentatge de

la humanitat, de la solidaritat i del bé comú van sucumbir com a antiguitats modernistes a la llum d'una pedagogia contra l'altre. La 'formativitat', críticament definida per Basil Bernstein (2001: 14) com a capacitat individual que l'actor ha de tindre, tot just revela la seua vertadera eficàcia quan s'utilitza contra l'altre, amb menys 'competència per a competir'. Però, al contrari d'allò que afirmen les ideologies vocacionalistes dominants, un sistema educatiu que fóra capaç de respondre totalment a les exigències i a les necessitats de l'economia, i que produïra el perfils i les competències que són els seus imperatius, estaria condemnat al col·lapse. Els avantatges competitius i el perfeccionament individual passarien, aleshores, a ser compartits per tota la gent, o per gran part dels individus, i deixarien per tant de ser avantatjosos i competitius. Es vorien irremeiablement substituïts per nous requisits més selectius i menys distribuïts estadísticament a l'interior de la respectiva població.

En la pràctica, no obstant això, esta ideologia es revela capaç d'atribuir bona part de la responsabilitat de l'atur a l'educació i a la seua ineficàcia en la producció de competències que considera rellevants. Ho fa alhora que oculta els sistemes de racionalitat econòmica i gerencial que justifiquen l'atur com a solució i que entenen els fenòmens de *downsizing* com a estratègies de racionalització econòmica i de modernització empresarial. El concepte d'empleabilitat, un símbol de «l'exaltació conservadora de la responsabilitat individual» que transforma cada agent individual en «entrepreneur de lui-même», com denunciava Bourdieu (2001), representa hui dia una de les mistificacions polítiques i pedagògiques més grans que influencien l'educació pública, que modelen el pla d'estudis, la pràctica pedagògica i l'avaluació. Segons István Mészáros (2003) explicava recentment, a propòsit de la seua defensa d'una societat més enllà del capital, la lluita contra la desocupació estructural massiva, subordinada al concepte de treball com a «despesa de producció quantificable», és absolutament inconseqüent.

Amb tot, a la 'modernitat líquida' segons Zygmunt Bauman (2001), «l'art de l'administració [...] consistix a mantindre apartada la 'mà d'obra humana' o, encara millor, a obligar-la a eixir». El temps breu, l'immediat i l'instantani van passar a dominar, tot adoptant la lògica del consum i de l'elecció sense pensar a llarg termini. Esta apologia del «no res a llarg termini», segons Richard

Sennett (2001), «corroïx la confiança, la lleialtat i l'entrega mútua» i engendra, consegüentment, la necessitat d'una escolarització per a la flexibilitat i fins i tot per a la «corrosió del caràcter», a través de pràctiques pedagògiques potencialment corrosives, però ja no educatives.

Sota estes condicions, l'educació popular afronta actualment reptes de gran magnitud, especialment quan no prescindix de les seues contribucions a una educació crítica dels ciutadans, per a la democratització política i econòmica, per a la transformació del poder de decisió i per al canvi social. Com vorem a continuació, les teories liberals i elitistes de la democràcia, així com els principis de la competitivitat econòmica de mercat, revelen la seua oposició a una grant part dels ideals de l'educació popular, i afavorixen processos d'aprenentatge individual aparentment neutres i despolititzats. En efecte, sembla que Boshier (1998) pot tindre bones raons per a concloure de forma bastant àcida: «Si l'educació a llarg termini era un instrument per a la democràcia, l'aprenentatge a llarg termini de la vida està quasi totalment preocupat amb la caixa registradora».

140

2. DEMOCRÀCIA, PARTICIPACIÓ I CIUTADANIA

Carlos Alberto Torres (2002) crida l'atenció pertinentment sobre allò que designa com a «un problema conceptual central, un dilema de la democràcia» –la construcció del subjecte pedagògic. En efecte, Torres repren un problema clàssic de la teoria democràtica que és el de la constitució del subjecte democràtic. Constitució que, al seu parer, i en la tradició sobretot dels teòrics de la democràcia participativa, «implica la construcció d'un subjecte pedagògic», ja que els individus no naixen essent subjectes participatius, i han d'aprendre, aleshores, a participar en la *polis*. La virtut de l'*activæ civitatis* és una construcció social i històrica que, com a tal, exigix educació per al seu exercici. En este sentit, la democràcia i la participació serien tan indispensables per a la concreció d'una educació democràtica com l'educació democràtica seria imprescindible per a la realització de la democràcia i de la participació. D'això es deriva una dimensió clarament educativa i pedagògica considerada de certa manera immanent, en termes normatius, a qualsevol pràctica democràtica basada en la participació. La participació democràtica representa, per tant, no solament la concreció

d'un dret o un procés per a arribar a deliberacions democràtiques, sinó que també conté un valor intrínsec i substantiu, de nuclear significat pedagògic.

A través de la pràctica de la participació democràtica es construeix la democràcia. Amb les decisions preses a través de la pràctica de la participació s'aprèn a participar, s'adquireixen els sabers indispensables i la confiança necessària per a l'expressió i per a la lluita política, el coratge cívic, que ens empeny a córrer riscos inherents a la participació activa. Esta essència de la democràcia participativa i de l'educació per a la participació democràtica ha estat ben assenyalada en els textos de diferents teòrics de la democràcia, almenys des de Rousseau.

En el seu influent treball titulat *Participation and democratic theory* [«Participació i teoria democràtica»], Carole Pateman (1970) conclou que la participació, per a Rousseau, implica participar en el poder de decisió, procés a través del qual assumeix un aspecte educatiu en el seu sentit més extens; a través de la participació el participant aprèn a ser un ciutadà públic i a ser un ciutadà privat.

En un sentit semblant, John Stuart Mill conferix una gran rellevància a l'educació per a i per la democràcia, fins i tot quan, al contrari de Rousseau, refusa la democràcia directa i defén la democràcia representativa com a forma més perfecta de govern. Al seu assaig titulat «Consideracions sobre el govern representatiu», Mill creu que el poble, educat per a l'exercici efectiu de la participació, acabarà identificant l'interès general amb els seus propis interessos. Alhora que assumeix que la virtut i la intel·ligència dels éssers humans, que pertanyen a una comunitat, són els principals elements per a un bon govern, Mill defén la promoció de la intel·ligència i de la virtut, és a dir, l'educació del poble, com a principal punt d'excel·lència que un bon govern pot posseir (Mill, 1998). Això implicarà, com l'autor va defensar, que la participació democràtica no es limite a un nivell nacional de govern, sinó que tinga lloc igualment a un nivell local i inclús en el mateix lloc de treball, on cada participant pot aprendre a autogovernar-se.

Fins i tot és possible trobar referències al valor educatiu de la participació en alguns adeptes de la democràcia liberal, com és el cas d'Alexis de Tocqueville que al seu *Da democracia na América* [«De la democràcia a Amèrica»] reconeix: «El procés més eficaç, i possiblement l'únic que ens resta, per tal d'interessar els homes pel destí de la seua pàtria, és dur-los a participar en el govern».

Amb tot, com Boaventura de Sousa Santos (2001) assenyala, la teoria política liberal és hui dia usada com a recurs per a justificar un Estat feble. Segons l'autor, esta teoria «[...] particularment al seus inicis va defensar la convergència necessària entre llibertat política i llibertat econòmica, les eleccions lliures i els mercats lliures com dues cares de la mateixa moneda: el bé comú assolible a través de les accions d'individus utilitaristes implicats en transferències competitives amb el mínim d'interferència estatal». En veritat, el cànon demoliberal es basa en la màxima que diu que sense competició no hi ha llibertat, i assumix que la persecució diligent de l'interès privat per part de cada ú donarà com a resultat l'obtenció de l'interès general. Assumix, per tant, una versió dèbil o tecnocràtica de la participació oposant-se a la teoria de la democràcia participativa (la versió forta), i insistix en una concepció sociotècnica, col·laborativa o de tipus participacionista. El sociòleg brasiler Maurício Tragtenberg (1989), irònicament, es va referir a *Alícia al país de les meravelles*, és a dir, a la participació reduïda a la distribució d'alguns guanys o a una informació millorada, que permeta un millor funcionament del sistema. Una participació del tipus «participe que les coses continuaran de la mateixa forma».

Sense creure en la bondat, i fins i tot en la possibilitat, d'una democràcia entesa com a poder del poble per a autogovernar-se, les perspectives elitistes assumixen una concepció de la democràcia com a poder de les èlits: èlits que únicament són elegides pel poble perquè el governe en el seu nom. Es tracta, d'esta manera, d'una 'democràcia governada' i no d'una 'democràcia governant', d'acord amb la distinció proposada per Georges Burdeau (1975: 33-39), basada en decisions i regles heterònomes. És una democràcia reduïda a una forma de competició de les èlits pel vot del poble. A propòsit d'això, Joseph A. Schumpeter (1989), en el seu *Capitalisme, socialisme i democràcia*, és molt clar en la seua oposició a la idea de participació política dels ciutadans i limita la democràcia a un mètode de selecció dels líders, a una forma de competició política, en bona part derivada d'una visió econòmica que transforma els electors en consumidors polítics. Schumpeter refusa els ideals de bé comú i de voluntat popular, i d'esta manera s'oposa a la llei de la mediocritat de les masses i a una voluntat suposadament general, però de fet manufacturada per la manipulació i pel *marketing* electoral. La democràcia es transforma, per

esta via, en una «teoria del lideratge competitiu». Es tracta, per tant, d'una perspectiva instrumental de la democràcia, d'una visió procedimentalista que la reduïx a un mètode de selecció. En resum, democràcia, segons Schumpeter «significa únicament que el poble té l'oportunitat d'acceptar o recusar les persones designades per a governar-lo».

Robert Michels, a l'inici del segle XX, ja havia destacat les vertents oligàrquiques de la democràcia i ja havia insistit en la idea d'una participació passiva o «depenent», com l'anomenaria Alain Touraine (1970). A la seua *Sociologia dos partidos políticos* [«Sociologia dels partits polítics»], a partir de la tesi de la «superioritat intel·lectual dels caps professionals» (derivada de la seua instrucció i competència tècnica) sobre la corresponent «incompetència formal i real de les masses», Michels (1982) conclou que «A pesar de queixar-se algunes vegades, la majoria de persones, en el fons, està encantada d'haver trobat individus disposats a cuidar dels seus assumptes». El poder dels caps, d'esta manera, no sols garantix sinó que també legitima en termes morals, reforça el caràcter aristocràtic que l'autor atribuïx a la democràcia i també el seu caràcter tècnic i racional ja que, segons Michels, els conflictes entre eficiència i democràcia seran invariablement resolts amb avantatge per a l'eficiència, a costa de la democràcia, i d'això podem concloure que, en el futur, sempre serà preferible tindre menys democràcia que massa democràcia.

Profundament criticables des del punt de vista de la teoria de la democràcia participativa, els apropaments elitistes, en articulació amb altres principis del liberalisme econòmic que van configurar la teoria de la democràcia de l'ordoliberalisme, es revelen amb tot extremament influents actualment i, encara que amargament, ens obliguen a concloure que, a la seua manera, tracen un diagnòstic de les pràctiques democràtiques contemporànies que no és possible ignorar. A pesar d'això, la invenció democràtica continua succeint als nostres dies a través de lluites, protestes i revoltes que, en paraules de Lefort (1981) «ens ensenyen novament que la democràcia no és, essencialment, burgesa». No obstant això, el problema és que en el moment històric en què les lluites democràtiques per l'expansió de la ciutadania i per l'assoliment de nous drets ocorren amb gran intensitat, ocorren simultàniament regressions socials i atacs a l'exercici de la ciutadania. Per esta raó

l'advertència feta per Nancy Fraser i Linda Gordon (1994) és molt oportuna quan afirmem: "Hui, quan la retòrica sobre el triomf de la democràcia acompanya la devastació econòmica, és temps de reiterar que no pot haver-hi ciutadania democràtica sense drets socials».

3. L'EDUCACIÓ COMPTABLE, CAP AL MERCAT COMPETITIU

Els elements elitistes, de competició i de consum polític que abans he esmentat a propòsit de les teories elitistes de la democràcia, guanyen ara un nou protagonisme, fins al punt que autors com O'Brien i Penna (1998) van concloure que el liberalisme clàssic del segle XIX representa una referència humanista i massa compromesa amb la idea del perfeccionament i del progrés humà per a poder continuar integrant el projecte neoliberal.

Així, el sector públic no ha d'atrevir-se més a tractar de compensar les debilitats del mercat, sinó tot el contrari, ha d'aprendre amb ell i, isomòrficament, adaptar els seus mecanismes de funcionament a una filosofia del tipus *laissez-faire*, per a augmentar la seua eficiència.

144

Alguna de les tesis de la democràcia elitista, de la democràcia i l'economia liberals, són ara radicalitzades i connectades amb el neoliberalisme, a partir dels principis del govern pel mercat i de les teories de l'elecció pública a les quals s'haurà de sotmetre qualsevol esfera política, econòmica, social i cultural. Els individus i les organitzacions de qualsevol tipus, com les empreses, que són presentades com a arquetipus d'organitzacions racionals, innovadores i eficients, passaran a regir-se per principis gerencialistes, comandats per doctrines neocientífiques o neotayloristes de la gestió (Lima, 1994).

Michael Porter (1993) considera l'educació com a 'factor' i una infraestructura indispensable per a l'«avantatge competitiu nacional». És un dels més destacats defensors de l'esmentada 'rivalitat interna' i proposa com a principi pedagògic la màxima que diu que els aprenents han de «competir per a progressar». Per a ell, la reforma del sistema educatiu basat en estos principis representa una vertadera prioritat dels governs; com escriu, es tracta d'«una qüestió d'economia i no solament de política social».

Altres dels més influents teòrics de la gestió, Peter F. Drucker, explica com el paper social desenvolupat per l'escola a partir de les

dècades de 1950 i 1960 als Estats Units d'Amèrica va ser negatiu per haver-se basat en una inversió de prioritats: en comptes de perseguir el seu objectiu original –l'aprenentatge individual–, les escoles es van transformar en agents d'integració social i racial. I conclou: «Així col·locar els objectius socials per davant dels pedagògics va ser un factor molt important en el declivi de l'educació bàsica, és a dir, en la crisi de la instrucció tradicional als Estats Units» (Drucker, 1993). Defén, contràriament, tornar a centrar-se en un aprenentatge individual restringit, sense compromís amb el perfeccionament social, i no exclusiu de l'escola, que ha de perdre el seu monopoli per a passar a ser una simple col·laboradora «en competició amb altres subministradors».

L'*homo oeconomicus* es revela, sobtadament, com l'autèntic subjecte pedagògic en construcció a partir d'un paradigma de ciutadania basat en la 'democràcia de consumidors' de caràcter elitista. L'educació per a esta nova concepció de ciutadania està en l'essència d'un procés exogen, tècnic i instrumental, de tipus etnocèntric, al millor estil extensionista i d'invasió cultural, d'acord amb els conceptes de Paulo Freire. Es tracta d'una 'educació comptable' (Lima, 1996).

En efecte, ja el *Llibre blanc sobre l'educació i la formació*, subtítulat *Ensenyar i aprendre*, rumb a la societat cognitiva (Comissió de les Comunitats Europees, 1995) insistia clarament en l'empleabilitat individual', en la necessària 'capacitat d'adaptació', en la complementarietat de les escoles i de les empreses com a 'llocs d'aprenentatge', en la urgència d'"invertir en competències'. L'empleabilitat' es va transformar en el substitut de l'educabilitat' i l'educació econòmica' per a la transformació de l'economia i de la societat, abans proposada en l'informe *Aprendre a ser*, coordinat per Edgar Faure (1972) per a la UNESCO, va ceder espai a l'educació com a variable econòmica i com a pura adaptació als imperatius de l'economia informacional i global.

Crec que, més que simbòlicament, el lema polític i pedagògic de l'"adquisició de competències per a competir' remet al protagonisme del mercat, de la privatització i dels processos d'individualització, i accentua el caràcter pragmàtic, instrumental i competitiu de l'educació i de la formació. En este sentit, com he assenyalat, l'expressió 'competències per a competir' és pleonàstica, i accentua encara més els elements de competició i d'emulació que són

inherents al mateix vocable competència. De fet, competència significa també, en les llengües llatines, disputa, lluita i conflicte en la recerca de la mateixa cosa per part de dos o més subjectes competidors que rivalitzen i, així, implica hostilitat i no cooperació i solidaritat (Lima, 2003a). Significa també, com ha assenyalat José Romão (2002), remetre's a «facultats innates o ja incorporades i que, per tant, han de ser solament avaluades».

4. L'EDUCACIÓ POPULAR D'ADULTS COM A RESISTÈNCIA I ELS MOVIMENTS SOCIALS POPULARS

Com hem vist, el principi de la competició conduïx, al capdavant, a una ciutadania corroïda i fragmentada, i no a una ciutadania democràtica i cosmopolita, compromesa amb l'educació crítica d'allò públic, que obre espai a la discussió, l'argumentació i a la deliberació col·lectiva. Esta obertura és incompatible amb la ideologia de l'educació com a ajust a les 'necessitats objectives' de l'economia i de l'aprenentatge com a ensinistrament. Al contrari, tracta de rescatar l'educació com a espai potencialment divergent, en relativa desconexió de les exigències immediatistes i unilaterals de l'economia, com a simple preparació per a la vida i com a pura adaptació al món del treball; valora per damunt de qualsevol cosa l'espai i el temps de la interrogació crítica i creativa de la vida, la capacitat per a renunciar a l'ensinistrament, per a poder discrepar i fins i tot resistir. Com ja he defés «un aprenentatge crític, no mimètic, implica no sols conèixer i seguir les regles heterònomes, sinó també ser capaç de trencar-les per a, així, desaprenent, poder tornar a aprendre; significa consentir i estar d'acord, però també discutir i resistir a alguns valors i objectius; exigix intimitat amb els continguts i les tècniques, però també distància crítica que fomenti la seua reinvençió» (Lima, 2003b).

En este quadre de referència guanya particular significat la idea que tantes vegades, i de tantes formes, va presentar Paulo Freire (2003): «si l'educació no ho pot tot, alguna cosa fonamental pot. Si l'educació no és la clau de les transformacions socials, no és tampoc simplement reproductora de la ideologia dominant».

L'educació pot, per tant, a la seua manera, participar en el procés de democratització de la democràcia, fins i tot quan eixa participació no represente una condició suficient, i s'assumix com a contribució indispensable o rellevant. Amb tot, l'educació popu-

lar per a la ciutadania democràtica i multicultural sorgix, com vam vore, considerablement obstaculitzada i, de vegades, desvaloritzada inclús a l'interior d'alguns sectors que s'afirmen democràtics.

En els darrers anys, l'educació popular ha estat profundament influenciada per la reforma neoliberal de l'Estat Providència, amb el qual mantenia relacions de tensió. D'una banda, relacions de crítica de les perspectives meritocràtiques, de lluita i de reivindicació de la democràcia social, a través de moviments socials i organitzacions populars. La reinvençió democràtica de l'Estat Providència i les lluites socials per la seua transformació representen importants realitzacions dels moviments socials i de les organitzacions populars. D'altra banda, i simultàniament, els objectius de democratització de l'Estat i la concepció de l'educació popular com a educació crítica dirigida a l'emancipació social, van aconseguir en alguns moments històrics pressionar els governs i les autoritats locals, reivindicar recursos i obtindre més finançament públic, així com l'aprovació de legislació progressiva i la creació de xarxes públiques d'educació.

Amb tot, al llarg de les dues darreres dècades ha emergit l'anomenat Tercer Sector, compost per un vast i heterogeni nombre d'organitzacions no governamentals (ONG). Es tracta d'un sector que molts autors prenen com a equivalent de societat civil, i d'esta forma conceben la societat civil com un tot homogeni, de manera que ignoren la seua estratificació social i la seua condició de camp de lluites socials a partir d'interessos divergents.

Suposadament situat entre l'Estat (Primer Sector) i el mercat (Segon Sector), el concepte de Tercer Sector és freqüentment despolititzat a partir d'una visió sectorial i fragmentadora de la totalitat d'allò social (Montaño, 2002). Les ONG representarien el sector més dinàmic de la societat civil, a través del paper de nous intermediaris entre els moviments socials i l'Estat. La tradició de lluites socials, de militància política i de reivindicació seria ara substituïda per un sector més institucionalitzat i organitzat, capaç de gestionar els problemes socials a través de solucions reformistes més o menys puntuals. Així seria superat el caràcter burocràtic i paternalista de l'Estat i la seua crisi fiscal, i es garantiria, a la manera del mercat i del món empresarial, una eficiència més important i innovació. La gestió i la negociació tendixen a substituir la vella lògica de la lluita per la transformació, i els antics militants

són parcialment substituïts per voluntaris i per nous professionals amb contractes precaris; als lideratge popular de tipus col·legial i participatiu i als 'intel·lectuals orgànics', els succeïxen ara els nous emprenedors i gestors socials.

L'Estat va delegar políticament part de les seues responsabilitats socials en el Tercer Sector i va descentralitzar la gestió i l'execució dels diversos programes socials i educatius, però va centralitzar la decisió política allunyant d'esta decisió les ONG amb les quals contractualitza la prestació de serveis. També per esta raó els serveis socials i educatius van substituir progressivament el concepte de drets humans i socials, ja que aquests són més fàcilment objecte de mercantilització i d'intercanvi.

La supervivència organitzacional de les noves instàncies del Tercer Sector, les seues lògiques d'acció gerencial, la competència entre organitzacions, la seua dependència de l'Estat i dels programes oficials i dels requisits burocràtics, l'enorme centralitat de les activitats de captació de finançament, representen entre altres aspectes canvis crucials. Segons l'estudi de Pedro Hespanha i col·legues (2000), prenent freqüentment com a model d'intervenció els serveis prestats per l'Estat, les ONG difícilment s'afirmen com a alternatives. En alguns casos, conclouen els autors, «la relació construïda amb les institucions públiques és tan forta i la dependència d'estes és tan flagrant que les ONG es distingixen poc d'elles». És a dir, «han arribat a un nivell de dependència que les torna més part de l'Estat que de la societat civil». En allò que pertoca específicament a la societat portuguesa, els autors criden l'atenció sobre la següent paradoxa: «Les mateixes institucions de la societat civil portuguesa –caracteritzades per la seua debilitat organitzativa, per l'absència d'una cultura de ciutadania i per la tradicional dependència de l'Estat– tenen dificultats per a assumir la seua part en les responsabilitats socials, i adopten una postura ambigua de reivindicar per a si mateixes la iniciativa en matèria de protecció social i, alhora, exigir a l'Estat que continue sostenint els encàrrecs i els riscos d'eixa iniciativa».

Alcides Monteiro arriba a conclusions semblants al seu recent estudi sobre les organitzacions de desenvolupament local a Portugal, que promouen les anomenades 'iniciatives de desenvolupament local'. A pesar de la seua importància, l'autor assenyalà la gran dependència financera de l'Estat, i conferix a les relacions que es-

tes iniciatives mantenen amb l'Estat «un caràcter d'obligatorietat» (Monteiro, 2004). Esta dependència, segons l'autor, «tendix a apartar-les progressivament dels seus objectius de servei als més necessitats per a concentrar-se excessivament en les condicions de la seua supervivència econòmica».

L'assumpció de projectes contrahegemònics, d'agendes crítiques i d'accions de contestació, és a dir, la dimensió política d'estes organitzacions, tendix a ser substituïda per un caràcter més funcional i instrumental, més col·laborador, on els ideals de democràcia radical i de canvi social cedixen el seu lloc a objectius de naturalesa assistencialista o d'ajust.

Tot i ser un concepte teòricament dèbil i ambigu i representar una realitat considerablement heterogènia i polifacètica, el Tercer Sector comprén, no obstant això, organitzacions populars i s'articula de vegades amb moviments socials que escapen a la caracterització genèrica que acaba de ser presentada. Vertaderament qualsevol persona coneix exemples d'organitzacions i de projectes d'educació popular que resistixen creativament a l'anomenat procés d'institucionalització i de normalització, que es basa en la gestió de la pobresa a partir de la tesi de l'escassetat de recursos, en la desmobilització social i en un concepte d'exclusió social que ha desfet les desigualtats per a concentrar-se en la responsabilitat individual i en les solucions de caràcter biogràfic per a problemes estructurals. Tanmateix, és evident el procés de privatització o el caràcter d'empresa social al que s'han sotmés algunes organitzacions que, en el passat, van promoure l'educació popular. D'una banda, s'han transformat en organitzacions de prestació de serveis socials i educatius a través de col·laboracions privilegiades amb l'Estat. D'altra banda ha optat per l'estatut d'empreses privades de formació vocacional, venen programes de formació en el mercat, produeixen *kits* de formació, i fins i tot consumixen els productes imposats per sistemes de *franchising*.

És, amb tot, visible, en molts llocs d'este planeta, l'emergència de noves dinàmiques alternatives en les quals l'educació popular s'articula fortament amb moviments socials, amb organitzacions populars, amb lluites per l'emancipació social i per una societat més justa i amb més qualitat de vida. Al seu estudi sobre la democràcia dels moviments socials populars a Brasil i a Mèxic, João Francisco de Souza conclou que «en les representacions socials

sobre democràcia de dirigents i intel·lectuals de les organitzacions populars implicats en el procés d'investigació, la dimensió de la relació entre democràcia i economia, amb intensitats i formulacions diferents, és la de les possibilitats de la lluita organitzada i lliure per la qualitat de vida, enteses com a condicions que garantisquen la supervivència amb dignitat dels segments socials populars» (Souza, 1999). En este sentit, afirma Souza, «els moviments socials populars brasilers i mexicans entenen que la democràcia comença pel combat de les situacions de misèria».

Les relacions d'estos processos amb l'educació popular són molt estretes, a partir de l'assumpció frontal de la 'politicitat' de l'educació, conceptualitzada per Paulo Freire. En efecte, com insistix João Francisco de Souza al seu treball, l'actuació dels moviments socials populars és particularment exigent: és una actuació «que requerix informacions, sabers i decisions, ampliar els horitzons existencials i socials dels seus membres i augmentar la seua competència en els nivells i dimensions més diferenciades de la vida personal i col·lectiva: la gnoseològica, afectiva, política, econòmica i institucional».

150

En estos casos, amb tot, l'educació popular repren i reinventa la seua tradició crítica i transformadora, resisteix activament i creativament al seu afebliment i a la condició d'un sector dòcil i funcional. La mateixa cultura democràtica construïda a l'interior de les organitzacions populars és indispensable com a cultura de resistència i «vertadera base del moviment d'alliberament», com conclou Amílcar Cabral (1999), és a dir, és «entesa com a instrument de lluita, com a forma de construcció social i mitjà de conformació de la identitat de les persones», en les paraules de Souza (1999).

Crec que estudiant i debatent la multiplicitat de perspectives, projectes i accions d'educació popular d'adults que ocorren hui dia en diferents contextos polítics, econòmics i culturals, es contribuirà a avaluar els actuals riscos i també les actuals potencialitats de l'educació popular. Cal comprendre els canvis presents i, tal vegada, la mateixa renovació de l'educació popular com a factor de democratització de la democràcia i de l'emancipació social.

En qualsevol cas, crec que este debat pot ser dirigit críticament a través de preguntes pertinents, de les quals deixe ací sols alguns exemples: ¿Què és hui l'educació popular d'adults? ¿L'educació popular pot insistir en les col·laboracions amb els poders instituciona-

litzats i prescindir de la seua incorporació a les lluites socials? ¿Serà possible combinar col·laboració i lluita? ¿De què forma es pot evitar una concepció dicotòmica de la relació entre l'Estat i la societat civil i fugir de la subordinació del Tercer Sector a les polítiques governamentals i els interessos econòmics dominants? ¿Com reivindicar la reinvençió democràtica del benestar social unit a l'Estat, mantenir la capacitat de desenvolupar accions rebels i vèncer l'acceptació passiva? ¿Quines són les potencialitats de tipus contrahegemònic de l'educació popular d'adults en contextos de capitalisme global? ¿Com profunditzar els drets socials sense córrer el risc de transformar-se en instàncies merament prestadores de serveis? ¿Com apartar el predomini de l'epistemologia positivista, valorar el coneixement popular, la investigació participativa i la construcció col·lectiva del coneixement, i evitar els riscos de la celebració ideològica del sentit comú i de la tradició? ¿Com ampliar el debat públic, la deliberació col·lectiva i la participació popular en els processos de decisió a través de l'educació, sense integrar fatalment les lògiques més tradicionals dels partits polítics o sense adoptar com a objectiu la conquesta del poder? ¿Com garantir recolzaments i recursos públics per a l'educació popular d'adults quan esta educació s'arrisca, en molts contextos, a ser refusada a causa del caràcter subversiu i disfuncional que li és atribuït per sectors conservadors?

Finalment, cal fer una última pregunta que ens afecta personalment alguns de nosaltres: ¿Com mantenir i desenrotllar el treball de recerca, d'educació i d'intervenció a favor de l'educació popular als nostres departaments universitaris, quan les universitats semblen voler alliberar-se de la seua responsabilitat social, i adoptar lògiques de mercat i d'emulació i quan opten cada vegada més per treballar amb sectors econòmics i socials que els garantisquen un estatus més alt i finançaments més elevats?

Traducció: Àngela Elena Palàcios

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BECK, U. (1992). *Risk society, towards a new modernity*. Londres: Sage.
- BERNSTEIN, B. (2001). «Das pedagogias aos conhecimentos», in *Educação, sociedade & culturas*, n.º 15, pp. 9-17.

- BOBBIO, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Dom Quixote.
- BOSHIER, R. (1998). «Edgar Faure after 25 years: down but not out». In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*. Londres: Kogan Page, pp. 3-20.
- BOURDIEU, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- BURDEAU, G. (1975). *A democracia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- CABRAL, A. (1999). *Nacionalismo e cultura*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Brussel-les: CCE.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- FAURE, E. et al. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- FRASER, N. & GORDON, L. (1994). «Civil citizenship against social citizenship? On the ideology of contract-versus-charity». In B. van Steenberghe (ed.). *The condition of citizenship*. Londres: Sage: pp. 90-107.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. Xátiva: Edicions del CREC.
- GRIFFIN, C. (1999). «Lifelong learning and welfare reform». *International journal of lifelong education*, vol. 18, núm. 6, 431-452.
- HESPANHA, P. et al. (2000). *Entre o Estado e o mercado. As fragilidades das instituições de protecção social em Portugal*. Coïmbra: Quarteto.
- LEFORT, C. (1981). *L'invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.
- LIMA, L. C. (1994). «Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação», in *Cadernos de ciências sociais*, núm. 14, pp. 119-139.
- (1996). «Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil», in *Inovação*, núm. 9, pp. 283-297.
- (2003a). «Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem». (En prensa).

- (2003b). «Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró». In AAVV, *Cruzamento de saberes. aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- MÉSZÁROS, I. (2003). «Economia, política e tempo disponível: para além do capital». *Margem esquerda – Ensaios marxistas*, núm. 1, pp. 93-124.
- MICHEL, R. (1982). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- MILL, J. S. (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.
- MONTAÑO, C. (2002). *Terceiro Sector e questão social*. São Paulo: Cortez.
- MONTEIRO, A. (2004). *Associativismo e novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto.
- O'BRIEN, M. & PENNA, S. (1998). *Theorising welfare. Enlightenment and modern society*. Londres: Sage.
- PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PORTER, M. F. (1993). *A vantagem competitiva das nações*. Rio de Janeiro: Campus.
- ROMÃO, J. E. (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IFP.
- SANTOS, B. S. (2001). «Os processos da globalização». In B. S. Santos (org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.
- SCHUMPETER, J. A. (1989). *Capitalisme, socialisme i democràcia*. Barcelona: Edicions 62.
- SENNETT, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Teorema.
- SOUZA, J.F. (1999). *A democracia dos movimentos sociais populares. Uma comparação entre o Brasil e o México*. Recife: Bagaço/NUPEP.
- TOCQUEVILLE, A. de (s.d.). *Da democracia na América*. Porto: Rés.
- TORRES, C. A. (2002). *Democràcia, educació i multiculturalisme*. Xàtiva: CREC.
- TOURAINE, A. (1970). *A sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.
- TRAGTENBERG, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez.

CREUANT LES FRONTERES. CAP A UNA PEDAGOGIA CRÍTICA I COMPLEXA EN LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES

Juan Miguel Batalloso Navas¹

1. PRECISIONS TERMINOLÒGIQUES

«...El paradigma efectua la selecció i la determinació de la conceptualització i de les operacions lògiques. Designa les categories fonamentals de la intel·ligibilitat i efectua el control del seu ús. Els individus coneixen, pensen i actuen segons els paradigmes inscrits culturalment en ells... El paradigma juga un rol al mateix temps subterrani i sobirà en qualsevol teoria, doctrina o ideologia. El paradigma és inconscient però irriga el pensament conscient, el controla i, en aqueix sentit, és també subconscient. En resum, el paradigma instaura les relacions primordials que constitueixen els axiomes, determina els conceptes, imposa els discursos i/o les teories, n'organitza l'organització i genera la generació o la regeneració.»

Edgar Morín. 1999.

*«Els set sabers necessaris a l'educació del futur»
UNESCO. París. Ps. 14 i 15.*

És a Thomas Kuhn a qui es deu el mèrit d'haver posat de manifest que les concepcions tradicionals de la ciència no resisteixen una comparació amb les proves històriques, en tant que que les pròpies concepcions i teories científiques es veuen sempre influïdes per les característiques culturals, socials, polítiques i econòmiques de les societats en què aqueixes teories científiques naixen i es desenvolupen.

En la seua coneguda obra *«L'estructura de les revolucions científiques»* (KUHN, T.S.; 1971) considera que la concepció positi-

¹ Mestre d'Ensenyament Primari, Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Orientador escolar i formador de professors. Col·laborador de la revista DIALOGOS. Membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya i específicament de la secretària tècnica d'aquest. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Sevilla (Andalusia-ESPANYA). E-mail: jumibana@hotmail.com.

vista del coneixement està caracteritzada per elements mífics, en tant que el saber científic el concep com el desenvolupament d'un conjunt successiu de revolucions en el curs de les quals resulten derrocats i reemplaçats els paradigmes dominants per uns altres de nous més explicatius i emergents, fins que aquests arriben a convertir-se en dominants i el cicle continua.

Encara que el concepte de paradigma és un tant ambigu i en la seua naturalesa està escapar a una definició precisa, Kuhn la idea com un conjunt format per diversos elements, com ara les lleis explícitament establides; els supòsits teòrics en què es basen els programes d'investigació; els principis metafísics generals que guien el treball dins del propi paradigma, així com les prescripcions metodològiques i tecnològiques que garanteixen que el coneixement generat tinga validesa dins del paradigma.

Podria dir-se que un paradigma és com un marc de pensament en el qual conviuen distints esquemes per a comprendre i explicar determinats fenòmens i aspectes de la realitat. Així per exemple podem parlar de paradigmes en psicologia, medicina, biologia, física i també de paradigmes educatius.

156

Per a Kuhn la ciència normal és una activitat dirigida a resoldre problemes que s'orienta pels supòsits del paradigma, i el que caracteritza l'activitat dels científics és l'acord general sobre aquests supòsits i així quan es produeixen fracassos o anomalies, no s'atribueixen a errors o insuficiències del paradigma, sinó a errades del científic o investigador. En el nostre cas i en l'àmbit de l'educació, pertanyem al que denominem com a paradigma tecnoburocràtic, donant per suposat tot un conjunt de principis, normes i metodologies que tot i produir anomalies i disfuncions, no les atribuïm a les insuficiències dels esquemes del paradigma, sinó als errors dels agents educatius. No obstant això, el problema de la millora de l'educació ha arribat a un punt, que ja no resideix en la rerecerca de noves tecnologies educatives a prova de professors, sinó en la construcció de nous marcs de referència paradigmàtics.

Kuhn concep l'avanç de la ciència com un moviment en què en un determinat moment històric apareixen nítidament noves perspectives per a enfocar els problemes. En un principi, comencen per plantejar-se problemes que el paradigma no pot resoldre per la qual cosa passen a convertir-se en anomalies o disfuncions. Més tard quan ha aparegut un nombre suficient d'anomalies s'origina

un estat de crisi. D'aquesta manera la comunitat científica comença a allunyar-se de la ciència normal i a manifestar les seues crítiques al paradigma dominant amb la qual cosa el debat sobre les qüestions fonamentals obri pas a l'emergència de suposats alternatius o paradigmes emergents. Finalment la crisi es resol quan resulta derrocat el paradigma existent per un nou, que comptarà amb l'adhesió de la majoria dels components de la comunitat d'investigadors.

Posteriorment i després d'un temps més o menys llarg, el nou paradigma comença també a experimentar contradiccions i problemes com a conseqüència de noves anomalies, per la qual cosa es produeixen nous interrogants i respostes que comencen a assentar les bases d'un altre nou paradigma i d'esta manera, és com la ciència, també l'educativa, va qüestionant i eixamplant contínuament les seues pròpies idees.

Aquesta idea del desenvolupament del saber científic, Khun la sustenta bàsicament en tres consideracions que poden aplicar-se també al terreny educatiu:

1. Que els paradigmes estructuren les observacions de maneres particulars, és a dir, determinen què, com i per a què observar, són com a filtres que seleccionen el que consideren pertinent en funció dels supòsits que prèviament s'hagen adoptat. Els paradigmes són estructures conceptuals compostes per supòsits teòrics la funció dels quals resideix a determinar quin coneixement és el rellevant i com ha de ser adquirit.
2. Quan es produeix un canvi d'un paradigma a un altre, el procés que s'origina pateix de proves concloents que permeten mostrar la superioritat del paradigma emergent. El procés de canvi està carregat d'elements normatius, produint-se una espècie de conversió, perquè al no existir arguments neutrals que permeten optar per un paradigma enfront d'un altre, el factor més decisiu és *l'assentiment de la comunitat en qüestió*.
3. Els paradigmes sorgeixen dins de comunitats socials dotades d'una singular estructura significativa de creences i quan nous paradigmes emergeixen, naixen amb l'herència que proporciona l'estructura de supòsits teòrics i de valor que la dita comunitat té. En aquest sentit, la ciència mateix pot

arribar a convertir-se en una ideologia, perquè naix de supòsits configurats per preferències ideològiques, pressupòsits normatius, creences i valors que formen part de la comunitat científica i del context socioeconòmic i sociopolític.

D'aquestes tres característiques dels paradigmes podem deduir a efectes educatius que:

1. Si els supòsits del paradigma educatiu dominant són entre altres els de mercantilització, especialització i burocratització, les formes de comprendre, desenvolupar i avaluar les pràctiques educatives necessàriament s'acomodaran als criteris establits per aquests supòsits, d'ací que qualsevol pràctica educativa que adopte supòsits diferents, necessàriament originarà un conflicte, que o bé pot multiplicar-se i estendre's al conjunt de tota la institució i anar trencant a poc a poc el paradigma dominant, o bé poden simplement ser absorbides com una excepcionalitat que no posa en dubte el funcionament general del sistema.
2. Encara que resulta obvi que no podem mostrar proves definitives i concloents sobre la superioritat de nous paradigmes educatius, del que no hi ha dubtes és que l'actual crisi per què travessen els sistemes educatius i els aparells escolars no es poden resoldre's amb mesures competitives, comercials i curriculars, sinó més aviat amb canvis d'enfocament que suposen accions culturals, qualitatives i cooperatives.
3. Si els paradigmes científics sorgeixen històricament en comunitats socials dotades de sistemes de valors que orienten explícitament o implícitament els seus desenvolupaments epistemològics i tecnològics, en el terreny de l'Educació aquesta influència ideològica i axiològica és particularment significativa ja que els fenòmens educatius són d'una extraordinària complexitat empírica i moral, ja que estan subjectes a infinitat de variables i es fonamenten en en opcions explícites o implícites de caràcter ètic i antropològic. Per tant si ja els paradigmes científics no poden ser objectivament neutrals, en el cas dels paradigmes educatius la possibilitat de neutralitat és fins i tot menor, ja que per la seua mateixa naturalesa estan sempre carregats d'opcions de valor i per tant són axiològicament bel·ligerants.

Les aportacions realitzades per Kuhn al concepte de paradigma, resulten per tant d'un extraordinari interès, ja que ens permeten analitzar les claus implícites inherents a l'actual paradigma educatiu dominant prenent en consideració i posen en dubte, ja no sols les grans finalitats del nostre Sistema Educatiu, sinó també els models i procediments organitzatius i pedagògics en els que es concreten.

Tot nou paradigma, quan emergeix ho fa de forma bel·ligerant i pràctica, però també humil, de tal manera que seria impensable que les noves aportacions superadores dels problemes del present que pretén resoldre no aprofitaren el cabal d'experiències pràctiques i elaboracions teòriques que al llarg dels segles s'han anat succeint. Es tracta per tant de buscar una nova direcció partint del coneixement que tenim dels camins recorreguts a fi d'arribar a la meta primera i última de l'educació, al desenvolupament integral de la persona i especialment en els seus genuïns i grans valors de veritat, llibertat, compromís, acció, bondat, bellesa i justícia, sense oblidar que les persones, com diria Teilhard de Chaldrin «*No som sers humans que tenen una experiència espiritual; sinó sers espirituals que tenen una experiència humana.*» (BUZAN, T.; 2003: 13).

Òbviament, quan l'educació, col·loca al principi i al final dels seus processos a la persona, estem expressant l'exigència de lluitar contra tot allò que la deshumanitza, l'esclavitz, l'aliena o l'anquilosa en el seu desenvolupament ja que educar la persona no és una altra cosa que ajudar a fer que ella mateixa s'allibere dels seus lligams i contingències. Des d'aquest punt de vista i en la perspectiva d'un nou paradigma educatiu, no pot entendre's llavors una educació que no siga al mateix temps personalitzadora i alliberadora.

Dir que un nou paradigma educatiu ha d'estar centrat en el desenvolupament integral de la persona i anar dirigit cap al seu alliberament i personalització, significa també admetre que el «*desenvolupament humà*», és abans que res la possibilitat real i efectiva que tots els sers humans sense exclusió puguin gaudir dels recursos materials suficients que li permeten viure amb dignitat una vida prolongada, saludable i amb accés a les drets bàsics de la ciutadania: salut, educació, treball, habitatge, llibertat, participació, etc. Des d'aquesta òptica no pot entendre's tampoc una educació que no comporte el desenvolupament del pensament crític i del pensament utòpic, és a dir, una educació que siga capaç de denunciar allò que ens oprimeix i esclavitz com a éssers humans, anun-

ciant al mateix temps en l'acció la possibilitat real que les coses poden ser d'una altra manera i que un altre món és possible.

No obstant això, el nou paradigma educatiu tampoc pot quedar-se en la presa de consciència social i en el compromís per la millora del nostre entorn, ja que en cas contrari correríem el risc d'instal·lar-nos en la comoditat del benestar individual que ens promet el mercat mitjançant el consum incessant. Al nou paradigma no li és suficient educar per a construir una societat millor, no li és suficient formar individus perquè conscientment lluiten contra l'opressió i els opressors, sinó que també està dirigit a combatre l'opressor que totes les persones portem dins, a aquest ésser contradictori, ambigu, egoista, erroni que és en última instància el responsable de les decisions inhumanes.

No és suficient per tant amb una educació per a l'alliberament exterior i la conquesta del món, sinó sobretot una educació per a l'alliberament interior i la conquesta d'un mateix i açò significa reconèixer que hi ha necessitats humanes que no han sigut prou considerades per l'educació, com la necessitat de ser acceptat i estimat, la de viure en un espai social d'afecte i consideració, la de desenvolupar-se en un clima d'estímul o la d'acceptar que cada persona és un ésser d'infinites capacitats i possibilitats i que el seu desenvolupament personal no té perquè expressar-se necessàriament en el que escolarment es considera com desitjable. Significa en últim terme admetre també que les persones no som exclusivament éssers amb necessitats fisiològiques i materials, sinó també amb necessitats psicològiques i espirituals.

Una educació la meta fonamental de la qual consistisca a desplegar totes les possibilitats de les persones, sent capaç al mateix temps de fer front a noves situacions i problemes socials, no sols exigeix d'una anàlisi rigorosa de les insuficiències dels nostres sistemes educatius i dels danys que el nostre actual model civilitzador causa en els individus, sinó també de la imaginació i del poder de crear noves formes de pensar, de sentir, de dir i de fer.

2. BASES PER A UN NOU PARADIGMA EDUCATIU

«...Pot tal vegada una educació basada en els valors de l' "ètica del mercat" (la de l'individualisme, la competència i l'egoisme) oferir alternatives per a un verdader desenvolupament sostenible? Pot tal vegada

pensar-se que la sola instrucció o la mera transmissió de coneixements, al marge dels reclams d'un planeta agredit per un model de desenvolupament depredador i deshumanitzant, siguem suficients per a enfrontar els reptes del segle que s'inicia?. ...»

*Carlos Núñez Hurtado.2000.
VIII Simposi d'Educació-Càtedra "Paulo Freire"
Guadalajara. Mèxic*

«..Una educació que vol posar en el centre dels seus afanys a la persona humana ha de ser una educació oberta a les preguntes fonamentals de l'ésser humà, a la veritat, a la bellesa, al conflicte, la diversitat, el fracàs i l'esperança, oberta també als sabers no racionals, com la intuïció i la imaginació. L'educació humanista que necessitem és per això, ultimadament, subversiva, com subversiu resulta hui l'amor...»

*David Fernández. 2000.
VIII Simposi d'Educació-Càtedra "Paulo Freire"*

161

La crisi de l'educació del nostre temps no és només una crisi d'inadequació entre les exigències d'una societat en permanent canvi i uns sistemes educatius ancorats a pràctiques pedagògiques rutinàries i a models organitzatius rígids i incapaços de generar autoaprenentatges.

Més enllà de les insuficiències de les nostres institucions escolars, la crisi de fons de l'educació és bàsicament una crisi d'orientació, ja que els problemes no són tant de recursos i mètodes, com de finalitats i d'objectius, no són tant de caràcter quantitatiu com de naturalesa qualitativa, no són tant, parafrasejant Edgar Morín de caràcter programàtic com de naturalesa paradigmàtica. En conseqüència, les perspectives de solució exigeixen canvis d'enfocaments i noves visions, canvis de marcs de referència en què siguem possibles desenvolupar pràctiques més coherents amb les finalitats educatives preteses i en què el coneixement i les habilitats que en les institucions s'adquireixen i desenvolupen siguem el resultat de processos pràctics, o d'una reflexió crítica i permanent sobre l'acció.

Donada la complexitat, el dinamisme, així com les contradiccions i riscos de la societat de la informació, ja no podem pensar en

reformes educatives que com a màxim, el que poden aportar són solucions programàtiques de curt abast i excessivament arrelades a concepcions i pràctiques pedagògiques caduques incapaces de respondre a les necessitats desenvolupament de les persones. Al contrari, la nova situació requereix d'un canvi de paradigma, d'un canvi de concepcions i de pràctiques capaces per un costat de cooperar en l'augment del benestar de tots els éssers humans sense exclusió, però també capaços de construir un món, una societat o una comunitat local més humana i fraterna.

Dit amb altres paraules açò significa que les transformacions i canvis que els sistemes educatius del present han d'afrontar no són exclusivament de naturalesa epistemològica i tecnològica, sinó sobretot de caràcter ètic i estètic, ja que no sols necessitem éssers humans dotats per al conèixer i el fer, sinó de persones capaces de conviure i d'amar. Per tant, aquells vells supòsits epistemològics de l'educació en la societat industrial hi ha necessàriament que substituir-los per uns altres de nous més capaços d'explicar el que ens succeeix i de construir situacions i espais vitals més humans i satisfactoris.

162

Diu Fritzjof Capra en la seua coneguda obra «*El punt crucial*», que el pensament científic i social dominant està caracteritzat encara per la influència del paradigma mecanicista cartesià/newtonià, un paradigma que ha format una visió de la naturalesa i de la història sustentada en la dominació de la terra i de les persones mitjançant la força i la violència. No obstant això, per a garantir la sostenibilitat i la supervivència del nostre xicotet planeta és necessari fundar noves visions més coincidents amb el funcionament dels sistemes vius.

Fa falta per tant un equilibri i una harmonia capaç d'integrar les forces que sostenen la vida humana en els seus més amplis sentits. D'una part hi haurà que limitar les forces d'autoafirmació que configuren el pensament analític i lineal que ha generat l'actual model civilitzador, forces que s'expressen en la competitivitat, l'agressió i la violència. I d'una altra caldrà promoure les forces que sostenen la integració en la naturalesa i que alimenten la convivència social, que són les que conformen el pensament holístic i creatiu, les úniques que poden ser capaços de fer emergir la cooperació, la tendresa i la pau.

Per a Capra, la distinció que va fer Descartes entre la ment i el cos ha fundat tota la civilització occidental instaurant tot un món de separacions. Se'ns ha ensenyat a cadascun de nosaltres a pen-

sar com a individus aïllats, la qual cosa ens ha portat a privilegiar el treball intel·lectual sobre el treball manual, produint també la sobrevaloració del pensament racional i analític en detriment del pensament intuïtiu i sintètic.

Del que es tracta llavors, seguint aquest raonament, és d'aconseguir una nova visió més integradora i holística que siga capaç d'incloure la consciència humana i els valors ètics en l'observació, descripció i transformació del món, visió que ens permetria afrontar els cinc canvis fonamentals que segons Capra caracteritzen el nou paradigma científic:

1. El canvi de la part al tot. En el paradigma cartesià/newtonià es creu que la dinàmica i el funcionament de qualsevol sistema complex poden comprendre's a partir de les propietats de les parts. Al contrari en el nou paradigma, la relació entre les part i el tot s'inverteix, en el sentit en què les propietats de les parts únicament poden comprendre's a partir de la dinàmica del tot. En última instància, no hi ha les parts, el que denominem una part no és més que la configuració d'una xarxa indivisible de relacions. A efectes educatius, ja no podem educar l'individu aïllat, ni de bons capacitats exclusivament cognitives. S'haurà d'afrontar necessàriament que la tasca d'educar a la persona sencera, en totes les seues dimensions i potencialitats, però especialment en la relació amb els altres, en les possibilitats de vinculació i de desenvolupament comunitari. Paral·lelament els continguts escolars d'aprenentatge no poden continuar sent abordats des de les estretes perspectives de les disciplines, serà necessari abordar noves formes de gestionar i desenvolupar el currículum més globals i holístiques, amb major capacitat per a comprendre les relacions, el dinamisme i la complexitat dels fenòmens.

2. El canvi de l'estructura al procés. En el vell paradigma es pensa que hi ha estructures fonamentals, així com forces i mecanismes a través dels quals aquestes interactuaven, donant naixement, així, a processos. En el nou paradigma cada estructura és presa com la manifestació d'un procés subjacent, ja que tota xarxa de relacions és intrínsecament dinàmica. Enfront de la tradició burocràtica de l'aprenentatge que tot ho redueix a la litúrgia de les acreditacions,

a la mística dels exàmens, caldrà buscar estratègies educatives més coherents amb el desenvolupament personal i comunitari i més capaços en suma de garantir el diàleg, la comunicació, l'exercici democràtic i la contínua reflexió i acció sobre els processos educatius que es viuen diàriament, que són en última instància els que prefiguren el fi anunciat.

3. El canvi de la ciència objectiva a la "ciència epistèmica".

El paradigma mecanicista considera que les descripcions científiques són objectives, independentment de l'observador humà i el procés del coneixement. Oposadament, el nou paradigma parteix de la idea que l'epistemologia és part essencial del procés de descripció i explicació de la realitat. Si fins ara les ciències de l'educació han intentat buscar un espai de diferenciació epistemològica que fera possible la seua identitat com a ciència, ara el problema no resideix a obtindre garanties de legitimitat, sinó a buscar cooperativament i reflexivament nous camins més coherents amb les necessitats reals dels sers humans. No es tracta per tant de refundar un nou coneixement, sinó de construir-lo col·lectivament a partir d'implicacions socials, polítiques i culturals en què es participen tots els subjectes sense excepció, la qual cosa significa assumir que tot projecte educatiu és al mateix temps un projecte polític a construir per tots els afectats. Es tracta en suma de fer visible en la quotidianitat i en la creació de noves formes de coneixement pedagògic el llegat de Paulo Freire quan ens diu que *«ningú educa a ningú i ningú s'educa sol, tots ens eduquem en comunió»*

4. El canvi de la construcció a la xarxa com a metàfora del coneixement.

El paradigma mecanicista pot ser comprés a partir de la metàfora del rellotger o de l'arquitecte: la realitat pot ser coneguda a través dels seus diversos elements que es relacionen entre si mitjançant lleis bàsiques, principis bàsics i estructures fonamentals. Una manera de comprensió que ha sigut utilitzat en la ciència i la filosofia occidentals per milers d'anys, de tal manera que quan es donaven canvis de paradigma s'afonaven els fonaments del coneixement. Al contrari si la realitat es percep com una xarxa de relacions, les nostres descripcions també formen una xarxa

interconnectada que representa els fenòmens observats. En aquesta xarxa no hi ha jerarquies ni bases fundacionals. Canviar de la construcció a la xarxa també implica abandonar la idea de les ciències fisiconaturals com l'ideal amb relació al qual es modelen i jutgen totes les altres ciències, i com la font principal de metàfores per al coneixement de la realitat. Aquesta nova dimensió epistemològica necessàriament portaria a les ciències de l'educació a concebre noves formes d'aprenentatge inter, multi i transdisciplinaries, perquè ja no hi hauria a partir d'aquest principi matèries blanques o matèries dures, sinó que totes les disciplines tindrien el seu lloc en la xarxa curricular, i totes jugarien un paper indispensable en el desenvolupament personal i comunitari.

- 5. El canvi de la veritat a les descripcions aproximatives.** El paradigma cartesià es basa en la convicció que el coneixement podia aconseguir la certesa absoluta i final. De forma oposada, el nou paradigma reconeix que tots els conceptes, teories i descobriments són limitats i aproximatius i que la ciència mai pot aportar una comprensió completa i definitiva de la realitat. Si l'objectivitat científica no existeix, si tot coneixement és provisional, el nostre coneixement pedagògic no pot donar res per definitiu ni per confirmat, perquè serà l'acció reflexiva i fundada èticament la que assenyalarà el camí del treball educatiu i de la qual obtindrem el coneixement pedagògic necessari per a continuar responent de forma concreta als problemes concrets que se'ns presenten en el nostre diari quefer.

165

Amb aquestes bases presentem a continuació el que considerem podrien ser els fils mitjançant els quals poden teixir-se les xarxes del nou coneixement pedagògic per a atendre les necessitats dels éssers humans del segle XXI, fils que configurarien el que entenem com a múltiples processos d'alfabetització que ens permeten llegir, comprendre i transformar la paraula, el món i a nosaltres mateixos com a éssers misteriosos i únics.

3. CAP A UNA SOCIETAT APRENENT.

«Són tres els analfabetismes que cal derrotar: el de la lectura i l'escriptura (saber llegir i escriure), el sociocultural (saber en quin tipus de societat es viu; per

exemple, saber que són els mecanismes de mercat) i el tecnològic (saber interactuar amb màquines complexes). Tota escola incompetent en algun d'aquests aspectes és socialment retrògrada. L'Escola no ha de concebre's com a simple institució que repassa coneixements preparats, sinó com el context i l'ambient organitzatiu adequat per a la iniciació en vivències personalitzades d'aprendre a aprendre. La flexibilitat és un aspecte cada vegada més important per a un coneixement personalitzat i una ètica social democràtica.»

Hugo Assmann. 2002.

"Plaer i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent." P. 31

«Partim d'una comprovació cada vegada més evident: vivim en una societat informatitzada que està donant lloc a l'anomenada societat del coneixement. No necessàriament la societat del coneixement ple equival a una societat aprenent. Com donar aquest pas? En primer lloc alliberant-nos dels obstacles que ens lliuen al passat amb el propòsit de visualitzar des de la dimensió humana, totes les possibilitats dels recursos tecnològics.»

Francisco Gutiérrez. 2003.

"Mediació pedagògica i procés de cognició en la societat Aprenent"

L'impacte que les noves tecnologies de la informació i de la comunicació tenen en el món de la producció, en les nostres relacions socials i en les distintes formes d'interaccionar amb la realitat és quelcom ja quasi natural en les societats tecnoburocràtiques i econòmicament privilegiades. La seua utilització no és només cada vegada més massiva sinó que afecta àmbits que fa tan sols uns anys eren impensables. Des d'un xicotet ordinador domèstic podem estar permanentment comunicats amb tot el món i informats de tots els esdeveniments del planeta, però al mateix temps tenim també l'oportunitat d'interaccionar i respondre a tot allò que les nostres possibilitats tecnològiques ens permeten. La noves

tecnologies en suma, posen a la nostra disposició noves formes de conèixer, d'aprendre, de comunicar-nos, de cooperar, de viure i d'alliberar-nos, però també noves formes de fer-nos més individualistes, menys sociables, menys crítics i més esclaus.

Particularment i en l'àmbit socioeconòmic, la informació s'ha convertit en mercaderia, en un producte de primera necessitat que juga un paper fonamental en relació al dinamisme del mercat, constituint-se en un dels factors principals de competitivitat. No queda pràcticament res en els processos productius que no estiga travessat per processos d'informació i comunicació. El més habitual en aquests àmbits és la innovació permanent i la constant renovació tecnològica a fi d'aconseguir majors quotes d'immediatesa, coneixement, eficàcia i racionalitat, valors que són determinants en la conquesta de nous mercats, sobretot en el cas d'una societat de serveis, com la postindustrial.

Tot ha quedat travessat per les noves tecnologies de la informació i la comunicació, des del treball a l'oci, de l'individual al social, des del permanent a l'efímer. Pensar per tant en un nou paradigma educatiu sense el concurs de les possibilitats que ofereixen aquestes noves tecnologies i sense una anàlisi crítica i rigorosa dels seus inconvenients, no tindria sentit.

Les conseqüències més visibles per a l'educació d'aquest desenvolupament imparable de les noves tecnologies i de l'influent paper que exerceixen en tots els àmbits de la realitat social són òbviament clares: almenys fa falta una educació que integre com a objectiu una alfabetització tecnològica, una segona alfabetització (ADELL, J. i ASSMANN, H.), no sols en el sentit de garantir-ne el maneig i la utilització eficaç per part de tots els individus, sinó sobretot dirigida a possibilitar que totes les persones puguin aprendre per si mateixes, la qual cosa exigeix el desenvolupament de capacitats noves que fins ara no haves sigut prou desenvolupades pels sistemes educatius de l'era industrial.

No obstant això, es fa necessari recordar i insistir ací, que en cap cas aquesta segona alfabetització és possible si no va precedida i acompanyada de la primera, és a dir del permanent i continu esforç i dedicació per continuar mantenint tal vegada la funció més essencial i genuïna de les nostres escoles primàries i secundàries: la lectura i l'escriptura. Com assenyala Gimeno Sacristán la lectura i l'escriptura són constructores del subjecte i reconstruc-

tores de la cultura i si bé la missió de l'educació és situar-nos en el present i davant de la realitat concreta a què pertanyem, no podem posar-nos verdaderament en situació si no comptem amb el patrimoni cultural del passat, i per a ambdós preses de posició necessitem de la lectura i de l'escriptura, perquè sense elles no és possible ni conèixer el món ni fer possible la seua transformació.

A aquestes conseqüències educatives, cal afegir una altra més que ja han posat de manifest els fòrums internacionals. Si hui la caducitat del coneixement és cada vegada major, és impensable llavors concebre el desenvolupament humà sense la necessitat estar formant-se i aprenent al llarg de tota la vida. Si dia a dia està creixent la distància entre el que som capaços de recordar i el volum total d'informació disponible i en pocs anys descobrim que el que vam aprendre en les nostres institucions educatives s'ha quedat definitivament obsolet, no hi ha dubtes llavors que hem de canviar el nostre mode de concebre l'educació i el nostre mode de fer-la.

El primer informe del Fòrum de la Societat de la Informació de 1996 és clar en aquest sentit «*La societat de la informació ha de convertir-se en la 'societat de l'aprenentatge permanent', la qual cosa significa que les fonts d'educació i la formació han d'estendre's fora de les institucions educatives tradicionals cap a la llar, la comunitat, les empreses i les col·lectivitats socials.* » (ADELL, J.) En aquest sentit i si la nostra necessitat d'aprendre serà contínua, hi ha autors que han introduït el concepte de «*societat aprenent*» o «*societat que aprén o societat discent*» en el sentit que és tota la societat la que està en permanents processos d'aprenentatge i per tant requereix ser transformada en «*una immensa xarxa d'ecologies cognitives*» (ASSMANN, H.; 2002; 19 i GUTIÉRREZ, F.; 2003). Una societat que no és ni mera consumidora d'informàtica, ni tampoc exclusivament creadora de cada vegada més coneixements, sinó que va més enllà en el sentit que pretén reconèixer el paper que té el coneixement com a font de vida i d'amor. (MATURANA, H.).

Resulta sorprenent que especialistes reconeguts en l'àmbit de la Tecnologia Educativa (ADELL, J.; ÁREA, M.; BARTOLOME, A.R.; CABERO, J. i CANTÓN, I.) coincideixen bàsicament en el fet que com a conseqüència dels canvis que les noves tecnologies de la informació i la comunicació han introduït en els nostres mo-

des d'aprendre i relacionar-nos, siga necessari satisfer urgentment la necessitat d'alfabetitzar tecnològicament, alfabetització que segons aquests autors significa anar molt més enllà del mer maneig de màquines, la qual cosa específicament significa:

1. Ser capaç de buscar i obtindre informació, seleccionar-la, estructurar-la, valorar-la, i incorporar-la al propi cos de coneixements, la qual cosa implica també prestar una especial atenció al desenvolupament d'estratègies cognitives dirigides a estimular la memòria comprensiva i a llarg termini.
2. Els nous objectius de l'educació hauran d'estar molt més centrats a desenvolupar capacitats i adquirir competències que a emmagatzemar coneixements. Enfront del testarrut interès de molts professors i institucions educatives de seguir agafats al vell paper de transmissors d'informació, hui per simple exigència social, econòmica i cultural es fa més necessari que mai desenvolupar capacitats de discriminació, discerniment, classificació, estructuració, jerarquització, avaluació i en última instància la capacitat de produir coneixement, sense oblidar que totes aquestes capacitats han d'estar articulades entorn del desenvolupament permanent del pensament crític, perquè tota tecnologia com ens indica Postman, com més insubstituïble es presenta, més elements deshumanitzadors comporta.
3. Seran els propis alumnes els encarregats de buscar informació, processar-la i obtindre d'ella coneixement, per tant el seu protagonisme és essencial en els nous processos d'aprenentatge i ensenyança, la qual cosa significa educar també en actituds d'autonomia, responsabilitat i presa de decisions.
4. Aquest nou enfocament suposa també que el paper de professor haurà de canviar radicalment perquè si la seua funció deixa de ser eminentment transmissora per a convertir-se en medidora i facilitadora de les interaccions i dels intercanvis de coneixements, professional i humanament haurà d'adoptar nous rols: el rol d'ajudant i servidor dels seus alumnes; el rol de persona pròxima, accessible i amb autoritat moral i professional que emana de la seua experiència i dels seus testimonis, però especialment haurà d'assumir el rol de tutor que guia, ajuda, orienta i estimula la realització

d'experiències d'aprenentatge, no sols en el sentit tradicional d'adquisició de coneixements, sinó en la perspectiva del desenvolupament integral de la persona.

5. Aprendre de manera activa i implicant-se personalment en els processos d'aprenentatge. L'escola no pot continuar sent passiva, rutinària i burocràtica. Necessàriament l'escola ha de ser activa i interactiva, ja no sols per raons psicobiològiques sinó per la mateixa naturalesa intrínseca dels processos d'aprenentatge, ja que el que realment s'aprén és el que es fa i especialment allò que suposa una implicació de la persona sencera, en les seues facetes intel·lectuals, manuals, emocionals i socials.
6. L'aprenentatge ha de ser una activitat gratificant, plaent, entretinguda i divertida, la qual cosa no significa que calga realitzar-lo sense esforç, sinó que aquest esforç estiga integrat de forma emocional i estimulante. Si l'esforç que es realitza no està compensat amb l'increment de l'autoestima i amb la satisfacció emocional, difícilment els individus seran capaços de generar motivacions intrínseques.
7. L'aprenentatge requereix de la interacció i de la participació social, la qual cosa dita en altres paraules significa simplement constatar que no pot existir aprenentatge verdader si no existeix comunió, si no hi ha diàleg, ja que els processos d'aprenentatge són essencialment dialògics, requereixen de l'escolta, de la donació i del *feedback* afectiu i cognitiu. La qual cosa òbviament significa també l'aprenentatge de la cooperació, de l'intercanvi i de la solidaritat, no exclusivament per raons altruistes o ètiques sinó per estricta lògica funcional.
8. L'aprenentatge exigeix llibertat que no és només possibilitat de triar i respecte a l'original desenvolupament de cada persona, sinó que va molt més enllà: requereix d'un clima de confiança, de respecte, de responsabilitat, sentir-se plenament integrat en allò que una fa per iniciativa pròpia, d'experimentar la sensació d'autonomia i d'autorealització.

Conseqüentment amb aquests nous objectius i principis educatius, l'aprenentatge ja no pot continuar sent un procés bipolar sinó multipolar, ni tampoc monològic sinó dialògic, per tant el problema

didàctic principal resideix a proporcionar als nostres alumnes vivències i experiències d'aprenentatge prou riques i estimulants perquè ells per si mateix processen la informació, construeixen el seu propi coneixement i es comprometen de forma autònoma i responsable en els protagonistes i gestors de la seua educació, la qual cosa dita en altres paraules significa simplement recordar que o l'educació es fa alliberadora i personalitzada o no arribarà a ser pròpiament educació.

En aquest enfocament d'entendre l'aprenentatge com un teixir i desfer permanent d'experiències i vivències personals, també ens resulta molt sorprenent que el professor Francisco Gutiérrez ens recorde bàsicament els mateixos principis pedagògics en què es va basar la nostra Experiència, ja que totes les experiències d'aprenentatge han de complir almenys amb els següents requisits (GUTIÉRREZ, F.: 2003):

1. Han de formar part de la vida en el sentit més ampli, però especialment de la vida quotidiana, de la que viuen alumnes, el professor, les seues famílies i els seus veïns perquè tot aprenentatge han d'arreglar sempre vivències, successos, fets i relats.
2. No pot entendre's l'aprenentatge si els participants no en són els autèntics protagonistes. Sense la participació efectiva dels alumnes que aprenen en comunió amb els professors, no és possible viure autèntiques experiències d'aprenentatge.
3. Tota experiència d'aprenentatge ha d'entrar sempre pels sentits, per tots els sensorials i pels no sensorials. Com ja ens assenyalava Rogers, l'aprenentatge verdaderament significatiu no és només aquell que connecta allò que s'ha conegut amb la novetat, sinó aquell que afona les seues arrels en l'experiència emocional i sentimental de la persona que aprén. No hi ha verdader aprenentatge si no és fruit d'una experiència sentimental si no contribueix a desenvolupar la capacitat de sentir i d'harmonitzar raó i cor.
4. Tota experiència d'aprenentatge ha de ser percebuda joiosa, de manera que possibilita moments de plaer, satisfacció, diversió, gust, han de provocar en suma «*sabor de saber*».
5. Si els subjectes que aprenen no actuen i interactuen motivats internament i no per raons extrínseques als processos educatius i d'aprenentatge, no és possible llavors que puga despertar-se l'interés, el gust per l'obra ben feta i el com-

promís amb el propi esforç que tota experiència d'aprenentatge requereix.

6. Les experiències d'aprenentatge autènticament significatiu són fenòmens hologramàtics i holístics, són esdeveniments que representen, per molt xicotet que siga l'objectiu o la destresa a aconseguir, la implicació de la persona sencera en totes les seues dimensions. En aquesta mesura no pot entendre's una experiència d'aprenentatge que no siga capaç de generar empatia, adhesió, relacions afectives i significatives, i que no implique i complique les persones que aprenen.
7. Tota experiència d'aprenentatge es realitza en el si d'un context, que ha de ser desvelat, conegut i recreat, contextos i entorns que són sempre únics i que com són de naturalesa sociocultural i formar part del patrimoni de les persones que aprenen, requereixen ser estudiats, analitzats i recreats permetent establir relacions i vivències.
8. No hi ha verdader aprenentatge si aquest no és el producte d'una implicació personal i social. *«L'aprenentatge és un procés en què les implicacions personals han d'aterrar en implicacions col·lectives comunitàries i socials.»*
9. Tot aprenentatge han d'ajudar a transformar la realitat en tots els seus àmbits. La interior personal i l'exterior social, la qual cosa exigeix una vinculació permanent a la dialèctica entre les necessitats dels meus semblants i de la realitat en què viu, amb la coherència personal.
10. Tota experiència d'aprenentatge ha de ser sostenible, és a dir ha de garantir la possibilitat de canvi, obertura, flexibilitat i diversitat de perspectives i sobretot la possibilitat de continuar aprenent durant tota la vida, és a dir sense posar en perill futurs aprenentatges, ja que la vida és un procés permanentment inacabat de desenvolupament personal. Açò en termes més concrets significa evitar tot tipus de conducta o pràctica docent i discent que pose en perill l'existència de totes les característiques anteriors.

4. L'EDUCACIÓ COM A PROBLEMA ÈTIC

«...Educar és la tasca social emancipatòria més avançada... L'educació tindrà una funció determinant

en la creació de la sensibilitat social necessària per a reorientar a la humanitat... No hauríem de romandre en el mer discurs de la resistència crítica, sinó que es tracta d'ocupar de forma creativa, els accessos al coneixement disponible i gestionar, de mode positiu propostes de direcció dels processos cognitius, dels individus i de les organitzacions col·lectives, per a aconseguir metes vitalitzadores del teixit social...»

Hugo Assmann. 2002.

"Plaer i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent." P.26.

«Encara que la narrativa ens situe en l'infern, això serà sempre millor que no estar en cap part. Estar en cap part significa viure en una cultura estèril... En una cultura Aixà: quina falta fan les escoles? ¿Per a què podrien servir?»

Neil Postman. 2001.

"El fi de l'educació" P.21.

173

El problema principal de l'impacte que les noves tecnologies estan tenint en l'educació no és exclusivament una qüestió de concepcions i mètodes d'aprenentatge ja que l'educació no consisteix únicament a capacitar a les persones perquè transformen informació en coneixement, sinó a proporcionar les ajudes necessàries perquè cada persona de forma original i autònoma pugui processar aqueix coneixement i transformar-lo en saviesa.

Des d'aquest enfocament caldria preguntar-se: Les noves tecnologies, augmenten o disminueixen una educació per a la justícia, la solidaritat i la sensibilitat social? (ASSMANN, H.; 2002: 17) Quin tipus de beneficis ens aporten? Qui s'afavoreix i qui es perjudica amb la seua existència i el seu ús massiu? Potser el fet que poseïm cada vegada més informació garanteix que els problemes de la humanitat es resolguen de forma més eficaç? O com textualment ens aclareix Neil Postman «...Si hi ha xiquets que moren de fam al món - i n'hi ha - no és perquè hi haja informació insuficient. Hem sabut per un llarg temps com produir suficient menjar per a alimentar tots els xiquets al planeta. Com és que deixem que

molts moren de fam? Si hi ha violència en els nostres carrers no és perquè tinguem informació insuficient. Si s'abusa de les dones, si el divorci, la pornografia i les malalties mentals augmenten, res d'això té alguna cosa a veure amb la informació insuficient. M'atreviré a dir que és perquè alguna cosa més s'està perdent, i no crec que hi haja de dir-li a aquesta audiència que és. Qui sap? Aquesta era de la informació, pot tornar-se una maledicció si estem cecs com per a no poder veure» (POSTMAN, N.; 1998)

Adoptant aquest enfocament, estem convençuts que el nou paradigma educatiu emergent que integra conscientment l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en les institucions educatives, haurà de plantejar-se necessàriament un problema ètic. Quines finalitats servir? A les d'eficàcia i competitivitat del mercat o a l'exigència de justícia i solidaritat amb les grans majories desheretades del planeta?. Per tant, i a més de les tres alfabetitzacions assenyalades per Assmann, la lecto-escriptora, la social i la tecnològica, cal afegir una altra que és transversal a les tres: l'alfabetització ètica.

174

D'acord amb l'anàlisi realitzada anteriorment de la societat del nostre temps, la crisi de civilització per la qual travessem posseeix un triple caràcter. És al mateix temps una crisi social, laboral i ecològica (BOFF, L.; 2001: 13-18).

Social perquè s'ha configurat un tipus d'humanitat opulenta, demogràficament minoritària, que controla els processos científicotècnics, econòmics, polítics i culturals i per un altre la majoritària i vella humanitat que intenta viure amb un nivell de consum raonable, o simplement en la pobresa en la marginació o en l'exclusió.

Laboral perquè les noves tecnologies i la permanent innovació no sols estan creant nous perfils formatius per a les professions qualificades que els sistemes educatius encara no acaben de satisfer, sinó perquè majoritàriament i en el fons, el que s'està exigint de les noves classes treballadores és una obediència desqualificació, sobretot quan es constata el creixement de la desocupació en tot el món. Per això el problema és doble. Per un costat el de com garantir el plena ocupació i per un altre com aconseguir que el cada vegada més disponible temps d'oci puga servir per al desenvolupament i la realització de totes les capacitats humanes.

Ecològica perquè els límits del creixement han sigut sobrepassats, i s'ha posat seriosament en perill la sostenibilitat del planeta.

En haver obert la caixa de Pandora i ser nosaltres mateixos els responsables de la nostra destrucció, la Terra buscarà el seu propi equilibri la qual cosa ens està ocasionant ja nombrosos problemes que únicament podran afrontar-se si actuem decidida i responsablement des de la unitat de l'espècie humana, afirmant i fent visible l'única cosa que quedarà a la caixa: l'esperança.

En conseqüència i si els problemes són globals i planetaris, urgeix també una revolució global i planetària, no en el sentit tradicional que fins ara han tingut les revolucions nacionals, sinó en la direcció de construir «...un nou fonament que hauria de ser ètic, una ètica mínima a partir de la qual s'obririen possibilitats de solució i de salvació de la Terra, de la humanitat i dels parats estructurals... s'hauria d'establir un pacte ètic, fonamentat, no tant en la raó il·lustrada, com en el *pathos*, és a dir en la sensibilitat humanitària i en la intel·ligència emocional, expressades per l'atenció, la responsabilitat social i ecològica, per la solidaritat generacional i per la compassió, actituds aquestes capaces de commoure les persones i moure-les a una nova pràctica historicosocial alliberadora. Urgeix una revolució ètica mundial...» (BOFF, L.; 2001: 17) I òbviament en la construcció d'aquest nou fonament ètic basat en el *pathos*, l'educació no sols juga un paper absolutament imprescindible, sinó que es constitueix en la seua mateixa naturalesa, és a dir o el pacte ètic és educatiu, en sentit de crear, aprendre, gaudir i amar o no podrà fer-se visible en la quotidianitat.

A partir d'aquesta convicció, l'educació haurà de convertir-se en un procés permanent d'acció transformadora que és al mateix temps social i individual. Un procés pel qual les persones en enfrontar-se a les injustícies, a les desigualtats i als problemes de la realitat en què viuen, estan al mateix temps contribuint a millorar-la i a millorar-se a si mateix. És necessari per tant afirmar la necessitat concretar un desenvolupament a escala humana, fent del protagonisme de les persones no sols el centre de l'educació sinó també del benestar col·lectiu.

Seguint novament a Postman en la seua recent obra «*El fi de l'Educació*» podria dir-se que el problema de l'escolarització es redueix al plantejament i la solució de dos grans tasques, una d'orde material o tècnic i una altra d'orde metafísic o espiritual. D'una banda, la preocupació fonamental de la gran majoria dels governs del món, és la de com garantir materialment que la població com-

presa entre els sis i els díhuit o vint anys, estiga sota control, alhora que adquireix els elements bàsics de la cultura perquè l'adaptació social i laboral no genere conflictes. Però d'un altre, com deia Iván Illich i de la mateixa manera que la set no pot satisfer-se amb coca-cola, la necessitat educació no pot tampoc satisfer-se amb l'escolarització.

L'autèntic problema de l'escolarització únicament pot resoldre's contestant a la pregunta Escolaritzar per a què? la qual ens porta a diferenciar amb nitidesa entre educació i escolarització. Si parlem d'educació, ens assenyala Postman, hi haurà necessàriament que trobar un sentit que done coherència al passat, al present i al futur. Al contrari, si parlem d'escolarització bastaria d'aplicar fórmules tècniques i recursos materials, per a tindre emmagatzemats, custodiats i entretinguts a grans masses de població durant determinats trams d'edat.

En conseqüència, no és possible pensar en una activitat educativa que no estiga fonamentada en uns supòsits, uns fins, uns objectius o unes creences, la qual cosa dita d'una altra forma equival a dir que no és possible una educació que no estiga fundada en uns principis ètics-morals capaços de donar-hi sentit i continuïtat. Precisament un dels problemes més importants que té l'educació del nostre temps és l'enfosquiment i l'opacitat de les grans finalitats, que acaben per perdre's o almenys per difuminar-se en favor d'altres processos externs i aliens a l'estrictament educatiu, com serien l'eficàcia, les habilitats estrictament tècniques, les acreditacions, els exàmens, etc.

4.1. Una antropologia

L'educació no és possible entendre-la sense una concepció del ésser humà que educa i de l'ésser humà a qui es vol educar, i açò no és una altra cosa que la definició d'una antropologia. Per tant, tota teleologia educativa, porta implícita en el seu si una lectura del ser humà real, el que pensa, treballa i viu en la societat concreta i el de l'ésser humà a qui s'aspira, o aquest ésser ideal que mai és possible aconseguir, però a qui ens podem acostar gràcies a les possibilitats de perfeccionament de l'ésser humà real.

Acostar-nos a aquesta dialèctica entre el que som i el que aspirem a ser, significa almenys constatar que l'ésser humà, la persona concreta està caracteritzada essencialment pels següents trets definitoris:

1. Immanència. La persona té en si mateix un valor que cap altre ser de la creació posseeix. La persona no és per tant un simple individu que puga ser utilitzat com a mitjà, no és cap instrument ni apèndix secundari que pot ser sacrificat en nom d'un altre fi major, ja que la persona posseeix valor per si mateix, és un fi en si mateix, per damunt del qual no pot existir res més important. Per això, tota educació que no pose com a lloc central i meta primera, permanent i última, el bé de la persona, no podrà ser realment educació, ja que no hi ha res més important que un ser humà. Amb paraules de Mounier, «...*La persona és un absolut respecte de qualsevol altra realitat material o social i de qualsevol altra persona humana. Mai pot ser considerada com a part d'un tot: família, classe, Estat, humanitat. Cap altra persona, i amb major raó cap col·lectivitat, cap organisme pot utilitzar-la legítimament com un mitjà...*» (MOUNIER, E.; 1972: 60). Sota aquest principi, la coherència educativa reclama subordinar totes les infraestructures, les estructures i les superestructures escolars a la persona de l'alumne, per això quan parlem d'Educació Personalitzada no podem parlar de competitivitat, de selectivitat, d'academicisme, nivells d'exigència, que són els valors del mercat, ja que la primacia no resideix en els resultats, ni en els mitjans, ni en les normes, ni en els programes, la primacia cal trobar-la en la persona, perquè el realment important «... *atés que no és possible aconseguir una igualtat objectiva, és aconseguir una igualtat de satisfaccions en el desenvolupament: que tota persona estiga satisfeta del seu desenvolupament com a persona i del seu desenvolupament com a professional... i a aquesta igualtat sí es pot aspirar... I com es fa? Doncs atenent a les necessitats profundes de l'ésser humà i a les particulars de cadascú, ja que cada persona té una saviesa íntima que no es pot manipular ni contrariar, d'ací que no podem encabotar-nos a forçar les coses, d'ací que en la formació de la persona no puga haver-hi nivells d'exigència exteriors* ». Es tracta com diu Mounier que cadascú descobreixca per si mateix la seua pròpia exigència i necessitat com a ésser humà: «...*D'ací que el fi de l'educació no siga ensinistrar el xiquet per a una funció o emmotlar-li a cert*

conformisme, sinó el de madurar-lo i d'armar-lo (a vegades, desarmar-lo) el millor possible per al descobriment d'aquesta vocació que és el seu mateix ser i el centre de reunió de les seues responsabilitats d'home...La persona sola troba la seua vocació i fa el seu destí. Cap altra persona, ni home, ni col·lectivitat, pot usurpar aquesta càrrega...» (MOUNIER, E.; 1972: 65 i 66)

2. Obertura. Els éssers humans som éssers de projecte, som oberts al món i a la realitat, dotats de capacitats de millora, de possibilitats de perfeccionament, dotats en suma de recursos per a millorar-nos a nosaltres mateixos, als altres i a tot el que ens envolta. Una educació que negue la possibilitat que l'ésser humà pot créixer, pot desenvolupar-se, pot en definitiva crear noves solucions per als seus propis problemes, no podrà ser mai educació, podrà ser ensinistrament, domesticació o doma, però mai arribarà a convertir-se en educació perquè estarà negant quelcom que les persones tenen ontològicament instal·lat en el seu ser: la seua orientació cap als valors i en particular cap a l'esperança.

3. Activitat. Mantindre una persona en la passivitat, reduir-la a la categoria d'espectadora, impossibilitar-li el seu autoafirmació, significa en realitat desposseir-la de la seua naturalesa essencial, significa condemnar-la a la categoria d'objecte, de cosa que en ser tractada com a tal quedaria agarrada en el món del tindre i no tindria possibilitat d'accedir al món del ser, és a dir no podria arribar a ser persona. Les persones som éssers d'acció i de procés que ens formem transformant-nos, que ens fem fent, som éssers en suma capaços de traçar camins, d'obrir sendes i de trobar solucions noves, pel simple i senzill fet de caminar, d'existir i d'enfrontar-nos al món i a la quotidianitat. No obstant això dir que les persones som éssers ontològicament actius no és suficient a efectes educatius, perquè d'acord amb Fromm, no és el mateix estar actiu que ja que «...*en l'activitat alienada no sent ser el subjecte actiu de la meua activitat; en canvi, note el producte de la meua activitat, quelcom que està "allí", quelcom diferent de mi, que està damunt de mi i que s'oposa a mi. En l'activitat alienada realment no*

actue: sóc activat per forces internes o externes. Em torne alié al resultat de la meua activitat...» (FROMM, E.; 1992: 94) per això no podem confondre l'activitat que m'allunya de la naturalesa del meu propi ser, l'activitat que m'aliena i esclavitza, que em suprimeix com a ésser humà en taant que em fa sucumbir davant de forces que em dominen i escapen al meu control i em converteixen en mera cosa, d'aquella altra activitat que m'allibera, que m'eixampla en tant que em permet desplegar el meu propi ser, la meua pròpia vocació i em fa realment el protagonista del meu propi procés de personalització, del meu propi destí.

4. Reflexió i emoció. Si som éssers oberts, de projecte i en procés és perquè també som éssers capaços de reflexió, capaços d'observar, percebre, analitzar i avaluar tot el que ens rodeja i també a nosaltres mateixos. Som éssers en definitiva capaços de pensar i pensar-nos, però també de sentir i sentir-nos, capaços de commoure'ns i de respondre des del nostre propi interior a allò que ens afecta. Som en definitiva éssers d'afecte, d'estima, d'il·lusió però també d'ira, d'odi i de por, en conseqüència, tota educació que es tinga com a tal, haurà de crear necessàriament les condicions perquè els sers humans puguem expressar, analitzar i desenvolupar positivament les seues emocions i sentiments.

5. Llibertat i autonomia. Si les persones som éssers plens de possibilitats per fer i en permanent procés de desenvolupament, som també sers de resposta, dotats de capacitat d'iniciativa, de poder per a prendre decisions i comprometre'ns amb nosaltres mateixos i amb la societat. Som per tant éssers que materialitzem la nostra existència entre els marges de la llibertat, l'autonomia, el condicionament i la responsabilitat. No obstant això, ací resulta de la màxima importància no confondre aquests valors, amb el concepte burgés de llibertat associat a la llibertat d'elecció de mercaderies, ja que la llibertat que exigeix el liberalisme econòmic porta els éssers humans a la despersonalització. Ací ens estem referint a la impossibilitat de créixer interiorment com a persones si no podem gaudir de condicions de llibertat, de condicions per a poder triar i prendre decisions i no obstant aquestes condicions, com molt bé matisa Carl

Rogers, no són només condicions externes a mi, no són només factors materials, sinó també condicions internes, factors espirituals, (ROGERS, C.; 1983: 319), perquè hui quan gaudim de condicions de llibertat quasi impensables fa trenta anys, de fet, o bé aquestes llibertats no s'exerceixen o bé no s'assumeix el coratge interior del risc a la incertesa o a l'error. Amb altres paraules: per educar no hi ha prou únicament amb crear condicions materials per a l'exercici de la llibertat, no és suficient de tindre el dret a ser lliure sinó al mateix temps ser capaç d'exercir-lo, ser capaç d'apostar, d'arriscar de tindre fe en un mateix, de no tindre por de la pròpia llibertat i com fàcilment pot comprovar-se hui en les nostres institucions educatives, ni estudiants ni professors volen assumir els riscos de ser lliures ni tampoc es donen les condicions materials que faciliten la llibertat.

6. Compromís. Gaudir de llibertat i autonomia és el mateix que tindre capacitat per a respondre i comprometre's, perquè la llibertat no és un valor associat unilateralment a l'elecció de mercaderies i la nostra capacitat de consum, sinó a la possibilitat de descobrir i materialitzar per nosaltres mateixos el que necessitem per a ser feliços o en harmonia, per això, del que realment es tracta ací és d'una llibertat capaç de fer del ser humà una persona: «...*La llibertat de descobrir per si mateixa la seua vocació i d'adoptar lliurement els mitjans per a realitzar-la. No és una llibertat d'abstenció, sinó una llibertat de compromís...*» (MOUNIER, E.; 1975: 71), perquè a més el model liberal davall l'aparença de defensa a ultrança de la llibertat com a capacitat de triar, en realitat el que fa és encobrir la injustícia i la desigualtat: «...*la mística central del capitalisme: la de la llibertat en la competència i de la selecció dels millors mitjançant la iniciativa individual, la de la llibertat dels defensors de la propietat privada...*» (MOUNIER, E.; 1976: 145-147). .

7. Creativitat. Els éssers humans som també sers creatius, capaços no sols d'autoinventar-nos i produir narratives que omplim de sentit la nostra existència, sinó també d'auto-realitzar-nos i de ser autònoms, de prendre les regnes del nostre projecte de vida, partint del fet que també la realitat ens limita imposant-nos els marcs de la nostra pròpia perti-

nença. Que encara que som capaços d'autonomia i d'interdependència, som sers fonamentalment socials i que per tant no ens pertanyem totalment.

8. Diàleg, comunicació i participació. El desenvolupament de processos de comunicació constitueix un pilar estratègic en la construcció personal. No és possible entendre, una educació per a la persona i amb la persona si no està travessada per la comunicació i el reconeixement dels altres. Per a una nova educació personalitzada i alliberadora al mateix temps, el diàleg tant interior, amb la persona que portem dins, com exterior amb la persona en què ens reconeixem, són molt més que instruments pedagògics, són primordialment mitjans que ocupen un lloc central en tots els processos educatius. Diàleg interior, reflexió, capacitat de reconèixer-me a mi mateix com a ésser humà igual als altres i al mateix temps diferent que en trobar-me, no sols m'analitzi i em descriu, sinó que al mateix temps m'avalua i em projecta. Aquest diàleg interior que m'eixampla obrint-me noves possibilitats, anticipant-me les conseqüències de les meues pròpies accions i que reforça la consciència del meu propi jo que no s'escapa, que no fuig, sinó que m'interpel·la com a ésser de compromís i de responsabilitat, és el que per a Mounier constitueix una mesura revolucionària: «...meditar pausadament, ser abans d'obrar, conèixer abans d'actuar...» (MOUNIER, E.; 1972: 208), ja que en cas contrari l'activitat es convertiria en pura mecànica, en mer moviment i no podria contribuir llavors al procés de personalització. Però al mateix temps que diàleg interior, igual que que tota persona està cridada a la interpel·lació personal, està oberta al misteri de l'ésser humà que és, està també oberta a l'altre, al tu en què es reconeix com diria Martín Buber, està en suma projectada al dels altres perquè és també un ésser social, ja que la nostra persona no està completa si només la referim a nosaltres mateixos, per tant resulta impensable que pugui intervenir's educativament sense garantir condicions i possibilitats efectives d'expressió i escolta mútues, de participació, de materialització de projectes en comú i en col·laboració.

9. Humor i alegria. Un autèntic diàleg i una plaent i profitosa comunicació mai podran donar-se si els éssers humans no

fóssem capaços d'observar-nos des de fora, de mirar-nos en perspectiva i relativitzar els nostres propis punts de vista. Al final tot es passa i mai hi ha motius suficients per a cremar les naus. La paciència tot ho aconsegueix, com diria Santa Teresa de Jesús, per això una educació que siga capaç de crear les condicions perquè les persones puguem expressar les seues idees, sentiments, intuïcions i produccions permetent-los reconèixer-se com les persones que realment són, percebent i sentint que tenen confiança en elles i que se les considera com "algú" i no com "qualcom"; no pot realment aconseguir-se sense l'existència d'un clima d'alegria, cordialitat i bon humor. És a través de l'humor com es reconeix l'alegria i l'interés per l'altre, és l'humor el regulador de la temperatura psicosocial i el que realment t'obri a la confiança mútua ja que l'humor és l'amor amb "h". D'aquesta manera, si l'humor és el mateix que l'amor, el diàleg i la comunicació poden entendre's també des de la perspectiva de la donació ja que tota persona que comunica està oferint quelcom i en oferir, en donar està participant, està formant part del grup en què es reconeix, està sent més ella mateixa perquè ha descobert que hi ha el nosaltres en el seu propi jo i quan des dels sistemes escolars s'impedeix aquest reconeixement, bé mitjançant la negació de la comunicació i la participació o bé mitjançant el buidament d'aquesta, fins a considerar-la innecessària, s'està òbviament despersonalitzant. I per a resoldre aquest problema no basten les bones intencions i reglaments, no basta amb les garanties jurídiques del dret a participar, es necessita sempre anar molt més al fons perquè sorgisca la generositat, la confiança mútua i el diàleg cal crear un clima psicosocial i unes formes d'activitat capaç de posar a l'alumne en disposició de participar i d'oferir-se lliurement als altres, que només l'humor i l'alegria podrien garantir.

10. Vida, espiritualitat i transcendència. Les persones som éssers oberts a la transcendència, entesa aquesta com un anar més enllà de les limitades respostes que ens ofereix la ciència i la tecnologia i de reconèixer que no hi ha cap tipus de coneixement que explique la realitat totalment. Oberts sempre al reconeixement que hi ha interrogants profunds

que no sabem explicar i que ens impulsen a descobrir en nosaltres el sentit de la nostra vida i de la nostra història. Per això no és cap atreviment afirmar que som éssers espirituals oberts al misteri i a l'amor, connectats i formant part de l'univers i capaços de trobar les fonts de la saviesa perenne. Una educació que contemple aquestes dimensions, no pot per tant formular-se com un procés d'acumulació de coneixements, ni de bon tros com un mecanisme d'obtenció de credencials, sinó que al contrari procurarà impulsar la realització d'aquesta vocació interior de cada persona en particular, i aquest principi original no és un altre que el de la pròpia vida: no pot entendre's l'educació si no és per a la vida i per la vida, tant en el sentit del propi desenvolupament experimentat com a compromís, com en el sentit de biofília, d'obertura i creixement qualitatiu que fa que l'individu es desplegue, s'expandisca, genere en suma més vida. En conseqüència com ens dirà Mounier, «...l'escola des del grau primari té com a funció ensenyar a viure, i no acumular uns coneixements exactes o certes habilitats, l'allò propi en un món de persones és que la vida no s'ensenyi en ella mitjançant una instrucció impersonal subministrada en forma de veritats codificables...» (MOUNIER, E.; 1975: 95). Educació per a la vida que no és mera recepta transversal de coneixements circumstancialment convertits en matèries acadèmiques, sinó projecte de convivència, de relació interpersonal, de comunicació, de diàleg, d'estima, de comprensió, d'empatia, d'afecte i en suma d'educació per a l'amor, perquè com assenyala Fromm, cada individu pot avançar si així ho prefereix en dues direccions, en la direcció biofílica de creixement, representada per l'amor a la vida, a la independència i en ésser humà, o en la direcció necrofílica de destrucció representada per l'amor a la mort, a l'egoisme narcisista i a la dependència o esclavitud (FROMM, E.; 1966: 19).

183

4.2. L'educació en clau de responsabilitat social

Davall aquest perfil antropològic, el concepte d'educació en clau de responsabilitat social podria descriure's com aquell procés d'ajuda permanent als éssers humans orientat a respondre coherent-

ment als reptes del temps que ens ha tocat viure i destinat a desenvolupar totes les dimensions de la persona, de manera que aquest desenvolupament personal i aquesta resposta social, no sols siguin inseparables sinó també sustentables, és a dir siguin facetes capaces de garantir en el futur el desplegament i el descobriment de totes les capacitats humanes, així com l'autorealització i la felicitat.

Dit amb paraules del nostre gran amic i difunt mestre José García Calvo: una educació responsable socialment és aquella que és capaç de crear la condicions perquè emergisquen teories més explicatives i comprensives de la realitat, però també dotada de recursos i tecnologies més eficaces i profitoses per a satisfer les necessitats, l'harmonia i el benestar de tots els éssers humans sense excepció.

El primer deure moral de tota Educació, consisteix a ajudar els éssers humans que es construeixen a si mateix en interacció amb la realitat social, cultural i natural, una interacció que no és un mer activisme sinó que posseeix un contingut ètic d'implicació, de compromís tant per la millora de les condicions materials com de la pròpia condició com ésser humà, per això els dos problemes més importants a què ha de fer front l'Educació són l'individualisme i la desmoralització.

Ensinistrats com hem sigut a concebre que l'aprenentatge és quelcom únicament individual, que és necessari per a l'èxit individual, que es realitza de forma individual i que s'avalua i acredita també de forma individual, hem desaprofitat una gran oportunitat per a exercitar altres facetes que són absolutament indispensable per al desenvolupament de la intel·ligència emocional i en definitiva de la persona integral. Ens estem referint a l'aprenentatge i al desenvolupament de competències i habilitats socials

Una educació en clau de responsabilitat social és entre altres coses, aquella que promou, estimula i possibilita el desenvolupament de la sensibilitat social, ajudant a fer que educadors i educands prenguen plena consciència de les preocupacions, les necessitats i els sentiments dels altres, i específicament d'aquells que més necessitats tenen, la qual cosa requereix (GOLEMAN, D.; 1999: 51):

1. Comprendre els altres, tenint la capacitat de percebre els seus sentiments i punts de vista, així com interessar-nos i comprometre-nos amb les coses i els problemes que els preocupen.

2. Orientació cap al servei, sent capaç de reconèixer, anticipar-se i satisfer les necessitats dels meus semblants.
3. Aprofitament dels recursos, l'experiència, les ensenyances i l'estímul que ens proporcionen els diferents tipus de persones amb què convivim diàriament.
4. Tindre consciència política, tant en el sentit de captar els corrents emocionals i les relacions de poder que subjauen en els grups, com en el de denunciar, argumentar, criticar i proposar alternatives capaces de millorar la convivència pacífica i garantir els drets democràtics i i de la ciutadania.
5. Ser capaç de dialogar, comunicar-se amb els altres emetent missatges clars.
6. Resoldre conflictes, prendre decisions, negociar i establir mediacions.
7. Exercitar-se i habitar-se a col·laborar, cooperar, treballar en equip, i a servir i ajudar els altres.
8. Afrontar compromisos i responsabilitats que impliquen participar en l'organització, la direcció o el govern de grup. Ser capaçs d'exercir un lideratge democràtic

185

Pel que fa al problema de la desmoralització en el doble sentit d'absència de moral i d'inexistència d'esperança, no es tracta ací de rearmar dogmàticament els individus a base d'inculació i inoculació de codis ètics estrets, restringits i autocràtics, sinó que al contrari, del que es tracta és de desenvolupar totes les possibilitats que permeten una reconstrucció ètica de les nostres vides quotidianes, en el sentit de trobar arguments més potents, arguments més explicatius al que quotidianament fem.

Fer front a la desmoralització del nostre temps significaria en termes educatius afrontar el repte de l'Educació Moral de la nostra joventut proporcionant-los els elements perquè desenvolupen el seu judici moral i facen cada vegada més curta la distància que hi ha entre el saber i el fer. Significaria en suma respondre amb alegria i optimisme al repte de viure com a projecte obert i travessat per l'esperança en les nostres capacitats i possibilitats. En definitiva educar per a la valentia, la moral, la generositat i el desprendiment.

Però a més, aquest caràcter moral de la resposta educativa als problemes del nostre temps, significaria també una educació del caràcter, una educació de la voluntat, una educació dels sen-

timents, la qual cosa en altres termes suposaria una revisió dels nostres sistemes de motivacions i dels nostres sistemes de creences sobre la realitat i sobre nosaltres mateixos. Respondre per tant als problemes i contradiccions dels éssers humans del nostre temps, no sols seria una exigència eticològica, sinó també psicològica.

Exigència psicològica en tant que una educació del caràcter i de la voluntat hauria de contribuir al desenvolupament d'un auto-concepte i una autoestima equilibrades; hauria de proporcionar als individus recursos per a analitzar les pròpies errades sense auto-condemna; per a acceptar-se a si mateix; per a controlar els seus impulsos i emocions; per a desenvolupar en ells les capacitats de la intel·ligència emocional i fer front a totes la patologies psicosocials de la postmodernitat que anteriorment hem descrit.

Exigència eticològica en tant que ha de proporcionar a tots els individus arguments potents per a explicar i fer front a la realitat des de posicions de simetria i de diàleg, arguments de biofília, d'amor a la vida, capaços d'establir els límits entre el que significa una vida bona i una bona vida. I aquests arguments són sobretot de caràcter social, basats en principis d'igualtat, de justícia i de solidaritat, perquè res del que és humà no és alié, la qual cosa significaria també plantejar exigències de caràcter cívic i polític.

Una educació en clau de responsabilitat social, compromesa amb els éssers humans del seu temps, estaria dirigida senzillament cap a l'aprenentatge de l'existència en un doble sentit. Per un costat aconseguir desenvolupar actituds d'atenció davant de la situació en què em trobe com a subjecte individual i com a subjecte social i per un altre ser capaç d'aprendre de les experiències concretes i quotidianes, aprendre en definitiva a «*estar en el temps i ser capaços de memòria*» (CRESPI, F.; 1994).

Per al desenvolupament d'aquest senzill però al mateix temps complex aprenentatge, l'aprenentatge de l'existència, caldria assignar a l'educació, tres funcions que ens pareixen essencials:

- 1. Funció compensatòria.** L'Educació seria l'encarregada de compensar els dèficits de desenvolupament humà que generen les civilitzacions tecnoburocràtiques. Es tractaria d'una educació bel·ligerant contra l'alienació, les injustícies, l'explotació, la desigualtat, la guerra i tot allò que obstaculitzara o impedia els éssers humans arribar a ser les perso-

nes que estan cridades a ser, els éssers que potencialment estan en camí de ser. Una educació capaç de desenvolupar capacitats perquè els individus construeixen les seues pròpies narratives, els seus propis somnis alliberadors, les seues pròpies alternatives per a superar l'actual estat de coses o per a fer front a les contingències. Es tracta d'una funció social, política, utòpica i ucrònica que exigeix dels sistemes educatius la responsabilitat de formar profundament els individus en el coneixement del món i de la realitat en què viuen, però també en la responsabilitat que cada un de nosaltres té en la sostenibilitat del planeta.

2. **Funció medidora.** L'Educació tindria com a missió la reconstrucció del coneixement quotidià i experiencial a la llum de la recreació dels fins més genuïnament humans. Seria l'encarregada de proporcionar a tots els individus els instruments perquè ells per si mateix descobrisquen, coneguen, processen i integren amb sentit les dades i les informacions que la realitat els ofereix. Es tracta també d'una funció alfabetitzadora de caràcter polític, tant en el sentit de prestar atenció al que ens succeeix com de gestionar les contingències. Per tant una educació responsable socialment és la que ajuda que les persones col·lectivament i individualment siguen capaces de prendre decisions coherents, autònomes i responsables, la qual cosa significa que caldrà formar tant en valors individuals com en valors socials, especialment en aquells que fan referència al diàleg, la tolerància i, específicament, a la convivència pacífica i democràtica. No pot entendre's una educació en clau de responsabilitat social que no siga capaç d'educar democràticament per a la democràcia
3. **Funció reflexiva.** L'Educació seria la responsable de contribuir a la descodificació i al desvetllament de la realitat i contrastar l'anàlisi amb altres realitats possibles i amb alternatives superadores, però també l'encarregada d'ajudar a les persones que reflexionen sobre si mateix, que es descobrisquen com a éssers limitats i erronis, però també com a éssers perfectibles i d'esperança. Una educació en clau de responsabilitat social, és la que planteja als individus la necessitat pensar i reflexionar sobre nosaltres mateixos,

sobre les distàncies que existeixen entre el que diem i el que fem, i abans que res sobre la responsabilitat individual que cada un de nosaltres té en la construcció d'un món millor i una societat més justa.

Es tracta en definitiva d'una Educació capaç de respondre als grans desafiaments del temps que ens ha tocat viure, però respondre no de qualsevol manera, no amb qualsevol mitjà, sinó de respondre coherentment, és a dir resolent el problema que els mitjans prefiguren sempre la fi anunciada, la qual cosa implicaria desenvolupar radicalment valors d'optimisme i d'esperança, significaria una vegada més fer de l'Educació una tasca moral encarregada estimular el desenvolupament de tres virtuts essencials:

4. **Coratge per a viure** enfront de les limitacions que ens determinen, enfront dels obstacles que ens dificulten, coratge en definitiva per a viure enfront de la mort. Passió per la vida, l'aprenentatge, la curiositat i l'ample espectre de possibilitats de desenvolupament que té tot ser humà. Passió d'amor pels sers humans, per la persona concreta que m'acompanya i m'interpel·la, passió en suma per arribar a ser plenament persona.
5. **Generositat per a conviure** amb els altres, per a donar-nos compte que la vida és una i que qualsevol problema que afecte qualsevol ésser humà ens afecta també nosaltres. Generositat per a reconèixer-me en l'altre que m'interpel·la, en l'altre que m'acusa, en l'altre que em demana ajuda, en l'altre que plora en silenci, en l'altre que està al marge. Generositat en suma per a donar-me que no som realment un jo si no hi ha un tu que ens afirme, que no existim realment si no hi ha ningú que ens escolte. Generositat que ens desvela que formem part d'una comunitat, d'una espècie i d'un sol món.
6. **Prudència per a sobreviure** enfront de les necessitats que no podem satisfer i enfront de les variables que no podem controlar. Prudència per a reconèixer que som éssers molt limitats, erronis i contradictoris. que estem plens d'aspectes manifestament millorables i que per molt que intentem ser millors sempre hi haurà quelcom en nosaltres susceptible de ser esmenat i corregit. Prudència per a entendre que

la nostra vida té uns límits que no podem sobrepassar i que exigeix per la nostra part una actitud d'humilitat, serenitat i conformitat davant d'allò que depèn de causes a què no podem ni sabem fer front.

No obstant això, aquesta coherència esperançada que fomenta una educació en clau de responsabilitat social significa també una estratègia general de vida, un mode concret d'afrontar amb harmonia i serenitat els reptes quotidians i aquesta estratègia no és una altra que la correspondència entre el que pensem, el que sentim, el que diem i el que fem, perquè precisament l'arrel de gran part de totes les esquizofrènies de la nostra civilització, resideix en la falta d'autenticitat, és a dir, en l'absència d'una correspondència entre el nostre ser i el nostre fer.

Per tant, no es tracta només d'assumir com a finalitat essencial de l'educació l'alfabetització ètica, sinó d'apostar i arriscar per la construcció d'una «*revolució ètica*» capaç de respondre a la denominada cultura de la normalitat, aquella que no se sorprén de res i en què ha desaparegut la capacitat d'indignació, de lluita contra la injustícia i fins i tot de compassió, però també d'enfrontar-se a la cultura del cinisme, aquella que accepta la mentida, el doble llenguatge o les promeses incomplides com a forma d'acció habitual en les relacions socials i en les institucions polítiques. (NÚÑEZ, C.; 2001)

Aquesta revolució ètica, que en realitat no és més que tornar a la senda dels grans valors com la justícia, la llibertat, la veritat o l'amor des d'una nova òptica, posseeix una missió educativa essencial: formar la consciència dels éssers humans perquè siguin capaços, no sols de percebre la distància entre el que diuen i el que fan (pensament críticoreflexiu) sinó sobretot de fer-la cada vegada més curta en tots els àmbits de la seua vida (coherència estratègica). Per tant es tracta d'un ampli procés de deseducació i de reeducació, és a dir, d'un conjunt d'accions dirigides a denunciar el que d'opressiu, d'alienant i de negador de la dignitat humana hi ha en les institucions socials i en la nostra pròpia conducta, però al mateix temps a anunciar i engegar, mitjançant l'esforç i el compromís personal, projectes capaços de garantir-nos situacions vitals més dignes i satisfactòries.

Una educació d'aquestes característiques planteja diverses qüestions en relació als àmbits en què definir o fer explícites les

finalitats educatives a què aspira. Una educació d'aquest tipus tindrà necessàriament que formular i respondre preguntes si és que aspira a fonamentar i justificar racionalment i èticament les seues finalitats. Preguntes que poden agrupar-se davall les perspectives següents:

4. **Perspectiva antropològica:** Què és l'ésser humà? Quines són les característiques de l'ésser humà del nou mil·lenni? Podem anticipar-ne el perfil cap al qual ens dirigim? Quin perfil en necessitem?
5. **Perspectiva ètica:** Quins són els arguments principals perquè les institucions educatives s'impliquen en la tasca de respondre als problemes que la realitat planteja? Quins són els valors irrenunciabls que estan en la base de tota intervenció educativa? Quines actituds cal cultivar?
6. **Perspectiva deontològica:** Què som? Professors o educadors? Què significa ser educadors? Quines són les funcions d'un professional de l'educació? Quins són els arguments ètics que estan en la base de les seues funcions? Professionals per a la transmissió o per a la formació i la maduració? Quines són les nostres possibilitats? I els nostres límits? Quin hauria de ser el nostre codi ètic? Professi6 o vocaci6?
7. **Perspectiva sociopolítica:** Què ensenyar? Què paga la pena realment la pena ser après? D'on procedeixen els nostres models curriculars? Són necessaris altres models curriculars per a donar resposta als problemes socials i individuals dels éssers humans del nostre temps? Qui determina el que cal ensenyar? Com es distribueix el saber? Som consumidors o constructors del coneixement? Transformar o conservar? Són les institucions educatives reproductores de les contradiccions del nostre temps? Poden les institucions educatives produir transformacions per a superar aquestes contradiccions? Han de fer-ho?
8. **Perspectiva epistemològica:** Què és el coneixement? Com es produeix el coneixement? Com ha de reconstruir-se el coneixement quotidià en les nostres aules? Què és el coneixement rellevant? Quins tipus de coneixements necessiten els nostres alumnes a la llum del temps que ens ha tocat viure? Quines característiques té el coneixement escolar? Caps ben fets o caps ben plenes?

9. **Perspectiva pràctica:** Què fer? Què és possible i què no és possible fer? Quins són els límits? En quins àmbits de les tasques de la professió d'ensenyar podem i hem d'intervindre? I demà tinc classe... Què faig?
10. **Perspectiva tècnica:** Grans propòsits o xicotetes metes? Com fer-ho? Amb quins mitjans? Quins són els mètodes? Quines activitats? De quins recursos dispose? Quines necessitats de formació he de satisfer?

4.3. Continguts estratègics

Una educació en clau de responsabilitat social, capaç d'enfrontar els problemes de l'espècie humana d'aquest nou segle, no sols ha de fundar-se en una sòlida concepció de l'ésser humà o en uns criteris ètics que garanteixen la sostenibilitat de la vida, sinó que també ha de proposar i fer possible la consecució d'aprenentatges significatius, rellevants i sobretot capaç de sostindre estimular processos d'educació permanent.

Per a això seria necessari concretar el que podríem denominar amb poques paraules com continguts estratègics o aquell conjunt de sabers conceptuals, procedimentals i actitudinals d'un alt poder de transferència i capaços de dotar les persones de recursos i possibilitats per a fer front a problemes nous, i en concret, per a respondre als desequilibris, desajustos, injustícies i patologies socials del nostre temps.

Aquests continguts estratègics o grans conjunts de sabers serien realment els fils encarregats de mantindre permanentment la xarxa que permetera albergar noves visions i realitzacions més coincidents tant amb les necessitats dels éssers humans del nostre temps com amb les noves funcions que haurien d'exercir les institucions educatives actuals:

4.3.1. *Aprendre a conèixer*

Dotar cada persona dels recursos i les estratègies cognitives necessàries perquè per si mateix pugui conèixer, comprendre, analitzar i transformar l'entorn i la realitat que l'envolta és el primer de tota educació entesa en clau de responsabilitat social. El món, la realitat remota i pròxima, el nostre entorn, les nostres ciutats, les nostres escoles, nosaltres mateixos no podem concretar canvis si som capaços de conèixer, analitzar, diagnosticar i valorar en què consisteixen les nostres necessitats i problemes.

Fer possible que totes les persones posseïsquen els coneixements, destreses i actituds bàsiques perquè puguin desenvolupar les seues capacitats personals i professionals, és una manera molt important d'assegurar oportunitats per a una vida digna. Aprendre a conèixer entés també com «*aprendre a aprendre, exercitant l'atenció, la memòria i el pensament*» tenint en compte que «*el procés d'adquisició del coneixement no conclou mai i pot no drir-se de qualsevol tipus d'experiències*» (DELORS, J.; 1996: 99).

D'altra banda, sense actituds i procediments d'autoformació no és possible una educació per al canvi, no és possible engegar nous projectes, atrevir-se a la realització d'innovacions o simplement respondre a nous problemes la solució dels quals, ni és única ni és coneguda, i sobretot no és possible fer front a la necessitat de comunicar-nos i d'adquirir, processar i transmetre informació. Si les institucions educatives no són capaces de canviar el seu paper de transmissores de coneixements fossilitzats i en gran part obsolets i inadequats, no és possible el pensament divergent i el desenvolupament d'alternatives.

4.3.2. *Aprendre a pensar*

Davant d'una societat de canvi accelerat i que genera cada vegada nous problemes resulta d'un anacronisme estèril continuar mantenint pràctiques formatives basades exclusivament en l'acumulació d'informació i en la necessitat de donar respostes exactes a preguntes irrelevantes que fan altres per nosaltres i l'objecte de les quals és satisfer els requeriments de les acreditacions i titulacions.

Si fins ara les justificacions que donàvem per al desenvolupament del pensament inquisitiu i l'ensenyança de la interrogació eren raons abstractes que en la vida quotidiana de les nostres aules xocaven frontalment amb pràctiques transmissives i bancàries, en aquest moment de la nostra història social i personal, aprendre a fer preguntes i a qüestionar mitjançant la reflexió sistemàtica el que s'amaga en moltes de les coses que se'ns presenten com naturals, és una necessitat educativa de primer orde. Si fins ara hem sobreviscut amb la pedagogia de la resposta sent generalment incapaços de donar el salt que opera la transformació de la informació en coneixement, en el segle XXI ja no és possible sobreviure d'aquesta manera. Per això necessitem una pedagogia

de la pregunta, d'unes pràctiques educatives que ens ensenyen a pensar i desenvolupar les capacitats necessàries per a enfrontar-nos als reptes quotidians.

Ja no hi ha prou de buscar solucions estandarditzades a problemes coneguts, sinó enfocar els problemes d'una manera diferent tenint en compte que tot problema humà, natural o social, sempre és complex i es presenta de forma global i multidimensional en un context precís. Necessitem aprendre a pensar d'una altra manera a fi de capacitar-nos no sols per a operar el salt de transformar la informació en coneixement, sinó també per a transformar el coneixement en saviesa.

Tal com ens proposa Morín, l'educació del present i del futur necessita cada vegada amb major urgència d'«*una reforma del pensament, perquè hi ha una inadequació cada vegada més àmplia, profunda i greu per un costat entre els nostres sabers desunits, dividits, compartimentats i per l'altre, realitats o problemes cada vegada més polidisciplinaris, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris...*» (MORET, E.; 1999: 20), però també perquè el coneixement humà és imperfecte, provisional i té tendències a l'error i a la il·lusió, d'ací que una educació per al segle XXI haja de preocupar-se també del coneixement del coneixement i d'una educació per al diagnòstic, el tractament i l'aprofitament educatiu de les errades.

A l'educació del segle XXI, ja no li basten els coneixements especialitzats. És necessari dotar-nos d'estratègies de pensament prou potents per a pensar d'una forma global i interdependent, si és que el nostre objectiu resideix en autoorientar-nos permanentment en les noves situacions. Necessitem ser capaços de produir noves visions més explicatives i més unitàries dels problemes. Necessitem desenvolupar habilitats intel·lectuals divergents, obertes a la creativitat, a la imaginació i que partint de la reflexió i la interrogació d'allò que s'ha donat, puguem produir nous enfocaments fins ara impensables.

Un pensament així necessàriament ha de ser un pensament humil que no està segur de les seues certeses, però prou crític i creatiu com per a ser capaç de fer front als problemes i dificultats que afligeixen els éssers humans del nostre temps. Per tant un pensament d'aquesta naturalesa, no posseeix només noves característiques epistemològiques sinó que integra sobretot noves dimensions ètiques.

Desenvolupar en nosaltres mateixos i en els nostres alumnes, estratègies de pensament d'aquesta naturalesa, significa en definitiva trencar els límits del possibilisme estret en què sempre ens van tindre agafats, atrevint-nos a penetrar en el terreny de l'esperança i del somni, la qual cosa exigeix una rigorosa i al mateix temps humil i serena actitud intel·lectual.

D'altra banda, aquest aprenentatge del pensament ha d'estar dirigit també a la lluita permanent contra la manipulació i la intoxicació informativa. Si la societat posa a la nostra disposició instantàniament volums tan quantiosos d'informació que ens fan pràcticament impossible poder accedir a allò que realment necessitem, és indispensable dotar-se d'estratègies cognitives de selecció, classificació i avaluació de la informació.

La multiplicació de la informació genera una quantitat tal de residus i fins i tot de fem intencionat, que donat el volum i la velocitat amb què es produeix i es transmet la informació, ens resulta a vegades difícil reconèixer-la. La manipulació, la desinformació i el control dels individus s'han fet tan subtils, que a vegades ens resulta difícil distingir els fets de les opinions, els resultats de les intencions.

Per tant i des de l'educació és necessari que disposem de coneixements i habilitats capaces de manejar i sobretot de seleccionar informació rellevant per a la solució dels problemes. Se'ns fa necessari en suma disposar d'arguments i d'instruments capaços de denunciar la mentida, la manipulació i les fal·làcies a fi de fer emergir la veritat i la transparència més absoluta, i, per a poder aconseguir aquestes finalitats, necessàriament haurem de dotar els nostres alumnes de procediments per a l'aprenentatge crític utilitzant permanentment metodologies basades en la interrogació i en l'anàlisi unitària de realitats sota diferents perspectives.

4.3.3. Aprendre a fer

Si els éssers humans som éssers de projecte i en procés, som sers eminentment actius, la nostra educació no pot estar basada únicament a desenvolupar els àmbits intel·lectuals i del pensament, sinó que ha d'estar dirigida també a les capacitats de producció, manipulació i aplicació.

No som únicament "homo sapiens" sinó també "homo faber", som creadors i constructors de cultura. I en aquests aprenentat-

ges juga un paper molt important tant l'ús de les noves tecnologies com l'adquisició de competències professionals polivalents i flexibles. No podem parlar d'una educació en clau de responsabilitat social si aquesta no contempla el desenvolupament de capacitats i competències dirigides a respondre a les exigències dels nous entorns laborals i els nous perfils ocupacionals (DELORS, J.; 1996: 99-103).

Per això, els nous aprenentatges no poden estar basats com fins ara en l'emmagatzemament i record de esdeveniments, dades i conceptes, sinó que més aviat han d'estar orientats al desenvolupament de competències, destreses i habilitats per a la gestió, l'administració i el processament de la informació. Es tracta en definitiva d'una educació centrada en l'aprenentatge, més que una educació centrada en l'ensenyament, ja que el realment important és que els nostres alumnes desenvolupen capacitats i siguin capaços de manejar i utilitzar els procediments i els valors necessaris que els permeten una progressiva posada al dia dels coneixements al llarg de tota la seua vida. En aquest sentit no es tracta de negar el valor que l'adquisició de coneixements té en el procés educatiu, sinó d'accentuar la importància que l'adquisició de procediments i el desenvolupament d'actituds tenen per a respondre a les exigències de la societat informacional.

Si l'educació estarà més centrada en l'aprenentatge que en l'ensenyament, necessàriament haurà d'estar més centrada també en l'alumne que en el professor, i la seua funció quedarà destinada a ajudar i orientar els alumnes tant en el procés d'adquisició de competències, com en el procés de maduració personal.

Encara que no es tracta de tornar als vells esquemes dels objectius operatius, ja que els processos són sempre més rics i educatius que els productes, el que de cap manera podem perdre de vista és que els nous processos formatius requereixen també de resultats, resultats que permeten que els individus sàpien fer entre altres coses el següent (BAJO, M.T. i altres):

- 6. Competències Instrumentals:** Capacitat d'anàlisi i síntesi. Capacitat d'organitzar i planificar. Coneixements generals bàsics. Coneixements bàsics de la professió. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua. Coneixement d'una segona llengua. Habilitats bàsiques en el maneig d'ordinadors. Habilitats de gestió d'informació. Resolució de problemes. Presa de decisions.

- 7. Competències Interpersonals:** Capacitat crítica i autocrítica. Treball en equip. Habilitats interpersonals. Capacitat per a treballar en un equip interdisciplinari. Capacitat per a comunicar-se amb experts d'altres àrees. Apreciació de la diversitat i multiculturalitat. Habilitat per treballar en un context internacional. Compromís ètic.
- 8. Competències Sistèmiques:** Capacitat d'aplicar els coneixements en la pràctica. Habilitats d'investigació. Capacitat d'aprendre. Capacitat per a adaptar-se a noves situacions. Capacitat per a generar noves idees (creativitat). Lideratge. Coneixement de cultures i costums d'altres pobles. Habilitat per a treballar de forma autònoma. Disseny i gestió de projectes. Iniciativa i esperit emprenedor. Preocupació per la qualitat. Motivació d'èxit.

4.3.4. *Aprendre a ser*

Si un sistema educatiu no és capaç de proporcionar les condicions perquè les persones arriben a ser persones, si no és possible a les aules oferir pistes i suggeriments perquè alumnes i professors es coneguen i reconeguen a si mateix com el que essencialment són, l'educació no estarà complint una de les seues principals finalitats. Per tant es fa necessari *«conferir a tots els éssers humans la llibertat de pensament, de judici, de sentiments i d'imaginació que necessiten perquè els seus talents aconseguixen la plenitud i continuar sent artífexs, en la mesura que siga possible, del seu destí.»* (DELORS, J.; 1996: 106-107).

Aprendre a ser no és una altra cosa que embarcar-se en el projecte original i sempre inacabat de desenvolupament personal, propiciant un desenvolupament a escala humana en què el protagonisme de les persones siga una de les claus del benestar col·lectiu, ja que la vida, l'originalitat i la singularitat de cada persona constitueix el valor suprem de l'existència (AGANZO, A.; 2003: 7). Concretant:

- Considerar la llibertat dels éssers humans com el centre del viure quotidià propiciant la tolerància davant de la diversitat de creences, cultures, religions i idiomes.
- Viure en harmonia amb la naturalesa buscant l'equitat i protegint els recursos de manera que puguem garantir el desenvolupament de les generacions futures.

- Considerar com a valor i exigència central del desenvolupament la dignitat inviolable de tota persona i la solidaritat com a expressió d'una antropologia de la tendresa.
- Fer emergir totes les possibilitats, les potencialitats i les capacitats de les persones en diàleg, comunicació i convivència amb els altres.

4.3.5. *Aprendre a viure i a comprometre's*

En les nostres velles institucions educatives de l'era industrial no sols estava absent el llenguatge dels sentiments sinó també la pròpia vida quotidiana. Sempre hem cregut que l'educació per a la vida te la donava la pròpia vida sense que les institucions educatives intervingueren, ja que aquestes no tenien més funció que la de proporcionar coneixements i acreditacions. Ara, al contrari no podem entendre una organització escolar que no siga capaç de proporcionar experiències estimulants i gratificants perquè tots els membres de la comunitat educativa puguin desenvolupar-se com a persones i exercir efectivament el seu poder com a subjectes originals i únics. I açò no és una altra cosa que ajudar a fer que cada persona en particular pugua expressar-se, comunicar-se, autoafirmar-se i conèixer-se, ajudar en definitiva que pugua riure i plorar, mirar i admirar, conèixer i reconèixer, sentir i dissentir, caminar i desfer, treballar i descansar... pugua en suma viure amb sentit i il·lusió les seues experiències.

197

Però una vida sense compromís no mereix ser viscuda, una vida sense projectes és una vida sense sentit, perquè el que caracteritza la vida és l'emergència permanent de noves possibilitats, i açò exigeix acció, moviment i dinamisme continu. Si el desenvolupament personal no és una altra cosa que l'encarnació d'un dinamisme intern de coneixements, sentiments i valors que es conjuga amb els elements i la interacció de l'entorn, una educació que no siga capaç d'ajudar els individus a implicar-se, a respondre, a comprometre's amb si mateix i amb els altres estarà negant el principi més essencial de tots: la capacitat que té tot individu de canviar-se a si mateix al mateix temps que millora i transforma el seu context.

4.3.6. *Aprendre a conviure*

Un nou tipus d'educació requereix del treball sistemàtic i continuat de capacitats dialògiques, amb la intenció d'engegar meca-

nismes de cooperació i articulació social. El desenvolupament de noves formes d'associació i organització social, el perfeccionament i la vitalitat de les nostres actuals institucions, i fins i tot, l'aparició d'unes altres de noves, requereixen per la nostra part d'actituds més igualitàries, més universalistes i més obertes al respecte de les singularitats de les diferents cultures sense cap tipus de discriminació.

La percepció del fet que els problemes col·lectius no poden resoldre's individualment, exigeix noves formes d'aprenentatge cooperatiu, d'aprenentatge entre iguals ja que en la pràctica «...ningú educa a ningú, així com tampoc ningú s'educa a si mateix, els hòmens s'eduquen en comunió mediatitzats pel món....» (FREIRE, P.; 1975: 90) Paral·lelament fer visible en la quotidianitat la justícia, la llibertat, la convivència i la pau, està inseparablement unit a l'exercici permanent d'habilitats dialògiques i de cooperació. En definitiva: si les institucions educatives formals i informals se sotrauen d'aquesta responsabilitat, si des de les nostres escoles no s'intervé diàriament en l'exercici d'hàbits democràtics, de tolerància i de solidaritat no serà possible respondre als problemes que tant locals com globals, té plantejats hui la humanitat.

D'altra banda, educar per a la convivència social significa reconèixer, d'acord amb la teoria de Glasser (YUS, R.; 2001: 77), que tots els éssers humans tenim necessitat ser acceptats i pertànyer, així com de ser lliures, obtindre poder i estar alegres, la qual cosa té com a conseqüència educativa la necessitat de situar l'alumne com a protagonista de tota activitat educativa, de tal manera que si els alumnes no se senten acceptats, no tenen possibilitats d'autoafirmar-se en l'acció i d'expressar la seua natural necessitat de participació i de protagonisme, no serà possible construir comunitats educatives, perquè educar per a la convivència social és precisament açò: construir comunitats educatives en què les persones senten alegria de pertànyer i participar..

Si educar per a la convivència social és fer possible la construcció i el desenvolupament de comunitats educatives i d'aprenentatge, els processos educatius han d'estar fonamentats almenys en dues premisses: l'aprenentatge en comunitat, l'aprenentatge de la democràcia i l'aprenentatge de la ciutadania. Des d'aquest punt de vista, una aula és una autèntica comunitat d'aprenentatge quan es compleixen almenys els següents requisits (YUS, R.: 2001: 87):

- Els alumnes són els responsables del propi aprenentatge.
- Quan les experiències d'aprenentatge estan lligades a les pròpies necessitats i interessos.
- Si els alumnes participen i estan implicats en el procés i en l'itinerari d'aprenentatge, si se'n senten protagonistes i són capaços d'aprendre en diferents entorns i grups.
- Si l'aprenentatge és comprés, aplicat i sobretot quan s'integra en l'estructura i la vida personal.

Per tant, no podem educar per a la convivència social si no convertim les nostres aules en comunitats d'aprenentatge en què els nostres alumnes se senten implicats, puguen aprendre per si mateix i en interacció amb els altres, puguen participar i, sobretot, siguin capaços d'ajudar i rebre ajuda dels altres, la qual cosa únicament és possible si en les nostres aules es crea un clima de col·laboració, de diàleg, de flexibilitat i d'acceptació pel qual els alumnes perceben que realment són els protagonistes.

Paral·lelament, una educació per a la convivència social és també una educació política, una educació dirigida a reconèixer la legitimitat de l'altre, els drets dels altres i a acceptar un consens bàsic sobre unes regles mínimes de convivència pacífica, capaços d'harmonitzar tots els interessos i de garantir la cohesió social. I açò no és una altra cosa que una educació per a la teoria i la pràctica de la democràcia, és a dir, una educació per a la reflexió sobre la nostra conducta individual en la comunitat i per a l'acceptació de les regles col·lectives acordades per a prendre decisions, la qual cosa no és un simple formulisme de representacions administratives sinó una pràctica transversal i diària que caracteritza de manera singular el mode habitual i quotidià de relacionar-se i conviure. Una escola democràtica és per tant aquella en què es respira un clima democràtic i en què quotidianament són habituals la presa de decisions col·lectives, les assemblees de diversos tipus, la participació en comissions de treball, l'exercici responsable dels drets de representació, les actituds de respecte i tolerància, l'acceptació de les decisions col·lectives, el debat, la crítica i l'autocrítica, etc.

Finalment, educar per a la convivència social és també educar per a la ciutadania, la qual cosa suposa al mateix temps educar en la comunitat i per a la comunitat i la democràcia, si bé específicament l'educació ciutadana posseeix un caràcter més obert a l'exer-

cici dels drets socials i democràtics i a la responsabilitat d'assumir compromisos i exigències de la vida en comunitat.

Si la ciutadania és una construcció històrica i social, producte de la destil·lació de nombroses i heroiques lluites pels drets civils i socials, la propietat de ciutadà no és quelcom que forme part de la naturalesa dels éssers humans, sinó que és quelcom que està en funció del context social i per tant no queda plenament garantit pel simple fet de pertànyer a l'espècie humana. Aquest fet suggereix considerar la ciutadania més aviat com un procés de conquesta i de lluita permanent per la dignitat de les persones i per millorar les condicions de la vida comunitària, la qual cosa suposa una voluntat d'exercici i d'afirmació per part dels individus.

La condició de ciutadà i l'exercici efectiu dels drets reconeguts en els tractats internacionals no és quelcom que se'ns reconeix gratuïtament sense més, sinó que al contrari requereix d'una actitud permanent de vigilància, de compromís i d'esforç per fer reals aquests drets, la qual cosa educativament implica que els nostres alumnes siguin educats en el pensament crític, en l'observació i la discussió oberta dels assumptes públics, així com en el compromís concret amb la comunitat escolar a què pertanyen.

200

5. CAP A L'EDUCACIÓ HOLÍSTICA

«...La noció que hi ha un pensament pur, és a dir, una racionalitat aliena als sentiments, no és més que una ficció, una il·lusió basada en la nostra falta d'atenció cap als estats d'ànim subtils que ens acompanyen al llarg de tota la jornada. El pensament i el sentiment es troben inextricablement units i, en conseqüència, alberguem sentiments sobretot el que fem, pensem imaginem o recordem...»

Daniel Goleman.

"La pràctica de la intel·ligència emocional". P. 81.

«...Una visió espiritual del món és un paradigma global i ecològic. Global perquè emfatitza les connexions humanes entre les persones a través de les fronteres polítiques; d'ací que es mantinga en oposició a aquesta obsessió per la cultura de l'èxit econòmic nacional. Ecològic perquè emfatitza les nostres connexions amb

tota la vida i s'oposa a l'antropocentrisme destructiu i al materialisme de la cultura occidental moderna. Una visió espiritual del món és una reverència cap a la vida; una actitud de respecte i reverència davant de la transcendència de l'Origen de la nostra existència...»

Rafael Yús Ramos.

"Educació Integral. Una educació holística per al segle XXI." Vol II. P. 24.

«...L'ésser humà és un ésser racional i irracional, capaç de mesura i desmesura; subjecte d'un afecte intens i inestable; ell somriu, riu, plora, però sap també conèixer objectivament; és un ser seriós i calculador, però també ansiós, angoixat, joios, ebri, extàtic; és un ser de violència i de tendresa, d'amor i d'odi; és un ser envaït per l'imaginari i que pot reconèixer la realitat, que sap de la mort però que no pot creure en ella, que segrega el mite i la màgia, però també la ciència i la filosofia; que està posseït pels Déus i per les Idees, però que dubta dels Déus i critica les Idees; s'alimenta de coneixements comprovats, però també d'il·lusions i de quimeres. I quan en la ruptura dels controls racionals, culturals, materials hi ha confusió entre allò objectiu i subjectiu, entre la realitat i l'imaginari, quan hi ha hegemonia d'il·lusions, desmesura desencadenada, llavors l'homo demens sotmet l'homo sapiens i subordina la intel·ligència racional al servei dels seus monstres...»

Edgar Morín.

"Els 7 sabers necessaris a l'educació del futur." P. 26

201

Els éssers humans som alguna cosa més que cos i ment, som també cor, sentiment, passió, tendresa i amor. A més d'un component cognitiu i racional posseïm també un component emocional que no és quelcom separat ni arrancat de la nostra raó, ni de del nostre cos físic, sinó que està integrat en ells, de tal manera que no hi ha raó que no siga al mateix temps emocional. De fet, els sentiments i les emocions són les que donen color, forma i direcció als nostres actes, perquè en la conducta humana no hi ha res

que no siga sentimentalment neutral, per tant no sols no hi ha una raó objectiva separada dels sentiments, sinó que tota raó humana és sobretot sentimental.

Al mateix temps, les persones som també éssers d'impulsos primitius amb capacitat per a la creació de les més belles obres, així com de les més horroroses atrocitats. En el nostre interior es combinen tres cervells: el racional, el dels afectes i el dels instints, de tal manera que entre ells hi ha una relació inestable, canviant i rotativa. Per això la ment racional no posseeix tot el poder sobre nosaltres: pot ser dominada, ignorada, fins i tot esclavitzada per l'afectivitat o la impulsivitat. L'impuls autodestructiu i necrofílic s'ajuda de la ment racional per a organitzar i justificar les seues accions. (MORET, E.; 1999: 23)

L'educació que hem rebut, hereva del paradigma mecanicista i cartesià, va separar en nosaltres l'ànima del cos, la raó del sentiment, el coneixement dels afectes, i en aquest sentit va ser una educació castradora i incompleta perquè va negar les possibilitats de coneixement i desenvolupament d'una de les dimensions que més essencialment ens caracteritzen com a persones: el ser éssers d'afecte, d'estima i d'amor. Però també en molts casos va ser una educació nefasta perquè va ignorar la inestabilitat d'aquest bucle ment-afectes-impulsos de què ens parla Morín.

Però les persones no som únicament éssers racionals, d'afectes i d'impulsos, sinó que som encara una miqueta més. Som sers imaginatius, creatius, productors de sentit, significats i símbols, capaços de fer-nos preguntes que van més enllà de l'estrictament físic, racional o sentimental. D'on venim? Per què estem ací? Per què som capaços de seguir avant a pesar de sentir-nos cansats i deprimits? Quin és el sentit de la meua vida? Què fa que la meua vida meresca ser viscuda? Preguntes que posen de manifest que som éssers capaços de comprensió i compassió, de tendresa i amor, d'obertura i visió, de transcendència i de reverència, éssers en definitiva espirituals capaços de somni, d'utopia i d'esperança.

Resulta sorprenent que autors de reconegut prestigi científic i tecnològic coincideixen no sols amb psicòlegs, filòsofs, artistes i també amb destacats personatges de provada conducta espiritual i religiosa. Bohm, Prygogine, Capra, Bateson, Sheldrake, Maturana, Varela, Capra, Morín, Jung, Maslow, Rogers, Gardner,

Goleman, Zohar, Krisnamurti, Dalai Lama, Boff, Casaldàliga, Huxley, Hesse i molts altres vénen a coincidir que més enllà de les prescripcions i litúrgies de totes les religions hi ha una saviesa perenne comuna a totes elles, a més del fet que els éssers humans som capaços de percebre altres realitats que ens proporcionen unes sensacions singulars de serenitat, pau i connexió amb el món.

Encara que no tinguem paraules que ens permeten expressar aquestes vivències de serenitat i integració, si almenys podem afirmar que quan exercitem convenientment la nostra ment i el nostre cos amb tècniques de meditació i relaxació, no sols la nostra percepció és més clara i precisa, sinó que el nostre mode de raonar es fa més encertat, proporcionant-nos uns estats psicològics de pau i serenitat que ens porten a tindre un profund respecte i reverència per la vida.

Si el model d'educació que estem proposant està basat en el desenvolupament integral de la persona i en la realització plena de totes les seues capacitats i possibilitats, necessàriament haurèm d'acceptar que necessitem una educació de les emocions i dels sentiments, però també d'una educació de l'esperit, dirigida a conèixer-nos, respectar-nos i ajudar-nos, però també a admirar i admirar-nos, a crear i a recrear-nos, i sobretot que apunte al reconeixement que essencialment som un complex misteri que encara que amb un fons de realitats incognoscibles, podem gaudir de l'alegria, l'esperança, la pau, la fe i l'amor.

Bàsicament una alfabetització emocional hauria d'anar dirigida a aconseguir, entre altres, objectius com els següents:

- Ser capaç de reconèixer els propis sentiments i emocions i de quina manera influeixen o determinen la nostra conducta.
- Saber orientar-nos per valors i prendre decisions i ser capaç de discriminar quins valors i emocions determinen els nostres objectius i les nostres accions.
- Reflexionar sobre un mateix reconeixent els encerts i les errades, i afrontar les conseqüències de les nostres accions sense sentiments negatius paralitzants.
- Tindre una adequada i equilibrada percepció d'un mateix. Autoestima.
- Governar els impulsos, les emocions i els sentiments conflictius. Ser capaços d'autocontrol.

Per a l'educació integral i holística, l'educació espiritual no consisteix a addicionar o dotar al currículum de coneixements esotèrics o religiosos, sinó més aviat tot el contrari, animant i estimulant els nostres alumnes a desenvolupar la sensibilitat d'admiració i reverència per totes les coses creades i tots els éssers vius, fomentant en ells al mateix temps el desenvolupament d'una consciència ètica planetària. Es tracta en definitiva de despertar la sensibilitat per la naturalesa, els altres, un mateix, la societat, explorant nous camins mitjançant la creativitat, l'art, la poesia, la literatura, perquè en definitiva l'espiritualitat es materialitza a través de l'art, la creació, la vida i l'amor.

Al contrari del que generalment es creu, el desenvolupament de la intel·ligència espiritual no ha de confondre's amb la pràctica d'una religió determinada, ja que no es tracta d'imposar o d'oferir un conjunt de regles i creences que procedeixen de revelacions o de jerarquies eclesiàstiques. La intel·ligència espiritual es concep més aviat com una capacitat innata que tots els éssers humans posseïm i que no està associada a coneixements i informacions que procedisquen de la cultura escolar, sinó que al contrari és quelcom que s'activa i desenvolupa en tots els moments de la nostra vida quotidiana en la mesura que posem en joc el desplegament de les capacitats següents:

1. Buscar i trobar significats usant-los en la solució dels nostres problemes. Ser capaç d'autoorientar-nos, trobar els principis que guien i tutelen la nostra conducta des del nostre interior.
2. Transformar la nostra consciència, les nostres fixacions i programacions. Ser capaç de desaprendre o de descobrir i eliminar aquelles rutines mentals que han quedat fixades a la nostra estructura emocional i ens fan patir. Investigar i descobrir capes més profundes de nosaltres mateixos, trobant un suport de sentit per a la creació del nostre propi mestre interior.
3. Reconèixer els valors i qualitats positives existents en nosaltres mateixos, en els altres, en la societat i en la naturalesa, i ser capaç de trobar noves qualitats i valors. Desenvolupar un sentit d'esperança activa i de fe en què tot pot millorar-se.
4. Prendre consciència d'un mateix, sent capaç d'analitzar la pròpia conducta, els pensaments i els sentiments, establir connexions entre ells i reconèixer la seua procedència.

5. Ser capaç d'afrontar, transcendir el dolor i el patiment i utilitzar-los com a mitjans d'aprenentatge i de creixement personal.
6. Recerca i treball conscient per aconseguir la serenitat i la pau interior, mitjançant la introspecció, el diàleg intern, la meditació
7. Pensament divergent i independència de camp, sent capaç de proposar alternatives creatives i intuïtives a situacions i problemes de la vida quotidiana.
8. Pensar, sentir i actuar de forma coherent evitant conscientment fer mal als altres i a nosaltres mateixos. Tindre un especial sentit de respecte per la Naturalesa, els altres i nosaltres mateixos.
9. Sentit de l'humor. Ser capaços d'alegria existencial, d'alegria que ix de l'interior i que no és fruit del consum ni de la satisfacció dels desitjos, sinó de la tranquil·litat de consciència que ofereix l'acceptar les coses tal com són.
10. Desenvolupar un sentit de conformitat que no és conformisme davant de les situacions injustes, sinó tot al contrari: rebel·lia i esperança activa que la societat ha de ser alliberada de les injustícies i les desigualtats, alhora que ens alliberem interiorment i creixem espiritualment.
11. Donar i rebre afectes, oferir i acceptar tendresa, practicar la compassió com a virtut de compartir sentiments, percepcions, moments, coses materials

205

Finalment, una alfabetització emocional i espiritual hauria de plantejar-se seriosament el cultiu d'allò que més genuïnament ens identifica com a sers humans: la nostra capacitat d'estimar.

Tal com reconeix Maturana, quan un ésser humà es troba en una situació en què per alguna altra raó li és negada la seua necessitat de ser i de manifestar-se com a persona, s'està en realitat negant la seua existència i provocant directament o indirectament un mal que pot ser irreparable. Si ningú ens escolta, si ningú ens acull, si ningú ens veu, mai serem capaços de reconèixer-nos com a subjectes, per tant és summament necessari, tant per a la vida psicològica com la biològica el fet de sentir-nos aollits, legítimats i reconeguts.

Segons Maturana (LÓPEZ, M.; MATURANA, H. i altres; 2003) tota educació ha de partir del principi de desenvolupar un respec-

te cap a nosaltres mateixos i cap als altres i allòel vertaderament important de la relació educativa és que les persones puguem ser afirmades en el seu ser, encara que siguem corregides en el seu fer, i és en açò en el que consisteix bàsicament l'educació, a afirmar el ser i corregir el fer, la qual cosa no pot realitzar-se sense la presència de l'amor.

No obstant això, l'amor, d'acord amb Girardi, té també una altra direcció que va més enllà del reconeixement de l'altre com un igual. Es dirigeix cap a la realització del bé d'aquells que dic que estime i en aquesta sentit està orientat cap a la lluita contra el mal que l'afligeix, perquè no es pot perseguir el bé si no es combat al mateix temps el mal. En conseqüència un amor que allibera de la injustícia, de l'opressió i del patiment és aquell que opta per ajudar les víctimes de l'opressió i de la injustícia i al mateix temps lluita contra les causes i els responsables objectius d'aquesta situació.

Des d'aquests dos punts de vista, l'amor com a reconeixement de l'altre i l'amor com a opció per ajudar incondicionalment els que pateixen perquè s'alliberen del seu patiment, i els més dèbils perquè facen front a la seua debilitat, tota relació educativa necessàriament ha de fonamentar-se en l'amor, o si es prefereix en una relació d'ajuda i acceptació incondicional alhora que de llibertat. I tanmateix, són d'aquesta naturalesa les relacions pedagògiques dominants en les nostres institucions educatives? Forma part l'amor de les finalitats i objectius educatius? Podem parlar o practicar l'amor en un sistema educatiu els programes i els modes d'organització i d'intervenció dels quals estan destinats al desenvolupament de qualitats humanes menors?

Heus ací el nostre repte principal, heus ací el contingut més estratègic de tots: els éssers humans no podrem arribar a ser fins que conscient i resolutament no situem la finalitat principal en l'aprenentatge de l'amor i entenguem que és impossible aprendre o ensenyar l'amor sense estimar al mateix temps. I açò en termes un poc més precisos significaria com a mínim desenvolupar actituds i habilitats com les següents:

- 1.** Actituds i habilitats de coneixement personal i interpersonal perquè l'amor és coneixement d'un mateix i dels altres i sobretot perquè si no som capaços de prestar-nos atenció a nosaltres mateixos, si no som capaços d'agradar-nos, si no som capaços en definitiva de ser conscients de les nostres

possibilitats i de les nostres limitacions, serem inevitablement incapaços de veure en l'altre la nostra pròpia humanitat.

2. Actituds i habilitats d'atenció, de racionalitat i d'acció, perquè l'amor és una activitat, és un procés totalitzador i no un sentimentalisme arravatador. Estimar és treballar per alguna cosa, fer créixer alguna cosa, actuar per allò que s'estima.
3. Actituds i habilitats de responsabilitat, perquè la responsabilitat no és una altra cosa que la resposta personal a quelcom que sentim i ens importa. No és possible per tant educar en l'amor sense educar al mateix temps el caràcter i la voluntat, sobretot perquè l'amor és una resposta incondicional cap a la persona amada i sense l'aprenentatge de la conformitat, de la serenitat i de la relativització i mediatització dels nostres impulsos i desitjos immediats, no és possible l'aprenentatge de l'amor.
4. Actituds i habilitats de respecte, comprensió i tolerància. Encara que ens coneguem a nosaltres mateixos i als altres i encara que responguem amb atenció i generositat a les seues necessitats, no haurem completat el procés unitari de l'amor, si no acceptem a l'altre tal com és, si no el valorem en la seua singularitat, si no ens concedim els uns i els altres el dret a ser diferents.

207

6. CANVIS ORGANITZATIUS I CURRICULARS

«...l'actual sistema d'assignatures és una vana reminiscència del passat. Els actuals cursos i la seua divisió en compartiments estancs no és fonamenten en conceptes ben meditats de les necessitats humanitzes contemporànies, i menys encara en la comprensió del futur...»

Alvin Toffler.

"El shock del futur". P. 509.

«En un context de creixent crisi de l'organització escolar heretada de la nostra modernitat, les organitzacions que aprenen s'està presentant com l'última teoria del canvi educatiu, on les escoles –en compte de

determinats plans, objectiu o estratègies per a canviar-puguen aprendre de la seua pròpia experiència, proporcionant així una base de millora contínua. Dissenyar propostes externes per a disseminar-les en el món de la pràctica només ha conduït a canvis episòdics, generant al seu torn l'etern problema teoria-pràctica. Es tracta ara, que mode continu i incremental, el mateix centre educatiu cree coneixement i aprença. »

Antonio Bolívar

"Els centres educatius com a organitzacions que aprenen." P. 11

«El temps pedagògic és el dedicat a produir experiències de plaer d'estar aprenent. El temps de l'escola només es transforma en temps pedagògic quan el seu transcurs crea un espai i un ambient organitzatiu propici a les experiències d'aprenentatge. L'objectiu del temps pedagògic no és només una ensenyança ben estructurada, sinó la configuració d'aquesta part instructiva de la Pedagogia en funció de la construcció personalitzada i de la celebració del coneixement com a descobriment plaent.»

Hugo Assmann

"Plaer i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent." P. 223.

Els sistemes educatius tal com ara els coneixem procedeixen tots de l'era industrial ja que les seues estructures no són més que una còpia simulada del model d'industrialització de la fàbrica. I açò no significa que no hagen sigut valuosos i continuen complint les seues funcions. El que succeeix, és que en aquest moment històric estan quedant clarament obsolets.

La idea global de reunir a masses d'estudiants (matèria primera), per a ser manipulades pels docents (treballadors), en una escola centralment localitzada (fàbrica), ha sigut molt útil per al desenvolupament del capitalisme de l'era industrial, sobretot en la funció d'adquirir habilitats, creences i actituds bàsiques perquè el sistema funcionara. No obstant això, en l'època actual, marcada pels canvis accelerats, per la mobilitat permanent, per la polivalència de

destreses, pel consum en massa, per la revolució permanent de la tecnologia i el paper dels mitjans de comunicació, el sistema escolar industrial ja no compleix les funcions econòmiques i socials per a les quals va ser creat.

És a partir de la dècada dels setanta quan les societats opulentes comencen a prendre consciència que feia falta un canvi en els sistemes educatius. Un canvi que permetera adequar-los a les noves exigències de la nova societat de serveis de l'era postindustrial, ja que les demandes del sistema productiu requerien nous perfils formatius, noves idees i actituds i nous models d'organització escolar.

En l'àmbit dels objectius educatius, comença a concretar-se la necessitat d'un aprenentatge i d'un ensenyament completament diferents dels que fins aleshores eren comuns en la totalitat de les institucions educatives (TOFFLER, A.; 1988; 499-502). Si la societat ja no necessitava persones lleugerament instruïdes capaces de treballar al mateix temps en tasques repetitives i mecàniques, ni tampoc d'individus que accepten obedientment les ordres sabent que el seu suport depenia precisament d'aquesta obediència, era obvi que l'orientació, la finalitat i les pràctiques dels sistemes educatius havien de ser diferents. Si la nova societat postindustrial necessitava éssers humans capaços de judici crític i d'obrir-se camí davant de nous mitjans i situacions, així com d'establir nous vincles i relacions amb una realitat sotmesa permanentment a canvis, no hi havia dubtes que les transformacions que els sistemes educatius necessitaven estaven àmpliament justificades per estrictes raons socioeconòmiques.

Paral·lelament s'estava posant també de manifest que el tipus d'organització escolar per a l'era postindustrial havia de ser completament diferent del del model industrial. Si el model escolar industrial basat en un alumne, una aula, un seient i una hora ja no era eficaç per a les noves demandes formatives del sistema econòmic, havia de ser substituït per un altre més obert i flexible capaç de treballar en diferents temps, en diferents espais, amb diferents mobiliaris i també amb diversos modes de relació personal com el treball en equip, les relacions socials i la cooperació.

Resulta curiosa la coincidència de dates existent entre la publicació de l'obra de Paulo Freire «*Pedagogia de l'Oprimiu*» i la d'Alvin Toffler «*El Xoc del Futur*» que encara que des de perspectives,

situacions i realitats molt diferents, les dues senyalen la necessitat de vertebrar els sistemes educatius entorn de l'eix del canvi social i la llibertat. Per primera vegada es dona la circumstància que, si bé amb finalitats educatives diametralment oposades, com són les que representen els drets i els valors humans i les exigències i els interessos del mercat, comencen a percebre's importants coincidències en relació a les necessitats que ha de satisfer l'educació.

Per a Toffler els actuals cursos i la seua divisió en compartiments estancs no es basen en sòlids arguments basats en autèntiques necessitats humanes, sinó més aviat en la inèrcia i en la lluita dels gremis de l'ensenyament, més entestats a millorar les seues condicions laborals i salarials, que en la responsabilitat professional de satisfer des de l'organització escolar i les seues pròpies competències professionals necessitats verdaderament humanes. (TOFFLER, A.; 1988; 509).

Des d'aquesta posició, Toffler considera que per a donar resposta a aquestes noves necessitats és imprescindible establir grans sèries de matèries optatives que s'oferirien als estudiants en xicotets cursos i que serien les encarregades de donar resposta a la diversitat de coneixements i dades que els alumnes necessiten, alhora que es promou l'exercici i la capacitació en coneixements pràctics que puguen facultar els alumnes per a aprendre per si mateix utilitzant els seus propis recursos i guiats quan fóra necessari pel professor; per a establir relacions entre ells donant temps per al desenvolupament de la confiança i de l'amistat i també perquè puguen prendre decisions per si mateix davant la innumerable diversitat d'opcions que el futur els plantejarà.

De tot el que s'ha dit anteriorment en relació als eixos fonamentals del nou paradigma educatiu per a la societat del segle XXI, no cal oblidar que el taló d'Aquilles de tota innovació o reforma educativa, no descansa exclusivament en factors econòmics relatius a majors recursos i inversions, sinó sobretot en factors relatius al currículum i l'organització escolar, és a dir, al mode concret amb què quotidianament es materialitza la coherència entre les bones intencions que es persegueixen i la realitat concreta del que en la pràctica efectivament es fa. Per tant el nou paradigma educatiu emergent haurà de concretar almenys tres tipus de canvis: canvis en l'organització escolar, canvis en la concepció del currículum i canvis metodològics.

6.1. Canvis organitzatius, estructurals i professionals

PARADIGMA DOMINANT	PARADIGMA EMERGENT
Organitzacions i institucions educatives burocràtiques i rígides. Reglamentisme. Estructura jeràrquica i autoritària. Participació merament formal. Conformisme. Sanció del dissentiment.	Organitzacions i institucions educatives democràtiques i flexibles. Autonomia professional de professors i alumnes. Foment de la participació formal així com espontània i informal.
Progrés segons escalons fixos de graus, cursos, cicles i etapes. Segregació per edats o importància de l'edat per a realitzar determinats estudis. Compartimentació i descoordinació entre les distintes etapes, cicles i cursos. Creença en l'eficàcia dels criteris d'homogeneïtzació grupal.	Flexibilitat en la integració de grups de diferents edats. L'individu no està automàticament limitat a l'estudi de certes matèries per raó de l'edat. Aprenentatge cooperatiu i atenció a la diversitat d'aptituds, d'interessos i de motivacions.
Espais i temps marcats per l'homogeneïtat, la rutina i l'aritmètica. Absència de criteris educatius en la distribució de temps i espais. Absència de flexibilitat i autonomia	Espais i temps distribuïts amb criteris educatius i de disponibilitat de recursos. Flexibilitat, autonomia i cooperació en la distribució de recursos, espais i temps.
Estructura acadèmica burocràticament determinada. Inexistència de procediments d'homologació entre la vida escolar i la vida professional. Resistències escolars a l'influx de la comunitat.	Estructures acadèmiques flexibles amb varietat de passos d'accés i procediments d'homologació. Intervenció i control comunitari de la gestió escolar.
Organització incapaç d'aprendre de la seua pròpia experiència i dels seus errors. Cultures professionals individualistes i balcanitzades. Impossibilitat de reflexionar sobre les pràctiques docents i organitzatives.	Organització que aprén de la seua història, de la seua experiència i dels seus errors, i és capaç d'aportar noves solucions a problemes vells. Cultures professionals de col·laboració. Reflexió constant sobre les pràctiques docents i organitzatives.
Absència de vinculació, implicació i compromís amb l'organització escolar. Burocratització funcional i absència de responsabilitat. Institucionalització de la rutina i de les resistències al canvi.	Compromís professional i personal amb els objectius i el funcionament de l'organització escolar. Actitud de servei i responsabilitat. Obertura al canvi i a les innovacions.

Absència d'avaluació organitzativa. Absència i desinterés per la construcció de convergències i visions compartides relatives al diagnòstic i solució de problemes educatius. Incapacitat per a divulgar i compartir les millors pràctiques professionals.	Avaluació organitzativa contínua. Esforç deliberat per construir i compartir concepcions comunes relatives al diagnòstic i solució de problemes educatius. Disseminació efectiva de les millors pràctiques professionals.
Aprententatge organitzatiu adaptatiu: actuacions reactives davant dels esdeveniments i a curt termini sobre els símptomes. Perspectiva mecanicista sense canvis conceptuals i actitudinals en els participants.	Aprententatge organitzatiu transformador de cicle doble: actuacions sobre les causes, a mitjà i llarg termini. Perspectiva sistèmica amb canvis cognitius i axiològics en els participants.
Concepció de l'organització escolar com una responsabilitat individual de la direcció. Visió del centre educatiu com el lloc de treball en què es compleixen ordres i instruccions emanades de l'administració educativa. Absència d'interés i motivació per compartir el treball, l'experiència, les dificultats i els èxits professionals.	Concepció de l'organització escolar com una responsabilitat i una tasca col·lectiva. Visió del centre educatiu com el lloc on s'analitza, discuteix i reflexiona, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir. Creença en la possibilitat d'aprendre dels altres si es treballa conjuntament. Dificultats i èxits professionals compartits.

6.2. Canvis en la concepció de l'aprenentatge i del currículum

PARADIGMA DOMINANT	PARADIGMA EMERGENT
Importància dels continguts, especialment de les dades, els fets, els conceptes i els principis que són presentats com el principal i quasi únic objecte del procés d'ensenyament-aprenentatge. Creença que sempre pot adquirir-se un cos de coneixements correctes d'una vegada per sempre. Importància del text i l'objecte d'estudi.	Importància dels procediments i de les actituds. Èmfasi en l'aprenentatge autònom i l'ús d'estratègies d'aprendre a aprendre, davall el supòsit que el coneixement és quelcom caduc, provisional i incomplet que pot canviar amb les aportacions de noves informacions i descobriments. Importància del context i del clima d'estudi.
Aprententatge com a fi últim de l'educació. Importància dels productes, adquisicions i acreditacions. Dicotomia entre formació i informació, educació i instrucció.	Aprententatge com a mitjà per a l'educació. Importància dels processos, del desenvolupament de capacitats i de la confiança en si mateix. Harmonia entre formació i informació, educació i instrucció.

Estructura curricular relativament rígida. Objectius, continguts, mètodes i criteris d'avaluació centralitzats i prefixats per endavant. Continguts curriculars com a finalitats en ells mateix. Especialització i disciplinarietat.	Estructura curricular relativament flexible i autònoma. Convenciment que hi ha moltes formes d'ensenyar una mateixa matèria. Continguts curriculars com mitjans per al desenvolupament de capacitats personals. Globalització i interdisciplinarietat.
Aprenentatges basats en una concepció de la intel·ligència bàsicament verbal i numèrica aplicada a objectes externs amb què els alumnes no se senten implicats ni motivats internament. Desconsideració del desenvolupament de la intel·ligència emocional. Insistència en el pensament lineal i analític de l'hemisferi cerebral esquerre.	Aprenentatges basats en la consideració de l'existència d'intel·ligències múltiples aplicades a objectes amb què els alumnes se senten implicats i motivats internament. Consideració i desenvolupament de la intel·ligència emocional. Educació del cervell sencer mitjançant estratègies holístiques i intuïtives de l'hemisferi cerebral dret.
Escassa aplicació d'estratègies per a l'exercici i desenvolupament del pensament divergent i creatiu, així com de procediments per a aprendre per un mateix. Èmfasi en les estratègies cognitives.	Foment i aplicació d'estratègies que faciliten el pensament divergent, crític, creatiu. Ús constant de procediments i recursos per a l'aprenentatge autònom. Èmfasi en les estratègies metacognitives

213

6.3. Canvis metodològics

PARADIGMA DOMINANT	PARADIGMA EMERGENT
Insistència en el treball individual, escrit, amb suport imprés. Marginació de l'experiència interna i el mateix alumne com a fonts d'aprenentatge. Posició dominant de l'explicació del professor com a font exclusiva d'informació i aprenentatge.	Importància del treball individual en combinació amb el treball en xicotet, mitjà i gran grup, així com de l'aprenentatge utilitzant diversos suports. Valoració de l'aprenentatge dialògic i apreciació de l'experiència dels alumnes com a fonts i mitjans d'aprenentatge.
Classificació, selecció i etiquetatge de l'alumnat. Foment de la competitivitat i l'èxit individual. Ensenyament basat en la normalitat i en la suposada existència d'un alumne abstracte amb característiques generals, comuns i generalitzables a la resta del grup. Impossibilitat d'atendre a la diversitat.	Foment del treball en grup, l'èxit col·lectiu i la col·laboració. Importància de la responsabilitat individual enfront dels compromisos adoptats amb un mateix i amb el grup. Ensenyament adaptat a les característiques individuals. Diferents possibilitats d'atenció a la diversitat.

Predomini del coneixement adquirit mitjançant la utilització del llibre de text i l'explicació del professor com a recursos exclusius d'aprenentatge. Predomini del coneixement i la comprensió com a objectius cognoscitius d'aprenentatge.	Varietat de recursos i fonts d'aprenentatge no exclusivament procedents de l'àmbit escolar. Aprenentatges basats en la investigació, l'ús de biblioteques, fitxers, noves tecnologies, etc. Predomini dels procediments d'aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació com a objectius cognoscitius d'aprenentatge.
Espais, mobiliaris, aules i materials dissenyats amb criteris d'eficàcia generalment aliens a objectius educatius i de desenvolupament personal. Foment de passivitat, immobilitat i individualisme.	Espais, mobiliaris, aules i materials mòbils, reversibles i adaptats a qualsevol tipus d'activitat. Foment de col·laboració, mobilitat i treball en grup.
Confiança i sobrevaloració de la tecnologia (equips audiovisuals, ordinadors, cintes magnetofòniques, textos, etc). Escassa importància de les relacions humanes i el clima social.	Importància dels recursos tecnològics, però sempre subordinats al paper essencial que juguen les relacions humanes i la creació d'un clima social afectivament càlid que permeta el diàleg, l'ajuda i l'aprenentatge en col·laboració.
Relació professor-alumne de caràcter vertical, burocràtica i generalment sense implicació afectiva o empàtica. Escàs valor a la relació personal d'ajuda. Ensenyament-Aprenentatge d'una sola direcció.	Relació professor-alumne de caràcter horitzontal, democràtic i amb implicació afectiva o empàtica. Importància de la relació personal d'ajuda. Ensenyament-Aprenentatge bidireccional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFICAS

- ADELL, J. *Redes y educación*. Jordi Adell Universitat Jaume I <URL: <http://nti.uji.es/~jordi/>> http://www.ice.urv.es/modulos/modulos/aplicaciones/redes_y_educacion.html
- AGANZO, A. (2003) *La educación planetaria*. Seminario Internacional. "Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria". Valencia. Septiembre.
- AGUERRONDO, I. *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. [En línea] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Desarrollo escolar y administración educativa. <<http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>> [Consulta: 18 diciembre 2003]

- AREA MOREIRA, M. *¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? re-definiendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital*. Universidad de la Laguna. <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/doc-portada.htm>
- ASSMANN, H. (2002) *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- BAJO, M.T.; MALDONADO, A.; MORENO, S.; MOYA, M. y TUDELA, P. (Coordinador) *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. [En línea]. Universidad de Granada .Vicerrectorado de Planificación, Calidad y evaluación docente. <www.ugr.es/~vic_plan/planes/doc/ Analisis_de_Competencias_Europa.doc> [Consulta: 18 noviembre 2003]
- BARANDIARAN, X. (2003) *Resumen y comentarios a "El árbol del conocimiento"* [En línea] <sindominio.net/autonomiasituada/textos/matvar/matvar.pdf> [Consulta: 8 diciembre 2003]
- BARTOLOMÉ P., M. *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*. Sociedad Española de Pedagogía. [En línea] <<http://www.uv.es/soespe>> [Consulta 22 octubre 2003]
- BARTOLOMÉ PINA, A.R. *Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona <<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bartolome2.htm>>
- BARTOLOMÉ PINA, A.R. *Preparando para un nuevo modo de conocer*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona <<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bartolome.htm>>
- BOFF, L. (2001) *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid. Trotta
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla. Madrid.
- BUSTAMANTE DONAS, J. *Dilemas éticos en la sociedad de la información: apuntes para una discusión*.
- BUZAN, T. (2003) *El poder de la inteligencia espiritual*. Urano. Barcelona.
- CABERO ALMENARA, J. *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. <<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>>
- CANTÓN, I. *De las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y del conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas*. Universidad de León. <www.mec.es/cide/rieme/documentos/canton/canton1.pdf>

- CASALI, Alipio (2003) *Um novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular*. Seminario Internacional. "Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria". Valencia. Septiembre.
- CHALMERS, A. F. (1982) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI. Madrid.
- CODINA, G. *Fe y justicia en la educación*. <http://www.fespinal.com/espinal/castellano/visua/es15.htm>
- CRESPI, F. (1994). *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Alianza. Madrid.
- CUBIDES, O. *Las agencias de sentido en la construcción de la sociedad del conocimiento*. I Congreso Internacional Tecnología, ética y futuro (Instituto de Tecnoética) <<http://www.observatoriodigital.net/agencias.htm>>
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-UNESCO. Madrid.
- DUART, J.M. *Aprender sin distancias*. [En línea] EducaWeb.com. Formación virtual. Monográfico. <<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/virtual/opinion5.asp>>
- DUCH, E. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós. Barcelona.
- FERGUSON, M. (1994) *La conspiración de acuario*. Iberoamericana. Madrid.
- FERNÁNDEZ, D. (2000) *Nuevos paradigmas para una Educación Humanista*. VIII Simposium de Educación-Cátedra "Paulo Freire". "EDUCAR PARA CONSTRUIR EL SUEÑO: Ética y conocimiento en la transformación social". Discursos inaugurales y conferencias magistrales. ITESO. Guadalajara. México.
- FERRER, V. (2003) *Aprendizaje permanente, cambios sociales y ¡sobre todo! QUERER VIVIR*. Seminario Internacional. "Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria". Valencia. Septiembre.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México D.F.
- FROMM, E. (1966). *El corazón del hombre*. F.C.E. México.
- FROMM, E. (1969). *El arte de amar*. Paidós. Madrid.
- FROMM, E. (1992) *¿Tener o ser?*. FCE. Madrid.

- GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En IMBERNÓN, F. (Coord.). O.C.
- GIRARDI, G. *Amor cristiano y lucha de clases*. [En línea]
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales transformativos*. [En línea] FONTE: <<http://habitantes.elsitio.com/llens>>
- GOLEMAN, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- GUTIÉRREZ P., F. (2003) *Mediación pedagógica y proceso de cognición en la sociedad "Aprendiente"*. Seminario Internacional. "Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria". Valencia. Septiembre.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. (1988) *¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado?* Revista de Educación. Nº 285. Madrid.
- IBÁÑEZ NARVÁEZ, M.A. (1999). *Entrevista*. Málaga 29 de diciembre de 1999.
- IMBERNÓN, F.(Coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona.
- KHUN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E. México.
- LÓPEZ M., M.; MATURANA R., H.; PÉREZ G., A.I. y SANTOS G., M.A. (2003) *Conversando con Maturana de educación*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- MATURANA R., H. *La realidad: ¿objetiva o construida?* [En línea] Coedición Universidad Iberoamericana (México) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara (México) <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero3/maturana.htm>> [Consulta: 7 enero 2003]
- MATURANA R., H. *Presentación* [En línea]. Premio Nacional de Ciencias 1995. Departamento de Biología Facultad de Ciencias. Universidad de Chile. <<http://www.uchile.cl/facultades/ciencias/1.htm>> [Consulta: 20 febrero 2003]
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORÍN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación de futuro*. [En línea]. Cátedra itinerante de la UNESCO Edgar Morín para el pensamiento complejo. Universidad del Salvador. Bue-

- nos Aires. Argentina. Octubre de 1999. <<http://www.complejidad.org/publi.htm>> [Consulta: 20 mayo 2001]
- MORÍN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- MOUNIER, E. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Taurus. Madrid.
- NÚÑEZ, C. (2000) *Para construir el futuro*. VIII Simposium de Educación-Cátedra "Paulo Freire": "EDUCAR PARA CONSTRUIR EL SUEÑO: Ética y conocimiento en la transformación social". Discursos inaugurales y conferencias magistrales. ITESO. Guadalajara. México.
- NÚÑEZ, C. (2001) *La revolución ética*. Diálogos. L'Ullal Edicions. Xàtiva (Valencia).
- OPAZO, A. (2000) *El sujeto de desarrollo humano*. VIII Simposium de Educación-Cátedra "Paulo Freire": "EDUCAR PARA CONSTRUIR EL SUEÑO: Ética y conocimiento en la transformación social". Discursos inaugurales y conferencias magistrales. ITESO. Guadalajara. México.
- PALACIO, C. *¿Nuevos paradigmas o fin de una era teológica?*. [En línea]. CES. Belo Horizonte. Brasil. <<http://servicioskoinonia.org/relat/227e.htm>> [Consulta: 20 febrero 2003]
- POSTMAN, N. (1998) *Cinco cosas que debemos saber sobre el cambio tecnológico*. Denver. Colorado. Congreso, "Nuevas Tecnologías y Persona Humana: Comunicando la Fe en el nuevo Milenio", <<http://www.aciprensa.com/reportajes/newtech/postman.htm>>
- POSTMAN, N. (2001) *El fin de la educación*. Octaedro. Barcelona.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2002) *La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención sociodeducativa*. Bordón N° 54.
- ROGERS, C.R. (1983). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Paidós. Madrid.
- RUÍZ B., A. *Aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia*. [En línea] <http://www.inteco.cl/articulos/003/texto_esp.htm> [Consulta 14 febrero 2003]
- RUÍZ B., A. *Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y a la psicología*. [En línea] Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. <http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.htm> [Consulta 21 diciembre 2002]
- SARASOLA, M. *La danza de Fritzjof Capra*. [En línea] <<http://www.dnet.org.br/inedex.thm>> [Consulta: 11 de febrero de 2006]

- TOFFLER, A. (1971) *El shock del futuro*. Plaza y Janés. Barcelona.
- TOFFLER, Alvin. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés. Barcelona.
- VIGIL, J.M. *Desafíos actuales de la espiritualidad de la liberación*. Relat 268.
- YUS RAMOS, R. (2001) *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- ZOHAR, D. y MARSHALL, I. (2001) *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza y Janés. Barcelona.

TÍTOLS PUBLICATS

1. Metodologies i Didàctiques en la Formació de Persones Adultes.
2. Formació de Persones Adultes, sistematització d'experiències i ciutadania.
3. La renovació pedagogia en la Formació de Persones Adultes: passat i pervenir.
4. Creuant les fronteres educatives. Novació pedagògica i transformació en la Formació de persones adultes.

