

Plecs de
Notes

Creuant les fronteres educatives.
Lectura del món i lectura de la paraula
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 (2007-2011) han estat realitzades. Agraïm a les
autores 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 guadas i Paqui Borox López

Traducció: Benjamí Borràs, Rosa Navarro i Vicent Berenguer Micó

Disseny i maquetació: L'Ullal Edicions

Xàtiva, mayo de 2012

D. Legal: V-1730-2012

ISBN: 978-84-95715-18-X

© TAREPA - P.V.

Sant Agustí, 7

46800 Xàtiva

Tel./fax 96 227 70 56

Índex

Arxipièlag d'experiències. Lectura del món i lectura de la paraula en la formació de persones adultes <i>pep aparicio guadas</i>	7	
Cultura popular, llengua i formació de persones adultes <i>Joan Borja i Sanz</i>	17	
Diaris dialògics: Quadern de Bitàcola <i>Consol Aguilar Ródenas</i>	33	
Creuant les fronteres, educació existencial, autobiografia i mètode <i>Isabel López Górriz</i>	43	
Entre la teoria i la pràctica: recreant l'alfabetització <i>Emilio Lucio-Villegas</i>	59	
Des de l'animació sociocultural a la formació de persones adultes Repensar les pràctiques per a transformar-les <i>Pere Soler</i>	79	5
Pedagogies i didàctiques de la llibertat i experièncials <i>Piergiorgio Reggio</i>	101	
Competències i tasques de les i dels mestres al segle XXI <i>Xavier Besalú</i>	115	
Transdisciplinarietat i educació <i>Lola Jurado Jiménez</i>	143	
Desescolarització del currículum de l'Educació de Persones Adultes: anàlisi, perspectives i propostes <i>Agustí Pascual Cabo</i>	163	
Ecologia dels sabers: complexitat i educació en el segle XXI <i>Maria Cândida Moraes</i>	189	
Pedagogies i didàctiques de llibertat i experièncials <i>Clara Arbiol i González</i>	223	

ARXIPIÈLAG D'EXPERIÈNCIES. LECTURA DEL MÓN I LECTURA DE LA PARAULA EN LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES.

pep aparicio guadas1

"No hi ha formació si un no està disposat a la transformació. No solament l'alumne, sinó també el mestre, sobretot el mestre. Els veritables mestres es transformen en la formació, o, si més no, estan disposats a això."

Joan-Carles Mèlich

"Una crisi ens obliga a tornar a plantejar-nos preguntes i ens exigeix noves o velles respostes però, en qualsevol cas, judicis directes."

Hannah Arendt

La lectura del món i la lectura de la paraula, segons les nostres experiències en la formació de persones adultes, necessàriament, suscitin que, en primer lloc, materialitzem la lectura del món i així l'emparaulem tot arrelant-se al món, a les altres dones i homes i a les diferents comunitats d'acollida² en les quals emergim mitjançant el naixement –una natalitat no buscada– o, per exemple, a través d'una acció de re-naixement –una natalitat buscada i cultural– i, en aquests processos, llenguatge i realitat es vinculen d'una manera dinàmica però caldria expressar que, com senyala Freire, *"la lectura del món precedeix la lectura de la paraula, d'ací que la posterior lectura d'aquesta no pugui prescindir de la continuïtat de la lectura d'aquell"*³ i, per tant i en segon lloc, és en aquest moment quan materialitzem la lectura de la paraula que ens vincula i ens fixa en un cercle virtuós d'aprenentatges sempre oberts i desitjants així com en un moviment de mudança.

¹ mestre; coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València; membre de TAREPA-PV; membre del comitè de direcció de la revista *diálogos. educación y formación de personas adultas*; editor de la revista on line: *rizoma freireano*; membre del consell gestor de l'Institut Paulo Freire d'Espanya.

² DUCH, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós. Barcelona; (2000). *Llums i ombres de la ciutat*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.

³ FREIRE, Paulo (2007). *La importància de llegir i el procés d'alliberament*. Edicions del CREC. Xàtiva.

Així doncs la lectura d'aquestes paraules potser manllevades o llogades, i les que posteriorment configuren i constel·len aquest xicotet llibre, succeïxen les diferents lectures del món, el vast arxipèlag d'experiències que, ara i ací i de bell nou, són convocades i conjugades, tot esperant –esperança i confiança– que prefiguren uns paisatges de la formació de persones adultes (de la cultura popular i la llengua fins la transdisciplinarietat, la complexitat... i les pedagogies i didàctiques de llibertat) i alhora tracen uns passatges, tal vegada arrissats, que travessen territoris i àmbits d'aquesta educació que requereix d'especificitat i singularitat, d'acolliment i hospitalitat, de cooperació i associació, d'amorositat i dialogicitat, de criticitat i antagonicitat... –més enllà d'una simple perspectiva metodològica o potser de la conformació de les escoles al voltant de la complexitat o de qualsevol altra categoria de pensament–, abordant el fet d'educar-se i d'educar en llibertat i en comú tot fent que les persones educadores i educandes esdevinguin, com senyala Giroux reflexionant sobre la pedagogia crítica, *“agents [i actors] crítics que es qüestionen i discuteixen, de manera activa, la relació entre la teoria i la pràctica, entre l'anàlisi crític i el sentit comú, entre l'aprenentatge i el canvi social (...) La pedagogia crítica obre un espai en el qual els alumnes i les alumnes [i el professorat] haurien de ser capaços d'assumir el seu propi poder com agents [i actors] crítics; proporciona una esfera de llibertat sense condicions, una llibertat per a qüestionar i afirmar, resulta bàsica.”*⁴

La lectura del món i de la paraula que ací convoquem apel·la per una banda a una educació dialògica i alliberadora que naix i requereix de la condició humana i, per altra, contempla a les dones i als homes com a éssers humans de relacions, uns éssers lliures que no necessiten ni precisen de cap pastoreig, metafòric o real, intern o extern, que les i els ancore en un procés de cosificació i d'instrumentalització que no possibiliti la seua emergència com a subjectes i, a més a més, aquestes relacions com a veritables operadors impliquen l'obrir-se, les i els éssers humans, a uns aprenentatges vius que faciliten un ex-posar el cos tot en disposició

⁴ GIROUX, Henry (2008): 'Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica' en: McLAREN, Peter-KINCHELOE, Joe (eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona.

d'apertura a allò inèdit viable: els esdeveniments, l'altra i l'altre... que esdevenen així commoguts per les pràctiques educatives que som capaços d'engegar, en un horitzó real i possible i en un procés que és bàsicament un confiar-se i sentir-se afectat per allò que passa al si del grup d'aprenentatge o del cercle de lectura i escriptura, per exemple i, aquesta col·locació i inclinació, suscita una aproximació absolutament ètica a l'acció d'educar-se i d'educar que al·ludeix i proposa, un obrar sempre asimètric i un motiu perenne per la donació-recepció en les pràctiques educatives i, com indicava Freire, *"Parlem d'ètica i de postura substantivament democràtica perquè, al no ser neutra, la pràctica educativa, la formació humana, implica opcions, ruptures, decisions, estar i posar-se en contra, en favor d'un somni i contra altre, a favor d'algun contra algú altre. I és precisament aquest imperatiu el que exigeix l'eticitat de l'educador i la seua necessària militància democràtica i li imposa la vigilància permanent en el sentit de la coherència entre el discurs i la pràctica"*⁵

Per tant aquesta lectura del món i de la paraula involucra un moviment d'aprenentatge que significa per una banda un procés de formació que, a la vegada, ha d'encarnar un procés de transformació, com ens mostra Joan-Carles Mèlich⁶, i aquesta disposició és la que ens faculta, ens possibilita i ens autoritza a fer experiència —a experimentar el pensament i a pensar l'experiència—, una experiència, en aquest cas educativa, responsable i compromesa amb l'altre i l'altra que, a més, han de tenir un paper protagonista en el singular i comú procés d'aprenentatge puix com senyala Jim Cummings *"La pedagogia transformadora utilitza la investigació crítica col·laborativa per permetre als i les alumnes que analitzen i compreguen les realitats socials de la seua pròpia vida i la de les seues comunitats. Els i les estudiants parlen, i sovint actuen, en relació amb les maneres de transformar aquestes realitats mitjançant diverses formes d'acció social. L'ensenyament aspira a anar més enllà d'un currículum esterilitzat, que segueix sent la norma en la majoria de les escoles. (...) La lectoescriptura crítica reflecteix les capacitats analítiques que travessen la capa superficial dels ar-*

⁵ FREIRE, Paulo (1996). *Política y educación*. Siglo XXI. México.

⁶ MÈLICH, Joan-Carles (2009). 'Educación y acontecimiento' en: *La pesantez de la vida cotidiana*. Actual Marx. Intervenciones núm.8; ISSN: 0718-0179. Lom ediciones. Santiago de Chile.

guments persuasius per assolir les realitats subjacents i analitzar els mètodes i les finalitats de determinades formes de persuasió”⁷

i, d’aquesta manera el paper i la funció de les persones educandes esdevé protagonista i, a més a més, enllaça en les pràctiques educatives entre allò que passa al si del grup d’aprenentatge o del cercle de lectura i escriptura, el currículum i les maneres i formes d’afrontar l’acció educativa així com les afores tant del grup o cercle com els contextos en els quals són situades les pròpies pràctiques educatives.

Aquest protagonisme ve de la mà de una presència activa o una absència també activa però intermitent de les diferents variables de memòria encarnada que cadascuna de les persones educandes duu, aporta i carrega, en singular i en comú, al si del grup o del cercle mitjançant les seues lectures del món i de la paraula; si aquesta presència, d’una manera o d’altra, no configura les pràctiques educatives, si no les atribueix d’una manera activa i dinàmica, des d’una perspectiva dialògica que concep i genera la responsabilitat i el compromís envers els i les altres, envers el món i la natura... sols hi haurà un procés de domesticació i ensinistrament.

10

I les paraules i les veus de les persones educandes seran absents o potser seran presents però d’una manera mistificada, no com una experiència plena i integral sinó com un experiment, com un fals actuar i una falsa pràctica que sostrau i/o neutralitza les experiències subalternes de les i els estudiants com a intel·lectuals i els torna a resituar i a col·locar com a persones consumidores –de materials, llibres de text, etc.–, com a persones clients –de professionals diversos, de polítiques, de...–, com a persones usuàries –de serveis, de protocols...–, és a dir, i en definitiva, de produccions i productes, de manera intermitent que, a més a més, susciten, de fet, la liquidació de la condició humana així com el subministrament d’una falsa consciència, com senyala Günther Anders tot referint-se a les ideologies: *“Encara que la seua meta immediata consistisca en produir ‘falsa consciència’, aquesta és en última instància només un instrument, que al seu torn ha de produir falsa voluntat. I també aquesta és, per fi, només un aparell, l’últim: l’aparell per a la producció del fals actuar. En altres paraules: la*

⁷ CUMMINS, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.

meta de les ideologies (...) consisteix a encarrilar el fer i deixar de fer d'aquells a qui se'ls subministren: 'falsa consciència' sense fals voler no tindria absolutament cap valor. La veritat de la ideologia (...) és la falsa praxi.”⁸

I aquestes falses praxi materialitzades als processos educatius –en virtut dels dissenys, les programacions i els continguts així com de les execucions planificades per part del professorat- que no susciten ni coimpliquen una lectura del món i de la paraula que carregue als subjectes, que hi participen, d’una visió del món i d’una consciència transitiva així com amb la restitució d’una llibertat plena i relacional que nodrisca i consolide la condició humana, singular i comú; aquestes falses praxi sols senyalen que *“la meta última consisteix en la producció voluntària d’una liquidació de la voluntat, d’una abúlia tal que, a diferència de les seues formes patològiques com la indolència o l’estupor, li falte la consciència de no ser lliure”*⁹ i, per tant, la veritat d’aquesta praxi fal·laç és la fabricació d’una ideologia que conforme i discipline els cossos, les paraules i el món immersos, de manera fluida i/o líquida, entre l’entreteniment-consum de productes massius –inclosos els mitjans de comunicació- i la impotència, que genera, per una banda, un ús metafòric i real de la violència i, per altra, la producció de la condició humana mitjançant productes, i ambdues, fabriquen i produeixen estils de vida i massificacions que ens afecten tant a les persones educandes com a les educadores i, aquests estils, aquestes afectacions... en definitiva, aquestes falses praxi –ancorades en les vivències-, conformen i modelen també les relacions amb les i els altres, i viceversa i, sobretot, ens duen a plantejar-se interrogants i problematitzacions sobre el paper i la funció de les persones educadores en l’actualitat.

Així, per exemple, si les relacions que en tenim com a treballadors socials que som, al grup d’aprenentatge o al cercle de lectura i escriptura, canvien i es modifiquen, aquestes mudances poden esdevenir uns canvis a l’intern del propi grup o cercle, en les persones educandes que el configuren i de les relacions que prèviament el constel·laven així com del propi procés d’aprenentatge; si, a més, les dones i homes que hi participen, esdevenen sub-

⁸ ANDERS, Günther (2011). *La obsolescencia del hombre II*. Editorial Pre-textos. Valencia.

⁹ ANDERS, Günther (2011). *La obsolescencia del hombre II*. Editorial Pre-textos. Valencia.

jectes mitjançant uns aprenentatges metamòrfics, també esdevenen actius i valoritzen tant el propi procés i l'auto-realització com les relacions i els rols puix com ens ensenya Freire *"l'educador s'educa en les relacions amb l'educand i aquest en les relacions amb l'educador"*¹⁰ i, aleshores, emergeix un canvi de les relacions promogut pel canvi en les funcions, i viceversa, que generen també canvis en la pròpia estructura del grup d'aprenentatge o del cercle de lectura i d'escriptura, tot composant i recombinant subjectivitats generadores de relacions educatives i anul·lant la deriva autoritària, domesticadora i dominadora, centrada tant en l'espai com en el temps al si del grup, i promovent una deriva democràtica i autònoma, tot evidenciant que *"l'educació (...) és una dimensió central de tota política autònoma"*¹¹, i a l'inrevés, tota política autònoma és una dimensió central en tota educació, i per tant, de qualsevol programa-projecte-procés d'autonomia a desenvolupar en qualsevol de les diferents estructures d'acollida, en la mesura que esdevenen llocs i temps, especialment, d'edificació de l'esfera singular i comú, política.

12

I d'aquesta manera podríem considerar que, el paper i la funció de les persones educadores com a treballadores socials que són es dona també en la pròpia pràctica educativa que significa necessàriament una mudança quan, per exemple, plantem, cultivem i recreem l'aprenentatge i, amb ell, la lectura i l'escriptura del món i *"del treball que l'home exerceix sobre el món"*¹², en singular: cadascuna de les persones que hi participen, i en comú: tothom, les i els que hi són i formen part del procés, en un moviment que compona i recombina estabilitat i mudança, educació i compromís, responsabilitat i autonomia... tot propiciant que aquestes accions han de ser obra de les persones educandes i, per tant la seua transformació, és també tasca d'aquestes dones i homes la qual cosa ens requereix el desig, el interès i la necessitat d'esperança i també la distinció-decisió-elecció tant d'una opció, que no pot ser neutral, com d'una disposició, que sempre és responsable i problematitzadora, amorosa i dialògica,

¹⁰ GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2011). *L'educació com a praxi política*. Edicions del CREC. Xàtiva.

¹¹ CASTORIADIS, Cornelius (1993). *El mundo fragmentado*. Altamira-Nordan Comunidad. Buenos Aires-Montevideo.

¹² FREIRE, Paulo (2012). *Educació i canvi*. Edicions del CREC. Xàtiva.

lectora i escriptora... i que alhora entranyen una mirada transductiva¹³ que crea i produeix mudances.

I, aquesta opció i disposició, implica l'assumpció d'una perspectiva i d'una dinàmica humanitzadora i humanitzant amb les paraules i les coses, amb els dispositius i les ferramentes, amb les metodologies i les accions... coherents amb aquesta opció i disposició i, clar, *"el treballador social humanista no pot transformar la seua 'paraula' en activisme ni en parloteig, puix una i altra gens transformen realment. Pel contrari, serà més humanista quant més veritable siga el seu treball, quant més real fora la seua acció i la seua reflexió com acció i reflexió dels homes que estan en comunió, col·laboració, en convivència"*¹⁴ en unes accions que són matrius i motrius, en les quals l'amor és el nexa de conjugació i de conjugació de l'educació i el canvi, del diàleg i de la cooperació entre cervells així com de la seua co-efectuació, en un horitzó d'autoformació crítica, singular i conjunta, que suscita i implica el desig de ser més i, també, de crear i recrear els textos i els contextos; tal vegada aquesta siga la funció i el paper de les persones educadores en la promoció i dinamització dels processos de lectura i escriptura del món i de la paraula que, a més a més, esdevenen en potenciació de la tasca de les persones educadores i dels processos d'aprenentatge, enfortim l'autoritat epistèmica i ontològica de les mestres i dels mestres.

Mentrestant, la desmesura i la proliferació de fantasmes de mons subministrats en diferents àmbits, tots ells ja plenament educatius, i molt especialment en la llar, a través dels dispositius i aparells escaients –ràdio, tv, internet...- en l'actualitat potser podríem requerir de l'efectuació d'una lectura del món, de les paraules

¹³ "La via transductiva pretén assolir la unitat obrint una via de comunicació –un 'individu'– entre magnituds d'ordre superior a la unitat (forma) i magnituds d'ordre inferior a la unitat (matèria). Magnituds no congruents ni convergents, paral·leles per paralelisme: la transducció elemental s'opera quan l'individu perceptor resol la 'disparació' (la incompatibilitat, per disparitat) de les imatges bidimensionals en ambdós ulls, produint un espai tridimensional que la integra (...) La via transductiva no equival a la via dialèctica: en la via dialèctica la negació apareix com a segona etapa, en un temps anterior i exterior, al qual subsisteixen els termes com substàncies; per a la via transductiva els termes no són substancials (no se'ls apliquen els principis d'identitat i tercer exclòs, no són 'identitats' sinó 'individus en procés', i el temps és una dimensió de l'ésser –com a ésser en esdevenir–constitueix una complicació del mètode dialèctic, en integrar els principis de relativitat i incertesa). IBÁÑEZ, Jesús (1979). *Más allá de la Sociología*. Siglo XXI. Madrid.

¹⁴ FREIRE, Paulo (2012). *Educació i canvi*. Edicions del CREC. Xàtiva.

i, molt especialment de les imatges, d'una manera diferent i diferenciada, en la mesura que ha canviat –i està canviant a un velocitat que tal vegada engoleix el temps- la relació home-món, puix, per exemple, les imatges han esdevingut categories fonamentals en les nostres vides perquè com afirmava Günther Anders *“Per imatge entenc tota representació del món i de fragments del món, ja sigan fotos, cartells, imatges televisives o films. La imatge és la categoria principal, perquè hui les imatges ja no es presenten també en el nostre món com excepcions, sinó que més aviat estem cercats per elles i exposats a una pluja contínua de les mateixes (...) hui, el que hi ha és (...) el món com a imatge, com a mur d’imatges, que sense parar atrapa i omple la mirada i encobreix el món.”*

14

I els efectes –veritable producció i fabricació ‘positives’ de les persones educandes i educadores- conformen i qualifiquen unes característiques primordials que afecten sobre manera la condició humana i, molt especialment, els processos d’educar-se i d’educar, i tot seguint aquest autor especifiquem els epígrafs i els trets que ell estableix: *“1.- Som despullats de l’experiència i la capacitat de prendre una postura. 2.- Som despullats de la capacitat de distingir entre realitat i aparença. 3.- Configurem el nostre món d’acord amb les imatges del món: imitació invertida. 4.- Se’ns converteix en ‘passius’. 5.- Som despullats de la llibertat de notar la pèrdua de llibertat. 6.- Som ideologitzats. 7.- Som infantilitzats maquinàlment. 8.- Allò subministrat és edulcorat (se li treu vigor)”*¹⁵ i, aquestes característiques són les que ens marquen i senyalen, en primer lloc, com a consumidors-clients-usuaris la qual cosa infereix una pèrdua o neutralització de la condició humana que ens identifica i especifica i, en segon lloc, ens arrela en un moviment perpetuu de vivències contínues entrellaçades per imatges que ens lleven la possibilitat i la capacitat d’experiència i, sobretot, d’aquesta manera esdevenim productors i/o mitjans de producció de nosaltres mateix i de les i dels altres.

Aleshores i a partir d’aquest instant, l’acte de llegir i escriure el món i les paraules podria tornar a esdevenir una acció, una labor i un treball urgent, necessària i imprescindible, així com tornar a emergir en el món, d’una manera humana, decididament huma-

¹⁵ ANDERS, Günther (2011). *La obsolescencia del hombre II*. Editorial Pre-textos. Valencia.

na, puix *"el fet que l'home siga capaç d'acció significa que cal esperar d'ell allò inesperat, que és capaç de realitzar el que és infinitament improbable"*¹⁶, una emergència que suscita una triple aparició: (i) del món, (ii) de les persones educandes i (iii) de les persones educadores, entre el passat i el futur, entre la traducció i la novació... que vivifica els textos –i els contextos– i, a més a més, recupera i restitueix la capacitat i la potència revolucionària –tot seguint l'aportació de Simone Weil: *"No és pot ser revolucionari si no s'ama la vida (...) la revolució és una lluita contra tot allò que constitueix un obstacle a la vida. Ella no té sentit sinó com a mitjà; si la finalitat perseguida és vana, el mitjà perd el seu valor. En línies generals, no res té valor si la vida humana no el té"*¹⁷– de l'exercici de lectura i escriptura del món i de la paraula, de la narració i de la memòria, un procés que és construcció i de(s)construcció de mons singulars i comuns i les narracions que aquest conlleva, unes narracions que poc tenen que veure amb *l'storylling* i si amb *l'historylling* –per exemple com a: reconstrucció narrativa d'allò ocorregut més memòria d'allò ocorregut més allò ocorregut mateix–, que han de posar en primer pla les significacions imaginàries socials que les dones i els homes, sense cap distinció, hem estat capaços d'elaborar i que, ara tal vegada, caldria re-elaborar, especialment aquelles relacionades i inserides en un món icònic puix *"com un ésser de praxi, l'home, en respondre als desafiaments que parteixen del món, crea el seu món: el món històric-cultural (...) Tot aquest món històric-cultural, producte de la praxi humana, es gira sobre l'home, condicionant-lo. Creat per ell, l'home no pot, sens dubte, fugir-ne. No pot fugir del condicionament de la seua pròpia producció (...) el món humà només és perquè està sent; i només està sent en la mesura en què entra en dialèctica el canvi i allò estàtic"*¹⁸ i, tal i com ha estat creat pot, si així el consideren els éssers humans, des-crear-lo i, en això bàsicament, consisteix el procés doble de lectura i escriptura del món i de la paraula, procés que en l'actualitat és absolutament indispensable posar en marxa, de bell nou, en les iniciatives educatives.

¹⁶ ARENDT, Hannah (1993). *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

¹⁷ PETREMENT, SIMONE (1997). *Vida de Simone Weil*. Trotta. Madrid.

¹⁸ FREIRE, Paulo (2012). *Educació i canvi*. Edicions del CREC. Xàtiva.

CULTURA POPULAR, LLENGUA I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES.

Joan Borja i Sanz
UNIVERSITAT D'ALACANT

La literatura popular, com la vida mateixa, ha experimentat canvis revolucionaris en el segle xx que acabem de deixar enrere. L'afirmació és una evidència i no exigeix més argumentacions que la simple observació: abans, infants o adults podien passar hores i hores a la vora d'un foc, escoltant rondalles i llegendes a les fal·des de la iaia, rumiant la solució per a una endevinalla, aprenent refranys i embarbussaments, cantant cançons i romanços, etc. Avui, la tribu familiar, a l'empara de l'estufa elèctrica o la calefacció de gasoli, venera generalment el tòtem televisiu; els xiquets i les xiquetes naveguen per Internet, assassinen marciàns en la videoconsola i juguen amb cotxets teledirigits.

No hi ha dubte: en l'oci, com en tot, la revolució d'hàbits i costums ha estat brutal, en l'última centúria. N'hem eixit guanyant o perdent, amb la metamorfosi? No és ara i ací, per descomptat, que correspon assajar-hi una resposta. Però els avantatges del progrés —de l'aspirina fins al telèfon mòbil— són més que evidents. Com evidents són també les pèrdues i les renúncies que han anat associades a aquesta revolució del coneixement i la tecnologia.

La literatura popular, en el sentit més tradicional —la literatura anònima, de transmissió oral, que configurava l'imaginari col·lectiu d'una determinada societat—, ha estat una d'aquestes renúncies o pèrdues que el progrés ha comportat. Si més no, en una mesura important. Però el fenomen no és nou: ja amb la revolució industrial del segle xix els canvis socials van implicar la decadència del gènere. La irrupció de la premsa, per exemple, suplia en molts aspectes les funcions tradicionals de la literatura popular. I els profunds canvis en les estructures socials iniciaven una crisi sense retorn en la vitalitat de la ficció oral. Les formes de l'oci s'endinsaven per camins alternatius, inèdits fins al moment, i el teatre o la música començaven a internacionalitzar-se amb fluids transvasaments d'una cultura a una altra.

Ara, amb intensitat multiplicada, la tendència del món actual apunta a la globalitat: a la homogeneïtzació dels criteris estètics, a l'anive-

llament entre les diverses concepcions del món, al clonatge cultural. I les expressions genuïnes de la fantasia i la ficció són desplaçades per la televisió, el cinema i la resta dels mitjan de comunicació amb ampli abast. Abans, al País Valencià, podien ser "Peret i Margariteta", "El rei Astoret" o el romanç d'"El mariner i la donzella"; ara, en aquest país, com al desert del Sàhara, és temps per al Harry Potter, la Walt Disney o les cançons de Ricky Martin. Quines implicacions té el fenomen? És aquest un desenllaç feliç per a les peripècies de la humanitat? O, per contra, significa una autèntica tragèdia? S'hi pot posar remei? Val la pena invertir esforços per frenar les inèrcies i mirar de salvar els trastos, en aquesta particular desfeta? Quines funcions pot tenir la literatura popular consuetudinària en els dies que corren?

Una cosa sembla clara quan mirem de contestar aquestes preguntes, i és que la literatura popular ha perdut l'espai que abans li era natural. Les relacions humanes s'estableixen de forma radicalment distinta a fa cent anys: distintes són les fórmules laborals, distinta és la comunicació familiar, distints són els entreteniments infantils i distints són, en termes generals, els principis de l'amistat i de la diversió. Abans, a la taverna, els homes i les dones cantaven cançons; ara, al bar o la cafeteria, miren el futbol, i als pubs o a les discoteques escolten i ballen música *enllaunada*. Abans, a la llar o al carrer, s'explicaven rondalles i llegendes; ara, al saló de casa impera la pel·lícula televisiva, el vídeo o el telefilm. Abans el treball s'amenitzava amb cançons de batre, de llaurar o de sereno; ara són la ràdio, el *walkman* o els altaveus de l'ordinador que ens fan companyia durant les obligacions laborals. Abans la saviesa es condensava paremiològicament en la transmissió oral del coneixement; ara la codifiquem en llibres, enciclopèdies o pàgines web. Abans necessitàvem carregar muntanyes, rius i barrancs amb un significat míticosimbòlic; ara hi fem prospeccions geològiques, autòpistes de peatge i especulacions urbanístiques...

El món és com és. I la marxa enrere és impensable. Com diria Fuster (1964, 48-49), "la menor fallida del "progrés" ens abocaria a un "regrés" fulminant", a la caverna paleolítica. D'acord. Però és aquest *progrés* galopant en què ens hem instal·lat incompatible amb la tradició? Ho és quan ens referim a la literatura popular? Insistim-hi: quin interès tenen les rondalles, les llegendes, els refranys, les cançons, les endevinalles, els romanços i els embarbusaments en el segle XXI que acabem d'encetar?

Potser és revisant les funcions tradicionals de la literatura popular que podem avaluar fins a quin punt aquesta literatura preserva vigència i interès en el món contemporani que hem construït. Gabriel Janer Manila (1989, 49-50), a partir de les idees de Pëtr Bogatyrev (1982, 148-156), mirava de sistematitzar aquestes funcions per al cas de la cançó tradicional: *a)* d'informació, *b)* màgica, *c)* reguladora del treball, *d)* com a signe d'identificació, *e)* de preservació històrica, *f)* com a signe de pertinença a un col·lectiu, *g)* d'índex de l'estat civil, *h)* estètica, *i)* tranquil·litzadora, *j)* de comptar, *k)* d'exploració del cos, *l)* d'acceleració de dicció, *m)* de maduració motora, *n)* d'establiment de regles en el joc, *o)* d'exploració de la realitat, i *p)* de conceptualització del sexe. I el mateix Gabriel Janer s'afanya a completar aquestes funcions, tot seguit, amb la consideració de la narrativa tradicional: *q)* iniciàtica, *r)* d'assimilació simbòlica d'una determinada cultura, *s)* de captació d'un problema vital, *t)* de joc terapèutic sobre la personalitat, *u)* d'invitació al risc i l'aventura, *v)* d'entrar a la realitat pels camins de la imaginació, *w)* d'experimentar amb la fantasia, *x)* de simbolització del paisatge, *y)* de condensació de l'emotivitat popular, i *z)* d'establiment de lligams amb la història.¹

19

Així doncs, les vint-i-sis lletres de l'abecedari arriben justes a l'enumeració de les funcions de la literatura popular apuntades per Janer Manila. I aquestes funcions —no caldria dir-ho— encara es podrien ampliar amb la consideració d'altres criteris.² La qüestió, per tant, es planteja ara en els termes següents: no presenten aquestes funcions un interès indiscutible en el món contemporani? El fet que hi haja mitjans i recursos alternatius per a l'acompliment d'aquestes funcions, no resulta perfectament compatible amb l'aprofitament d'aquestes manifestacions tradicionals que per a tantes coses servien?

Ja s'intueix, ben a les clares, on és que volem arribar: totes les preguntes anteriors són, per descomptat, retòriques, i desembo-

¹ En BORJA (2002a) es pot trobar un comentari més detallat d'aquestes funcions apuntades per Janer Manila, amb la corresponent exemplificació i il·lustració per al cas concret de la literatura popular catalana al País Valencià.

² Per exemple, en una primera ampliació arbitrària, s'hi podria considerar la funció d'adoc-trinament religiós o moral en el cas de no poques rondalles, refranys i llegendes; o bé «seria aquest un punt interessant per a la reflexió» la funció dels refranys com a transmissors del coneixement especialitzat (de la *ciència*, si es vol dir així) en el món prealfabetitzat.

quen a una resposta catagòricament afirmativa. La literatura popular, amb totes les seues funcions potencials, és ara tan o més interessant que en els segles precedents. Però quin pot ser el seu espai? Com, quan, de quina manera es poden perpetuar les manifestacions literàries orals dels pobles?

Les contestacions, ara, tendeixen a fer-nos girar la vista cap al sistema educatiu. Una vegada més, l'escola és la institució sobre la qual es projecten responsabilitats. I és als mestres i les mestres que se'ls demanda suplir els dèficits de l'ordenació social: les rondalles, les llegendes, els refranys, les endevinalles, etc., amb el seu valor objectivament indiscutible, desplaçats definitivament dels àmbits que els eren habituals (el carrer, la sobretaula familiar, la festivitat rural o la conversa espontània), passen a formar part dels continguts curriculars.

Tanmateix, fóra un error pensar que és a les aules, en exclusiva, que correspon continuar rendibilitzant les possibilitats que ofereix l'herència de la literatura popular. Les alternatives imaginables són múltiples: des de la recuperació d'espais comunicatius per a la paraula oral, improvisada i íntima (en el si familiar com en les programacions culturals elaborades des de les més diverses institucions), fins al tractament en els mitjans de comunicació.³

Però, amb tot, l'escola proporciona, efectivament, un context idoni per a la pervivència i l'aprofitament de la literatura oral tradicional que, fixada en llibres o conservada en l'agònica transmissió intergeneracional, encara tenim a l'abast. Fet i fet, les funcions d'aquest tipus de literatura, tal com acabem de veure, es mostren coincidents amb no pocs objectius específics de l'educació democratitzant moderna.⁴ I, de més a més, compten amb l'aval

³ Tant com en el sistema educatiu, és en els mitjans de comunicació social que hi ha l'oportunitat de reformular, adaptat als nous paràmetres socials, el capital de la literatura tradicional oral. En aquest sentit, la proliferació dels canals televisius o d'emissores radiofòniques d'àmbit més o menys local —una proliferació que les facilitats tecnològiques propicien— hauria de ser un clar aliat en la potenciació de la diversitat cultural i la necessària difusió de les manifestacions populars més genuïnes. Els engranatges del mercat, amb una lògica demanda de productes complementaris a l'oferta de les empreses mediàtiques globalitzants, facilitarien, de més a més, la viabilitat econòmica de produccions audiovisuals en aquesta direcció. Tot això, tanmateix, seria motiu per a reflexions de caire social, comunicatiu o econòmic que transcendeixen els objectius d'aquest article.

⁴ Una simple ullada als objectius curriculars de la LOGSE o als decrets de mínims que desenvolupen aquesta llei per al cas concret del País Valencià revela clarament les moltes coincidències entre les possibilitats didàctiques de la literatura popular tradicional i els fins educatius que la nostra societat estableix com a prioritaris a través de l'instrument jurídic.

d'una eficàcia didàctica contrastada empíricament durant segles de vigència.

Les possibilitats pedagògiques de la literatura popular no s'esgoten, ni de bon tros, amb l'explicació aïllada d'una rondalla en els minuts sobers d'una classe.⁵ És obvi que, en la manipulació de la literatura popular a les aules del segle XXI, caldrà tenir en compte uns problemes determinats: la moralitat anacrònica i conservadora de què són impregnades moltes de les manifestacions —no ho oblidem: unes manifestacions producte d'un món, el viscut en segles passats, amb totes les meravelles i tots els defectes que han marcat la història—; o la desnaturalització que necessàriament es produeix quan trasplantem les paraules heretades des de l'espontaneïtat de les cases, els carrers i les places fins a l'artifici de les programacions docents i les activitats escolars.⁶ Tanmateix, els antídots contra aquests problemes són ben senzills i es troben amb facilitat en el sentit comú i en l'esperit crític que sistemàticament —ai!— hauria d'il·luminar les pràctiques educatives.

D'altra banda, endemés, hi ha consideracions generals sobre la vàlua de la literatura popular que no convindria perdre de vista. Així, valdria la pena reflexionar amb profunditat sobre les possibilitats d'enfrontar a la cultura programada —als grans negocis de la cultura *multinacionalitzada*— el patrimoni cultural dels pobles: la diversitat cultural *horitzontal* com a alternativa necessària, com a antídote eficaç, en els terrenys de la imaginació, contra el monoculturalisme *verticalment* imposat. I caldria encara estendre aquestes reflexions al valor de la literatura popular, com un producte de la cultura popular que constitueix una magnífica via de coneixement de la realitat social immediata: un instrument potent en el descobriment, la conceptualització i la comprensió del món.⁷

⁵ En particular, sobre l'interès i les possibilitats de les rondalles com a *material* escolar, vegeu A. BARRIO *et al.* (1987)

⁶ Tenim ací presents les idees exposades pel citat Janer MANILA (1989, 71): "Descontextualitzada de la societat en què vivia espontàniament, desproveïda del suport contextual que constituïa la base de la seva vitalitat, ¿quines funcions pot exercir la literatura tradicional en el marc de l'escola d'avui? Dit d'una altra manera: ¿Fins a quin punt una literatura que formava part de la vida col·lectiva de la societat pre-industrial és capaç d'inserir-se en una nova estructura funcional i exercir l'acció de la seva presència, malgrat la transcontextualització —la paraula és de Josep M. Pujol (1984:167)— a la qual s'ha vist sotmesa?"

⁷ El mateix Gabriel Janer Manila aporta reflexions interessants en aquest sentit dins JANER (1982, 29-35).

Enmig de la confusió imperant —de la perplexitat originada pels veloços canvis socials que comporta la vigent revolució tecnològica—, és ben probable que reflexions com les que acabem de suggerir acaben sent essencials per als fonaments epistemològics de l'aposta decidida que les institucions educatives han de fer per la diferència, per la pluralitat, per la varietat de les opcions vitals i, en definitiva, per la pluralitat de veus en la simfonia de la humanitat. I la literatura popular, tradicionalment menyspreada en càtedres, reformes educatives i manuals de pedagogia, aporta sens dubte recursos utilíssims en la recerca d'una veu pròpia —la veu de la comprensió, de l'estima i de la divulgació de la particularitat— dins aquesta simfonia figurada. No debades, particularitat i universalitat són dos paràmetres que caracteritzen alhora, en modèlic equilibri, la literatura oral dels pobles del món.⁸

Fins ací, tot el que hem apuntat són generalitats més o menys raonables que caldria tenir present com a punt de partida: generalitats amb validesa universal, aplicables a totes i cadascuna de les cultures del planeta i que no aporten res de nou al sentit comú més elemental. Però el tema, enfocat des d'un angle que hi és indestriable, el de les llengües, demanda una atenció particular per a les situacions socials amb conflicte lingüístic (situacions, d'altra banda, gens estranyes en l'actual configuració del món, i ben generalitzades als països banyats per la Mediterrània). Més encara: demanda una atenció concreta per a cada situació particular. I és per això que, d'ara endavant, ens centrarem en el cas del País Valencià, amb el benentés que les conclusions a què arribem seran parcialment extrapolables per a d'altres cultures.

La situació sociolingüística al País Valencià és —a ningú no se li escapa— certament complexa: dues llengües oficials (espanyol i català); l'herència històrica d'una inèrcia diglòssica i de substitució lingüística; diferències importants entre unes comarques i unes al-

⁸ Quan fem referència a aquesta doble dimensió de la literatura popular, en termes de *particularitat* i *universalitat*, tenim present que molts dels motius, els temes, els sentits simbòlics i fins els esquemes estructurals dels elements de la literatura de transmissió oral (pensem, per exemple, en les funcions definides per V. PROPP (1928) per als contes meravellosos russos, i la validesa que han demostrat tenir en tantes altres cultures) són coincidents en els més diversos pobles i apunten a la universalitat d'aquest tipus de literatura. Així mateix, tenim present que aquests valors universals s'adapten i s'emmotllen, en inesgotable diversitat, a les especificitats culturals de cada país o, fins i tot, de cada localitat.

tres quant a l'ús efectiu de la llengua pròpia en els diversos àmbits de comunicació; i, de més a més, desenes de llengües emprades en el context familiar d'un notable contingent immigratori.

Aquesta complexitat sociolingüística es tradueix, lògicament, en una complexitat proporcional per a les pràctiques escolars: un sistema educatiu amb tres programes diferents —programa d'ensenyament en valencià, programa d'immersió lingüística i programa d'incorporació progressiva del valencià—,⁹ cadascun dels quals es desplega d'una forma concreta en cada centre educatiu (amb la particularitat que un mateix centre pot estar oferint més d'un programa, en línies paral·leles), i amb possibilitats de variacions *enriquides* amb la incorporació primerenca d'un tercer idioma vehicular (francès o anglès).¹⁰ Tot això, sense comptar l'existència d'una regulació específica per a localitats de predomini lingüístic castellanoparlant, en les quals l'administració ofereix l'exempció de l'ensenyament en català i del català.

D'aquesta manera, el perfil lingüístic de l'alumnat abraça un amplíssim espectre que va des del xiquet o la xiqueta amb el català com a llengua genuïna i familiar,¹¹ fins als infants de zones exclusivament castellanoparlants, tot passant per la casuística d'una preocupant interrupció intergeneracional en la transmissió de la llengua, l'accentuat procés de castellanització en grans ciutats com València, Elx o Alacant, o el cada vegada més important contingent immigratori, que implica l'arribada massiva de xiquets i xiquetes a les escoles, sense a penes cap coneixement d'espanyol ni de català.

Ara bé, en tots aquests casos es detecta una urgència coincident: la de l'oralitat. Si ens referim als xiquets i les xiquetes va-

⁹ Per a una aproximació als programes d'educació bilingüe en el sistema educatiu valencià, vegeu, per exemple, PASCUAL & SALA (1991).

¹⁰ Sobre aquests programes *enriquits*, podeu consultar BORJA (2002b).

¹¹ Ens referim ací a un perfil de xiquets i xiquetes amb pares valencianoparlants sovint no alfabetitzats en la pròpia llengua. Aquests xiquets, naturalment, tenen un domini satisfactori dels registres col·loquials de l'idioma. Tanmateix, presenten dificultats en l'accés al model estàndard de la llengua, per tal com aquest model és poc present en la vida quotidiana: els mitjans socials de comunicació (premsa, ràdio, televisió, cinema, publicitat, etc.) són majoritàriament en espanyol, i en espanyol es duen a terme els actes de comunicació de no pocs àmbits d'ús del dia a dia. D'aquesta manera, la institució educativa acaba assumint un pes específic excessiu en la configuració d'aquest model de llengua estàndard, fins al punt que la comunitat educativa pot arribar a percebre'l com un artifici, més o menys allunyat de la realitat col·loquial de l'idioma.

lencianoparlants, les necessitats apunten a l'adquisició de competències comunicatives orals en un registre estàndard, més pròxim al model de llengua literari —i, en general, a les convencions dels diferents registres de l'escriptura—, on es concebia com a natural i necessària la depuració del llenguatge; i si és als xiquets i a les xiquetes que empren una altra llengua en la comunicació familiar que fem referència, no podem negligir la importància de l'oralitat en l'aprenentatge del català com a segona llengua.

Així doncs, en primera instància i a la vista de la realitat sociolingüística i educativa, les urgències del sistema educatiu valencià apunten, pel que fa a la competència lingüística dels més joves, a l'esfera de l'oralitat. Diguem-ho clar i sense embuts: parlar i escoltar. Escoltar, amb plenes facultats de comprensió i capacitat per a la descodificació crítica de missatges. Parlar amb l'adequació, la coherència i la cohesió pròpies de cada context comunicatiu. Aquesta és la base. I només sobre aquesta base ben consolidada resulta possible o eficaç l'adquisició d'altres competències lingüístiques relatives al codi elaborat de l'escriptura. Ras i curt: l'estudi tradicional dels aspectes gramaticals de la llengua escrita (accentuació, dièresi, pronoms febles, construccions de relatiu, canvi i caiguda de preposicions, etc.) ha de ser, per la mateixa naturalesa del llenguatge, posterior a la consolidació de competències comunicatives en els registres de l'oralitat. I l'alternativa —tan freqüent a les aules del país— és allò de començar la casa per la teulada.¹²

Oralitat? Registres col·loquials? No és precisament en aquest context que s'emmarca la literatura popular? En efecte... I amb tres particularitats que convé remarcar: *a)* el model de llengua de la literatura popular, a cavall entre la varietat dialectal i l'estàndard literari, connecta de ple amb la realitat sociolingüística de l'idioma i permet superar les possibles percepcions d'*artifici* —adés al·ludides— amb què l'alumnat interioritza de vegades l'estàndard de l'aula; *b)* la literatura popular, per les seues característiques, preserva en molts aspectes (morfosintàctics, lèxics, fonètics, pragmàtics) l'expressivitat, la genuïnitat i la vitalitat de la llengua, cosa que habilita aquest tipus de literatura com a instrument de

¹² Sobre la importància de l'oralitat en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües, i sobre l'interés de determinades formes de la literatura popular en aquest procés d'ensenyament i aprenentatge en el cas particular del País Valencià, vegeu BORJA (1999b).

referència per a combatre l'hipotètic empobriment qualitatiu del llenguatge;¹³ i c) el fascini de l'oralitat permet, en el cas de la literatura oral, superar els entrebancs que implica la descodificació de textos escrits: rondalles, llegendes, cançons i romanços són, per això mateix, grans aliats pedagògics en la seducció per la literatura i en la creació d'hàbits lectors entre els més menuts.¹⁴

¹³ Qualifiquem aquest "empobriment qualitatiu" del llenguatge com a *hipotètic* per pura prevenció: més que no *empobrir-se*, el llenguatge *s'adapta* a les noves exigències comunicatives de la societat nascuda de la revolució científica i tecnològica. Quan, per exemple, ens lamentem que les noves generacions desconeixen què és una *rella*, tendim a oblidar que les generacions anteriors tampoc no podien saber què era un *teclat*, un *ordinador*, un *ratolí* (informàtic, s'entén), un *video*, una *televisió* o un *telèfon mòbil*. En certa mesura, per dir-ho així, perdem llenguatge per un costat i en guanyem per l'altre... Tanmateix, i siga com vulga, si les preocupacions van pel cantó de les pèrdues, la literatura popular, per l'àmbit preindustrial en què ha estat gestada, recull i perpetua moltes de les formes del llenguatge altrament condemnades al desús o l'oblit (i en facilita, ara, la recuperació).

D'altra banda, valdria la pena emfasitzar la dimensió de *genuïtat* amb què hem associat ací la literatura popular. Només pel costat dels idiomatismes —i sense ser ara moment per a la revisió detallada de les funcions cognitives d'aquests elements lingüístics, històrics, amb adherències culturals—, cal recordar la diversitat de funcions pragmaticodiscursives que poden exercir, o la rellevància que tenen en l'ensenyament de llengües (FILLMORE, KAY i O'CONNOR, 1988; YORIO, 1989; SALVADOR, 1995; BORJA, 1999a i 1999b). Fet i fet, els idiomatismes són elements essencials en el valor diferencial de les llengües quant a la conceptualització, la simbolització i la interiorització de la realitat; marques significatives —transcendentals— a l'hora de conjurar els fantasmes que amenacen de convertir unes llengües en mer calcs d'altres; mostres emblemàtiques de la idiosincràsia de cada llengua: la mateixa idiosincràsia que ens fa apostar per la diversitat lingüística amb l'argument gens negligible que un idioma —cada idioma— significa una manera possible de viure i entendre el món.

¹⁴ No ens podem estar de citar, a tall d'aquesta idea, tres passatges del deliciós llibre de PENNAC (1993). El primer es refereix a l'explosió de sentiments que l'infant viu quan descobreix els significats que els signes gràfics amaguen:

"Amb una veu incerta d'entrada, titubeja les dues síl·labes, per separar: "Ma-ma"
I, de cop i volta:
-¡Mama!

Aquest crit d'alegria celebra la fi del viatge intel·lectual més gegantí que es pugui concebre, una mena de primer pas sobre la lluna, ¡el pas de l'arbitrarietat gràfica més absoluta a la significació més carregada d'emocions! Pontets, rinxols, rodones..., i... ¡mama!. Està escrit allà, davant dels seus ulls, ¡però és dintre seu que allò esclata!" (PENNAC, 1993, 39-40)

El segon posa en contrast la fascinació de la xiqueta o el xiquet davant la literatura oral i l'asfíxia del llibre en el cas de lectures imposades i no desitjades:

"¿en què hem convertit el lector ideal que ell era aleshores, quan, d'una manera simultània, nosaltres interpretàvem el paper de contista i de llibre?

¡Quina traïció més gran!

Formàvem, ell, el relat i nosaltres, una Trinitat que es reconciliava cada nit; ara ell està sol, davant d'un llibre hostil.

La lleugeresa de les nostres frases l'alliberava de la pesantor; l'indexifrabable formigueig de les lletres fins i tot ofega les seves temptacions de somni." (PENNAC, 1993, 48)

El tercer, per fi, reproduïx les bellíssimes, célebres paraules de Paul Valéry sobre les propietats iniciàtiques de cançons i contes pels camins de la literatura:

Per tot això, l'interés de la literatura popular en el sistema educatiu no es redueix a l'erudició acadèmica, més o menys encuriosida per l'enyoradissa operació de rescatar les formes de vida d'un temps caducat. Ultra els valors de caire antropològic, és possible —*possible* i, en certa mesura, *necessari*— interpretar la literatura oral, dins l'àmbit de l'ensenyament, en termes de present i d'avenir. Exactament: com un recurs inestimable en l'aposta de futur que cal esperar de la institució educativa tenint en compte els reptes principals que aquesta institució ha d'encarar en la societat actual.

Les velles rondalles, les fantasioses llegendes i els seductors romanços continuen captivant els infants cap als regnes de la ficció i la imaginació; els refranys ens preserven fórmules de la saviesa popular, no sempre tan ingènua com sembla, i sovint pròxima al coneixement científic; les cançons, els embarbussaments i les endevinalles inviten a jugar amb el llenguatge.¹⁵ Fantasiegem, aprenem, juguem amb el llenguatge. Conceptualitzem el món

"no és pas sota les espècies del vocabulari ni de la sintaxi que la Literatura comença a seduir-nos. Recordeu senzillament de quina manera les lletres s'introdueixen a la nostra vida. A l'edat més tendra, a penes han deixat de cantar-nos la cançó que fa somriure i adorm el nadó, s'obri l'era dels contes. El nen els beu com bevia la llet. Exigeix la continuació i la repetició de les meravelles; és un públic implacable i excel·lent. Només Déu sap quantes hores he passat per abeurar de màgics, monstres, pirates i fades, uns petits que cridaven ¡Més! al seu pare exhaust." (PENNAC, 1993, 52)

No són poques les reflexions a què inviten aquests passatges de D. Pennac: quin és el canvi que s'opera entre l'infant àvid de ficció —el *trinitari*, de la segona citació; l'oient *implacable* i *excel·lent*, en les paraules de Valéry— i el que, anys després, veu en el llibre un càstig feixuc, un *indescifrable formigueig de lletres*? La lectura completa del curiós treball de Pennac ens aporta respostes: l'explosió nerviosa d'emotivitats que el descobriment de la lectura representa (allò que el primer passatge citat simbolitza), acaba sent un filtre costós i difícil en l'accés del menut al món de la ficció —si ens referim, en termes generals, a la descodificació del llenguatge escrit i, especialment, si contrastem aquesta descodificació a la que demanda, per exemple, el llenguatge audiovisual de la televisió o el cinema (una descodificació molt més passiva i simple). Llegir —saber llegir— és una operació que va molt més enllà de la capacitat per a descodificar lletres i síl·labes. El plaer de la lectura exigeix una habilitat cognoscitiva molt més complexa, que cal cultivar estratègicament: una habilitat cognoscitiva que es pot potenciar, entre els més joves, amb l'oralitat (en general) i la literatura popular (en particular).

¹⁵ Les endevinalles, per exemple, enclouen quasi sempre una metàfora: expressen un significat (el que cal *endevinar*) per mitjà d'una expressió que hi manté una relació de proximitat semàntica o conceptual. "Un bancal molt ben llaurat, on punta de rella no ha entrat" —posem per cas— és la forma metafòrica d'expressar la solució demandada, "la teulada". Per això, l'enginy lingüístic de les endevinalles fomenten la capacitat de codificar i descodificar metàfores, un recurs comunicatiu clau en la comprensió, el domini, la riquesa expressiva i l'evolució del llenguatge.

d'una forma determinada. I, segons com conceptualitzem el món acabem sent propensos a l'amor o a l'homicidi...

No. Potser no és cas d'adoptar un posat tan transcendent: tampoc no cal abusar de la demagògia, de la sentència fàcil, de la retòrica, de la hipèrbole. I no cal perquè sobren els arguments concrets, d'evidència directa. Especialment en el cas del País Valencià, la anormalitat cultural i literària ha posat en relleu el poder de la paraula oral per a mirar la realitat amb ulls literaris. I la contínua reedició de les *Rondalles valencianes* d'Enric Valor il·lustra el fenomen pel costat de la fixació en format de llibre. Orfes d'un Josep Pla —si val el recurs per contrast amb la superba literaturització de Catalunya que ofereix l'obra de l'escriptor palafrugellenc—, els valencians hem hagut d'acontentar-nos a simbolitzar l'entorn d'acord amb les pautes de la veu popular. És de la mà de cançons tradicionals, llegendes i rondalles que, a més de projectar la imaginació col·lectiva sobre el territori que habitem, hem après a viure'l amb la mínima dosi de màgia que resulta recomanable per a circular per l'existència: una màgia vella, antiga, tel·lúrica; una màgia informada per la mar Mediterrània compartida; una màgia necessària en els temps uniformadors i asèptics que s'anuncien.

27

Per una volta, raó, intuïció i imaginació semblen, doncs, posar-se d'acord. La realitat social més immediata ho justifica: ens cal, ara com mai, revifar la fantasia compartida; ens cal, ara com mai, actualitzar les velles paraules i recarregar-les de sentit; ens cal, ara com mai, aprofitar les múltiples funcions tradicionals de la literatura popular en pro de la integració i l'autoafirmació de persones i col·lectius: en pro de la diversitat, en defensa de les diferències i en contra de l'alienació global.

En aquest sentit, com en tants d'altres, el sistema educatiu valencià haurà d'assumir la porció de responsabilitat que li correspon: haurà d'assumir la memòria, la imaginació, els somnis de la ficció. Ara com mai, i en definitiva, haurà d'assumir —parafrasejant Estellés— la veu del poble.

CONCLUSIONS

D'acord amb les reflexions precedents, arribem a la conclusió que el sistema educatiu ha de tenir en compte la literatura popular com una eina d'enorme potencial per a l'assoliment dels objectius generals que el sentit comú i la legislació vigent estableixen en el marc de

la societat democràtica contemporània. I això, sense oblidar, en un altre ordre de coses, que no solament és a l'escola o als instituts que es restringeix la vigència i l'interés de la literatura oral heretada.

Tanmateix, centrant-nos en el món de l'ensenyament reglat, no es tracta tant de veure en aquest tipus de la literatura un contingut en si mateix, com de rendibilitzar-ne les múltiples possibilitats que, de manera interdisciplinària i transversal, presenta per a les diferents àrees del currículum.

Així doncs, i descendint al pla de les coses concretes, estímem oportú —especialment en contextos de conflicte lingüístic com el valencià— formular les propostes educatives següents:

1. Els professionals de l'ensenyament han de sospesar sistemàticament la inclusió de materials de literatura popular per a la programació d'unitats didàctiques en qualsevol àrea.
2. Cal parar una atenció específica en la formació dels mestres —estudis universitaris, plans de formació contínua, etc.— quant al coneixement de la literatura popular de l'entorn i les seues possibilitats didàctiques.
3. La fixació de la literatura popular encara conservada en la transmissió oral espontània, per la mateixa urgència que la realitat social imposa —la urgència de la desaparició i les pèrdues irreversibles—, ha de ser un aspecte prioritzat en els plans institucionals de finançament a la investigació.
4. D'altra banda, cal considerar la pertinença que aquest tipus de recerca pot presentar com a activitat didàctica referida als més menuts: en aquest sentit, cal valorar en la mesura justa no solament els valors formatius pel cantó de les àrees lingüístiques sinó també els referits al coneixement del medi natural i social, així com els avantatges d'afavorir el contacte intergeneracional de l'alumnat (amb els pares i els avis, s'entén), des del punt de vista sociolingüístic¹⁶ i —per què no apuntar-ho— estrictament humà.

¹⁶ En una situació de substitució lingüística, la recuperació del contacte intergeneracional en la llengua pròpia —que és la que vehicula la literatura popular— és especialment important allí on s'ha produït una interrupció en la transmissió familiar d'aquesta llengua. Brauli MONTÓYA (1996, 218), després d'un extens estudi sobre el *trencament* del català a la ciutat d'Alacant, proposa, seguint Fishman, dues mesures bàsiques a prendre, la segona de les quals és, precisament, "fer que la generació major, que encara coneix la llengua, entre en contacte amb les menors perquè aquestes l'adopten i passen a transmetre-la".

5. En la programació d'activitats extraescolars, cal pensar en itineraris ludicodidàctics d'aproximació al territori sobre la base de llegendes i rondalles populars. Aquest tipus d'activitats faciliten el contacte dels xiquets i les xiquetes amb la literatura oral viva dels entorns rurals. Les excursions no són cosa privativa de les ciències naturals: a cada comarca i a cada ciutat es poden dissenyar rutes per a visitar els escenaris de les rondalles o els elements arquitectònics, botànics i geogràfics sobre els quals l'imaginari col·lectiu ha projectat valors simbòlics o llegendes.
6. Entre les lectures suggerides a l'alumnat en els diversos cicles educatius, convindria no negligir els volums de recopilació de literatura popular.
7. Tenint en compte els vincles evidents que hi ha entre la literatura popular i la literatura per a infants, les editorials especialitzades en aquest segon tipus de literatura haurien de tenir present la necessitat d'adaptacions pertinents de rondalles i llegendes tradicionals en format de llibres atractius i suggeridors per al públic més menut.
8. La figura del contacontes, actualment en procés de recuperació dins l'àmbit de l'animació sociocultural professionalitzada, facilita espais comunicatius presencials que són pròxims als més genuïns de la literatura popular tradicional. Aquests espais comunicatius, per contraposició a la comunicació mediàtica generalitzada en el model contemporani de societat, tenen un interès educatiu obvi.
9. El material escolar conegut com el *llibre del poble*, de màxima utilitat en l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Social, aporta una bona oportunitat per a la recuperació i la difusió de les llegendes en l'àmbit local o comarcal.
10. Tant el cançoner com el refranyer popular són fonts abundantíssimes de recursos per a les programacions educatives anuals que atenen el cicle del calendari: les estacions, els mesos, les festivitats, els fenòmens meteorològics, els ritmes agraris, els jocs característics de cada època, etc.
11. L'escola és també un espai idoni per a la recuperació i la difusió de jocs tradicionals, alternatius als proposats per

l'engrenatge del mercat: jocs que fomenten la socialització i que solen tenir un enorme potencial educatiu.¹⁷

12. Les webs educatives permeten la publicació immediata —i pràcticament gratuïta— dels materials generats en el tractament de la literatura popular a classe.
13. Entre les possibilitats educatives del vídeo cal incloure la producció d'audiovisuals sobre literatura popular (documentals, teatralitzacions, adaptacions per a curtmetratges o llargmetratges, etc.) amb la participació directa de l'alumnat en totes les fases del procés (redacció de guions, confecció de vestuaris, localització i arranjament d'escenaris, actuacions, enregistraments, muntatge, etc.).¹⁸
14. La literatura popular pot ser un potent instrument d'integració: les llegendes, les rondalles, els refranys, les cançons i els jocs populars valencians poden contribuir a reforçar el coneixement i els sentiments d'identificació dels xiquets i les xiquetes immigrants respecte a la cultura receptora; recíprocament, el tractament a classe de la cultura popular originària de les xiquetes i els xiquets nouvinguts pot afavorir el reconeixement de la diferència com un factor d'enriquiment en la construcció de noves identitats culturals de caràcter sumatiu.

BIBLIOGRAFIA

- BARRIO, A. *et al.* (1987): *La rondalla a l'escola*, Barcelona, CEAC, 1987.
- BOGATYRËV, P. (1982): "La "funzionalità" della canzone popolare", en Elide CASALI, *Letteratura e cultura popolare*, Zanichelli, Bolonia.
- BORJA, Joan (1999a): "Els refranys i els aforismes en l'ensenyament pluri-

¹⁷ Molts dels jocs populars inclouen elements lingüístics que afavoreixen l'ús de l'idioma en què són formulats. Recuperar els jocs populars valencians pot facilitar la creació d'inèrcies comunicatives en valencià entre els infants, molt més enllà de la dinàmica de l'aula que el professorat controla i regula, en un àmbit d'ús tan important com és el del temps del divertiment, l'entreteniment i l'oci. Els jocs populars, així doncs, poden ser una ajuda eficient en la consecució d'un pas essencial en els programes d'immersió lingüística: que el català, la llengua de classe, siga també una llengua usada pels menuts al pati escolar (al carrer, a les cases, als parcs, etc.).

¹⁸ Pensem en experiències com la duta a terme en el CP Garganes, d'Altea, en què tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, pares i mares) es va implicar en el treball de confecció d'un audiovisual a partir de contes populars. Aquest audiovisual, protagonitzat per xiquetes i xiquets de quatre anys, es va estrenar al mateix centre, en el marc de la Setmana Cultural que cada any s'hi organitza, amb l'èxit de públic imaginable.

- lingüe", *Actes del I Congrés Internacional sobre Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*, Universitat de València, València.
- (1999b): "Oraltat i escriptura en les *Rondalles valencianes* d'Enric Valor", en Vicent SALVADOR i Heike VAN LAWICK (ed.): *Valoriana. Estudis sobre l'obra d'Enric Valor*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, p. 255-266.
- (2002a): "La literatura popular en el segle XXI", *Canelobre. El valencià del segle XXI*, Institut de Cultura Juan Gil-Albert – Diputació d'Alacant, Alacant.
- (ed.) (2002b): *Els programes educatius multilingües en el sistema educatiu valencià*, Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, Alacant.
- FILLMORE, C. J., P. KAY i M. C. O'CONNOR (1988), "Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of *let alone*", *Language* 64, p. 501-538.
- FUSTER, J. (1964): *Diccionari per a ociosos*, AC, Barcelona. [Citat per Joan FUSTER (1991): *Obres completes VI. Assaigs*, 2, Edicions 62, Barcelona.]
- JANER MANILA, G. (1982): *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, CEAC, Barcelona.
- (1989): *Escola i cultura. El territori com a projecte*, Rosa Sensat – Edicions 62, Barcelona.
- MONTOYA, B. (1996): *Alacant: la llengua interrompuda*, Denes, València.
- PENNAC, D. (1993): *Com una novel·la*, Empúries, Barcelona. [Traducció al català de Sergi PÀMIES]
- PROPP, V. (1971): *Morfología del cuento*, Fundamentos, Madrid. [La primera edició, en rus, és de l'any 1928]
- PUJOL, Josep M. (1984): "Literatura tradicional i etnopoètica: balanç d'un folklorista", dins *La cultura popular a debat*, Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona.
- PASCUAL, V. & V. SALA (1991): *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües. I. Proposta organitzativa*, Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, València.
- SALVADOR, V. (1995), "De la fraseologia a la lingüística aplicada", *Caplletra* 18, p. 11-30.
- YORIO, C. A. (1989), "Idiomacity as an indicator of second language proficiency", dins K. H. Hyltenstam i K. Obler (ed.), *Bilingualism across the lifespan*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 55-72.

DIARIS DIALÒGICS: QUADERN DE BITÀCOLA.

Consol Aguilar Ródenas

UNIVERSITAT JAUME I

*“Quan surts a fer el viatge cap a Itaca
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d’aventures, ple de coneixença”*

(Lluís Llach, 1975)

*“Una de les coses més significatives de què ens
fem capaç les dones i els homes en el transcurs de la
llarga història que, feta per nosaltres, a nosaltres ens fa
i refà, és la possibilitat que tenim de reinventar el món
i no sols de repetir-lo o reproduir-lo.”*

(Paulo Freire, 2001:133)

En un quadern de bitàcola s’apunta el rumb, la velocitat, les maniobres i la resta d’accidents de la navegació. El curs 2004-2005 tres cursos de tres especialitats diferents (educació musical, educació primària i educació infantil) de la Titulació de Mestre-a de la Universitat Jaume I, un total de 280 persones, hem navegat des de l’assignatura de *Didàctica del català I*, en un viatge que ens ha portat a reflexionar sobre la nostra pràctica i a reformular la teoria, a través dels diaris dialògics des de quatre punts bàsics:

- a) la reflexió sobre l’acció i la discussió entre grups d’iguals
- b) la igualtat des de la diversitat
- c) el treball cooperatiu i solidari
- d) la inclusió d’altres veus i col·lectius que treballen des d’una concepció radical de la democràcia.

La brúixola que ens ha guiat ha sigut intentar possibilitar una forma de pràctica compromesa que iguala l’aprenentatge i la creació de ciutadans i ciutadanes crítics, una forma de concebre l’assignatura des d’una concepció de la cultura dinàmica i transformadora (Aguilar, 2001b).

El resultat del nostre rumb, les possibilitats somniades, la transformació dels nostres somnis en possibilitats i en accions concretes, està arrel·legat en aquesta comunicació.

Són nombroses les propostes d'utilització dels diaris com a recursos de desenvolupament personal i professional i com a instrument d'investigació-acció, com a elements eficaços en els processos de formació de professorat. Recordem a Freinet que reconeixia Decroly com a únic precedent (Freinet, 1974:15). Freinet defensava que els diaris havien de ser cooperatius i que, en la seua investigació, la reflexió era important. Així afirmava (1974:123): "Els nostres alumnes fan prospeccions i investigacions els resultats dels quals no encaixen forçosament en les afirmacions dels llibres. No estan convençuts per principi que siguen ells qui s'han equivocat i el llibre el que té raó. Es fan escrupolosament la saludable pregunta dels investigadors: qui sap?"

Zabalza (2004: 11) destaca: "Els diaris contribueixen d'una manera notable a l'establiment d'aquesta espècie de *cercle de millora* capaç d'introduir-nos en una dinàmica de revisió i enriquiment de la nostra activitat com a docents. Aquest cercle comença pel desenvolupament de la consciència, continua amb l'obtenció d'una *informació analítica*, i es va succeint a través d'una altra sèrie de fases: la *previsió de la necessitat de canvis*, l'*experimentació dels canvis* i la *consolidació d'un nou estil personal d'actuació*. Com podem constatar en abordar la nostra experiència en l'ús dels diaris, aquest és l'itinerari que molts docents són capaços de seguir a través de l'activitat *narrativa* i *reflexiva* a la qual els diaris donen lloc"

Aquest investigador també assenyala quatre dimensions del diari que el converteixen en un recurs d'una gran potencialitat expressiva (2004:46), en un material molt valuós d'*autoconeixement*:

- a) Es tracta d'un recurs que requereix *escriure*.
- b) Es tracta d'un recurs que implica *reflexionar*.
- c) S'integra en ell l'*expressiu* i el *referencial*.
- d) Té un caràcter netament *històric i longitudinal* de la narració.

El CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats, de la Universitat de Barcelona) destaca com les societats són cada vegada més dialògiques i que el diàleg "està penetrant cada vegada més en tots els àmbits tant públics com privats, polítics i personals (...) el diàleg té un protagonisme molt major que en la societat industrial i en les societats premodernes. En aquestes noves societats els principis de la

modernitat tradicional es radicalitzen per a obrir noves formes de convivència més igualitàries i inclusives (...). També des de l'educació poden generar-se moviments socials, si els entenem com a organitzacions col·lectives que lluiten pels interessos de la societat en general, en aquest cas, per la superació de les desigualtats socials" (Aubert i altres, 2004: 22-23). Ramón Flecha ens recorda que l'aprenentatge dialògic parteix de la transformació de les condicions contextuais de l'aprenentatge i que el somni que condueix a una transformació igualitària de l'educació i de la societat és un somni igualitari, destacant la importància de la il·lusió i la utopia en tots aquells projectes educatius que pretenguen una transformació igualitària de la societat (2004:431). També evidencia un aspecte molt important (Flecha, 2004: 425): "Una de les dificultats per a fomentar l'aprenentatge dialògic és un concepte de diàleg que ben sovint s'assimila a "que m'escolten, entenguen i facen el que jo els dic" (...). Dialogar és per a arribar a acords, no per a imposar la nostra opinió basant-nos en la nostra posició de poder o calculant estratègicament com fer que l'altre s'avinga a la nostra opinió. Els actes de parla dialògics afavoreixen el diàleg mentre que els coactius i estratègics posen a la gent en contra seu (...) el professorat treballem amb paraules i amb altres signes de comunicació".

Els nostres diaris dialògics, triats assembleàriament com a recurs de treball, arrepleguen les experiències realitzades en classe, els llibres i articles llegits, i també les experiències que fora de l'aula conformen la vida de l'alumnat.

Així hem desenvolupat un recorregut des de l'expressió corporal a l'escriptura que recupera les veus i els sentiments de l'alumnat, la lectura dialògica que implica "compartir espais, construir pensaments i augmentar els aprenentatges i motivacions educatives, i açò no és un procés individual sinó col·lectiu" (Soler, 2003:48), els tallers d'il·lustració en la literatura infantil i juvenil, la reflexió sobre els codis culturals del text, la creació de recursos per a compartir l'anàlisi de les habilitats lingüístiques bàsiques utilitzant distints materials i suports textuais, o la inclusió de conferències-tallers fets per professorat que treballa des de l'aprenentatge dialògic i ha compartit amb nosaltres la seua experiència (Aguilar 2000, Aguilar 2001 a, Aguilar 2004 a).

Les veus de l'alumnat arreplegades en els diaris reflecteixen el procés de l'experiència.

En el taller d'expressió corporal vam treballar diversos aspectes com la cohesió del grup-classe, la percepció, l'expressió corporal, l'espai, el so o la dramatització. Aquest treball era recuperat posteriorment per a crear, transformar i compartir textos amb la resta de la classe. Una única consigna existia per a desenvolupar el taller: cada vegada que es canviava d'exercici o d'activitat, calia canviar de company-a o de companyes-s. Així es possibilitava que totes les persones treballaren amb tot el món. En els diaris apareix reflectida, en alguns casos, la incomoditat inicial, trencar l'espai sabent que l'única cosa que necessitàvem per a treballar era el cos, la veu i la imaginació. Aqueixa incomoditat que no es verbalitzava, apareix plasmada en el diari. Raquel escriu "He passat molta vergonya i al principi no ho volia fer, sentia ganes d'escapar, però quan ho he fet ha sigut com una superació de mi mateixa i m'ha agradat la sensació".

36

I també la satisfacció de descobrir el treball compartit, l'alegria col·lectiva. Un altre grup, Balma, Sandra, Maria, Tamara, Sara, M^a Ángeles, Inma i Ana, expressen: "hui hem donat un gran pas cap endavant perquè (...) hem treballat *tota* la classe com un grup unit i cohesionat". També Ana, Kyra, Rocío, Laura, Raquel, Beatriz, Saray i les dos Lidón reflexionen: "hem après i descobert moltes coses amb aquest treball que abans no sabíem i que havia sigut impossible explicar des de la teoria. Per tant, pensem que la pràctica és molt important i imprescindible en determinats exercicis". I Ana, Ximo, Maria, M^a José, Rosa, Silvia, Marina, Cristina, Nit, Lorena i Salomé opinen: "ha sigut un treball molt cooperatiu, que ens ha permés treballar amb gent amb qui normalment no tenim cap contacte".

Altres vegades el treball començava de manera individual per a, posteriorment, ser compartit primer en xicotets grups i després per tot el grup-classe. Així ens va passar amb una activitat que, en principi, pareixia molt fàcil. Consistia a escriure un text breu recuperant les sensacions que l'escola ens produïa en la nostra infància tal com les recordàvem: sensorials, intel·lectuals, afectives... Cada persona podia desenvolupar el seu text com volguera. Després d'una posada en comú en grups reduïts, cada estudiant podia juntament amb el grup sonoritzar o dramatitzar el seu text si així ho desitjava per a compartir-lo amb la resta de la classe. Aquestes són algunes de les reflexions: Diana destaca "Totes les històries eren

diferents, però totes tenien alguna cosa especial". I Javi afig "Per un moment m'he quedat en blanc. Supose que serà perquè l'activitat era un poc "diferent" al que estic acostumat a veure a la universitat. Venim d'una classe en què acabem de copiar apunts, no és fàcil, de sobte, ¡¡pensar en el passat!!!! En fi, una vegada m'he posat a escriure, m'anava sentint molt bé, records, imatges de la infància, l'escola...¡¡ tota una experiència!! (...) el millor ha sigut quan ens hem posat en grups per a preparar la dramatització de cada relat. M'he quedat sorprès, per la infinitat de possibilitats, recursos... (...) el fet de comentar amb el meu grup l'activitat m'ha servit per a compartir les meues experiències, no tan sols l'activitat". Per la seua part Mandi escriu: "estic sorpresa perquè no esperava escoltar determinats sentiments en algunes persones i perquè quan van llegir la seua redacció no van tindre vergonya perquè compartim vivències molt paregudes". I Iciar: "em vaig emocionar en escoltar les redaccions dels companys perquè molts sentiments eren els mateixos". La dificultat del tema queda arreflegada per les dos Anas, Maria, Violant, Sheila, Verónica, Caridad, Elsa, Patricia i Laura: "Es van treballar totes i cadascuna de les redaccions perquè totes són igual d'importantes (...). Realment no és un treball fàcil perquè entren en joc sentiments, emocions, que costa molt transmetre als altres. Però aquesta activitat ens ha ajudat a crear un clima de confiança amb els altres i així deixar de banda la nostra timidesa (...) es multiplica l'aprenentatge amb l'ajuda dels companys". I així contenen la seua experiència Carolina, Maria, Aurora, Ana, Elisa, Elvira, Amparo, Eva, Laura, Mar, Laura, Violant i Arancha: "Va passar tota la classe i ens vam adonar que aquell treball que totes consideràvem que era "bufar i fer ampolles" tenia la seua complicació, però valgué la pena (...) va arribar l'hora de llegir les nostres precioses redaccions. La primera cosa que ens cridà l'atenció va ser l'interés de la mestra perquè les llegírem totes. És que amb un parell no hi havia prou? Clar que no, totes les companyes tenen el mateix dret a llegir i ser escoltades, perquè totes tenen alguna cosa interessant per a compartir". I Kyra destaca: "Hem après a valorar el treball dels altres i hem gaudit sentint que ells també valoren el nostre". I els sentiments apareixen en l'opinió de Lorena, Javier, Diana, Esther, Inma, Javi, Rosana, Sara, Sonia, Pablo i Rocío: "el que més ens ha impactat ha sigut els somriures de la gent després d'escoltar els textos o bé després de llegir-los".

Altres vegades la polèmica estava servida com quan vam debatre, després de treballar la teoria en grups reduïts, sobre l'educació i el problema de la llengua. Recordem que al País Valencià determinats polítics fomenten el secessionisme lingüístic obviant la ciència. Andrés ho expressa així. "No m'han convençut de començar a parlar en català tot el temps, però una cosa sí que sé... es pot parlar en castellà i l'altra persona entendre'm i sense problemes parlar en català. Si ens entenem els dos, quin problema hi ha de comunicació?". Una altra opinió respecte d'això és la d'Ana, Kyra, Rocío, Laura, Raquel, Beatriz, Saray, i les dos Lidón: "Per què es contradiu el nom de les assignatures (català I, català II...) amb el títol que ens donen després de cursar-les (Diploma de mestre-a en valencià)? (...) Finalment, com a anècdota divertida, hem proposat diferents noms per a unificar la terminologia de les dues llengües: valcat, catval, valenca". Diana incideix en un altre aspecte important: "crec que hem aconseguit una altra cosa millor: respectar el torn de paraula, respectar els companys i ser capaços d'acceptar diferents visions del tema".

38

La reflexió sobre el document *Cent mesures per millorar l'escola pública* del Moviment de Renovació Pedagògica també va ser molt gratificant. Juanvi, Gracia, Lucía, Mayte, Laura, Raquel, Maribel i Sandra escriuen: "el més bonic seria que tots ens posàrem en marxa i començàrem a treballar per a aconseguir que l'escola pública siga una escola pública amb majúscules".

El procés de reflexió també anava apareixent reflectit en els diaris. Teresa opina: "No es tracta d'un treball de dues vesprades d'un tema sobre el qual has de buscar informació, sinó que es tracta de comentar, de debatre i després extraure les conclusions que ens han permés elaborar aquest diari". I un aspecte molt important l'arreglen Carolina, Maria, Aurora, Ana, Elisa, Elvira, Amparo, Eva, les dos Lauras, Mar, Violant i Arancha: "no calia que opinàrem igual que la professora, perquè totes les opinions serien escoltades i valorades per un igual". I Ana ho expressa així: "una de les coses que més m'agrada de les classes (...) és que podem expressar la nostra opinió sense pensar si li agradarà a la mestra o no. Els alumnes estem acostumats a no parlar a classe, però pot ser perquè normalment molts professors i professores no ens escolten".

Com que defensem que millor que parlar sobre el plaer de la lectura és submergir-nos directament en el plaer de llegir, una altra

activitat va consistir a omplir l'aula de llibres de Literatura Infantil i Juvenil, a més tots tenien un nexa comú: la interculturalitat (Aguilar, 2002 i Aguilar 2004 b). Quan van entrar a classe aquell dia durant dues hores és tot el que van haver de fer: descobrir o (re) descobrir aquest plaer. Laura exposa: "Hui hem fet una activitat poc habitual: hem llegit i mirat llibres! Dic poc habitual perquè al llarg d'aquests dos anys mai havíem agafat un llibre de lectura per a xiquets/xiquetes". Rocío descriu aquesta classe com "molt agradable i intensa". Marina reflexiona: "ens hem adonat que hem de passejar més pels corredors de les biblioteques infantils". Un altre punt important el destaquen Reyes, Inma, Guiomar, Ana Belén, Beatriz, Felipe, Nerea, Noemí i Emma: "Hem d'estar al dia sobre el que està passant, sobre els ambients en què viuen els alumnes, sobre la informació de què poden disposar (...) i, per descomptat, adonar-nos què pensen els xiquets i les xiquetes d'allò que tu estàs contant. No és tan fàcil però amb temps i dedicació tractarem de ser bons mestres". També escriuen Carolina, Maria, Aurora, Ana, Elisa, Elvira, Amparo, Eva, Laura, Mar, Violant i Arancha: "La nostra sorpresa: els llibres tractaven històries noves de les quals no havíem escoltat parlar. Eren històries reals, històries que poden estar passant-los als xiquets de hui en dia". I Paula descriu així la seua experiència: "Hui quan he entrat en classe la gent estava llegint contes per a xiquets, m'ha paregut un poc absurd però de seguida he canviat d'opinió. Consol m'ha donat un llibre i quan he començat a llegir ja no he pogut parar i, com jo, la majoria dels meus companys. (...) Quan acabàvem un llibre, el canviàvem per un altre".

Altres vegades hem treballat sobre el currículum ocult utilitzant la publicitat, textos curtmétratges o pel·lícules per a analitzar el seu contingut. Carolina, Maria, Aurora, Ana, Elisa, Elvira, Amparo, Eva, les dos Lauras, Mar Violant i Arancha escriuen: "després de veure el vídeo i de parlar en grup ens hem adonat que ens ha fet pensar en coses que sabíem però en les quals mai ens havíem parat a pensar perquè realment no ho teníem tan clar com pensàvem, per primera vegada estem d'acord".

En especial, com a futurs i futures educadors els van agradar les pel·lícules *Hui comença tot* de Bertrand Tavernier i *Ser i Tindre* de Nicolas Philbert. Així ho descriu Patricia: "El que més m'ha agradat és el paper del mestre: "IMPRESSIONANT". Del debat col·

lectiu podem afegir aquestes opinions: “*Ser i Tindre* és principalment un cúmul de sensacions, tot un món de somnis i històries, el que més em va sorprendre és com va ser capaç d’apoderar-se de tots els sentits de cadascun-a de nosaltres, és a dir, gent tan diversa veient la mateixa pel·lícula i tots pensàvem que és un documental increïble i ple de sentiments”. I sobre *Hui comença tot*: “darrere de cada xiquet o xiqueta hi ha tota una història”. I Diana afirma després de finalitzar les sessions: “Si algun dia puc ser mestra, seré una bona mestra”.

La conferències del professorat que va compartir la seua experiència amb nosaltres també van donar resultats molt interessants (gràcies a Marta Soler i a Jesús Gómez del CREA, gràcies a Kike Martín de “L’Ateneu” i gràcies a Josep Àngel Sáez-Benito de l’Institut Bovalar) Balma, les dos Marias, Raquel, Patricia, Kike, Pere, Vicent, Rafa i Jaime defensen: “és la primera vegada que, després d’una conferència, estem més de dues setmanes encara parlant i pensant en allò que una persona ens va dir. Ens canvia la forma de veure les coses, i pensem que realment, és això el que ens dóna peu per a continuar amb la nostra formació i estar convençuts que és açò el que volem fer i no una altra cosa”.

40

I el temps anava passant, i les actituds anaven transformant-se. Sara opina: “No som ni millors ni pitjors, som diferents”. Per la seua part Ana, Ximo, Maria, M^a José, Rosa, Silvia, Marina, Cristina, Nit, Lorena i Salomé escriuen: “vam agafar un camí in-sòlit que ningú imaginava (...) tenim l’oportunitat de reflexionar sobre el que estem estudiant... i sobre molts aspectes de la vida”. I Elisa escriu: “Aquest treball ens ha fet adonar-nos que per a gaudir treballant hem d’estar relaxats i no tindre la sensació de demostrar res a ningú”. Laura assenyala: “un diari arreplega tots els pensaments i idees que tal vegada no expressem en veu alta, però que es troben en nosaltres”. I Reyes, Irma, Guiomar, Ana Belén, Beatriz, Felipe, Nerea, Noemí i Enma reflexionen: “ara coneixem molt més el referent cultural en què desenvoluparem el nostre treball, la qual cosa és molt important (...) un-a bon-a mestre-a mai acaba d’estudiar, ni d’aprendre”. Saray escriu: “aquesta assignatura ha sigut molt intensa perquè hem fet moltes coses i també per tot açò un poc estressant, però al mateix temps ha sigut molt divertida perquè hem fet moltes coses diferents d’aquelles a les quals estem acostumades i també ha sigut

molt instructiva perquè hem après moltes coses que després podrem utilitzar en l'aula”.

Esther escriu: “ja no tenim vergonya. Amb cada activitat anem perdent la por de parlar en públic i ens sentim cada vegada més còmodes (...) el treball cooperatiu dóna els seus fruits i és molt més enriquidor que el treball individual. Al principi costava posar-se d'acord però a poc a poc hem après a dialogar respectant les opinions dels altres, encara que no pensen com nosaltres. Acceptem que totes les idees són igual de bones i igual de vàlides”. En aquest procés assenyalen: “hem anat directament a abordar els problemes des de les solucions. I altres vegades hem hagut de buscar nosaltres les solucions des de les qüestions inicials.(...) No hem tractat de competir amb els altres grups sinó que cada grup ha sigut inspiració per als altres, aportant idees i recursos nous”. Toni resumeix molt bé un dels principis que han orientat la nostra brúixola. “Com diria el meu iaio: el saber no és de ningú, és de tothom”. I Lorena, Javier, Diana, Esther, Inma, Javi, Rosana, Sara, Sonia, Pablo i Rocío defensen: “Pensem que per a ser bons mestres hem de ser primer bons companys”. Sergio, per la seua part, es planteja: “Per què tancar-nos a l'aula? ¿Per què tancar-nos les portes?”. I Joaquín, Andrés, Marisol, Montse, Sergio, Joan, Lledó, Javier i Juan Antonio afirmen. “Som capaços de fer més coses de les créiem”.

Per a concloure citaré part del text que encapçala el diari d'Ana, Ximo, Maria, M^a José, Rosa, Silvia, Marina, Cristina, Nit, Lorena i Salomé:

“Com és...?”

Com és que un silenci em pot gelar l'ànima?

Com és que un silenci em pot donar la calor de mil paraules?”

Compartir els seus silencis i les seues paraules, tot el que ha configurat el Quadern de Bitàcola del nostre viatge a través d'una tardor i part d'un hivern, ha sigut per a mi una experiència, preciosa, preada, que hui compartisc amb tots i totes vosaltres.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, C. (2000). “Textos, imágenes, currículum oculto y Didáctica de la Lengua y la Literatura ” en DIVERSOS. *Didáctica da Língua e da Literatura. Volume I*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra / Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura”, pp.427-438.

- AGUILAR, C. (2001 a): *Didàctica del català i Pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2001b): "Lengua y cultura desde la opción crítica" en MENENDEZ, E.- DELGADO, A. (eds.) *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.137-146.
- AGUILAR, C. (2002): " Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ." *CLIJ*, 151, pp.7-14.
- AGUILAR, C. (2004 a): " La tertúlia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura" en *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 617-625.
- AGUILAR, C. (2004 b): " ¿Somos racistas? Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ," *CLIJ*, 172, pp. 28-36.
[<http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=92>]
- AUBERT, A.- DUQUE, E.- FISAS, M.- VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2004): "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje en DIVERSOS *La educación en contextos multiculturales : diversidad e identidad. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. València: Universitat de València, pp.417-439
- FREINET, C. (1974): *El diario escolar*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- LLACH, L.I. (1975): *Viatge a Itaca*. Madrid: Movieplay.º
- SOLER, M. (2003): "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador" en TEBEROSKY, A.- SOLER, M.(comp.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/ Horsori, pp. 47-63
- ZABALZA, M.A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CREUANT LES FRONTERES, EDUCACIÓ EXISTENCIAL, AUTOBIOGRAFIA I MÈTODE

Isabel López Górriz

INTRODUCCIÓ

Creuar fronteres en educació, exigeix transcendir i generar un procés de metamorfosi existencial, que permeta a la persona desplegar un potencial de possibilitats i de creixement personal i social. Així, l'educació existencial, requereix entendre la persona en la seua totalitat ontològica. Això implica facilitar el desenvolupament de processos que permeten a la persona construir-se, elaborar-se i modelar-se a partir dels seus qüestionaments, vivències, experiències, emocions, sentiments i actituds expressats o narrats de manera oral o escrita i reflexionats. Cal desenvolupar un profund treball introspectiu a través de l'autobiografia, seguint un procés metodològic específic.

EDUCACIÓ EXISTENCIAL

El concepte d'educació ha sigut definit per distints autors al llarg dels temps de diferents maneres. Aquest concepte ha estat mediatitzat per les visions que contenen de la vida, de la persona i de l'educació els diversos contextos sociopolítics i culturals de cada època i moment històric. També ha anat variant en funció d'una visió de l'educació lligada a l'escolaritat obligatòria i a l'aprenentatge, o d'una perspectiva que planteja l'educació permanent i al llarg de la vida, on es reconeix tot el que és experiencial com a aprenentatge formador i modelador.

Així el concepte d'educació ha anat lligat a una modelació de la persona, així com a aprenentatges cognitius, socials, etc. Actualment, en la societat en què ens trobem, de profunds canvis culturals i socioeconòmics, que ens desarrenen de les nostres cultures i societats d'origen i ens confronten a importants convulsions quotidianes internes, metamorfòsiques i transformacionals, que ens canvien allò que ha pogut ser els referents de les nostres vides, el concepte d'educació està obligat a reelaborar-se per a poder donar resposta a aquestes profundes necessitats existencials.

Nosaltres, que hem viscut aquests processos, a nivell personal, professional, familiar, cultural i social, i confrontant-nos en la

nostra tasca diària de dona educadora i investigadora a aquestes noves realitats personals, culturals, familiars, professionals i socials, hem vist la necessitat, com abans també ho han fet altres autors (Barbier, 1983, 1996, 1997 Pineau i Marie Michèle, 1983), de buscar i desenvolupar un concepte d'educació, essencialment existencial que arrebregue aquesta complexitat de l'ésser humà en la societat actual, a fi de buscar respostes per a ajudar-lo a metamorfosejar-se, desplegar-se i recompondre's amb un nou equilibri. Així doncs hem plantejat que:

“Entenem l'educació existencial, com aquella educació que permet a les persones construir-se, elaborar-se i modelar-se a partir dels seus qüestionaments, vivències, experiències, emocions i sentiments, expressats o narrats de manera oral o escrita i reflexionats. És un treball introspectiu, que es caracteritza per trobar-se amb si mateix en la soledat, “en contacte directe amb els seus moviments interns, moviments fisiològics, afectius, intel·lectuals, racionals,... Aquesta trobada permet a la persona desdoblarse en objecte, unes parts d'ella es desapeguen i apareixen visibles.” (Pineau, 1991:31), cosa que li permet entrar en contacte amb elles, experimentar-les, veure, narrar-les, analitzar-les, prendre consciència de si mateixa, autoconèixer-se, i prendre decisions sobre la seua modelació: actituds, valors, aptituds, comportaments, etc. canviar allò que creu que pot millorar i començar a ser la comare de si mateixa. És a dir, prendre la càrrega de si mateixa per si mateixa. En definitiva, anar cap a una major autonomia i empoderament, construir el seu projecte de vida i desenvolupar-se en funció d'una nova reconstrucció i d'un major desplegament de potencialitats.” (López Górriz, 2007:32).

Aquest concepte d'educació que plantegem, busca una manera de generar processos educatius que acompanyen les persones i els col·lectius socials al desplegament de potencialitats, a les noves reconstruccions d'identitats personals i socials, a crear i recrear espais de participació ciutadana i de democràcia directa,

així com espais de major justícia social, que, en definitiva, ens faciliten a les persones un major creixement i emancipació. Açò, suposa, no sols un important compromís personal, sinó la recerca de mitjans, recursos, mètodes, estratègies, etc., que puguen generar aquests processos de creixement i d'emancipació.

Encara que aquest concepte s'ha anat elaborant més des de la formació permanent al llarg de la vida i ha intentat donar respostes al món dels adults, volem dir, que, actualment, el fenomen educatiu des de l'ensenyament primari, passant pel secundari, i continuant per la universitat, es troba amb una sèrie de problemes que manifesta l'alumnat de diversa manera i que són necessaris abordar. Alguns d'ells es fan molt visibles en la convivència diària, com la violència escolar. Altres, apareixen a través del baix rendiment, l'abandonament de l'escolarització, el fracàs escolar, etc.

La complexitat de les nostres societats actuals, on ambdós pares solen treballar, o són emigrants, o hi ha famílies desestructurades, o hi ha canvis importants de costums i desarrelament de cultures, etc. i on els fenòmens televisius amb la seua gran càrrega de violència impregnen i influencien les persones. Tot això, ens obliga a haver de qüestionar-nos i elaborar un nou concepte d'educació. Aquest ha d'ajudar-nos a facilitar una reconstrucció interna i existencial de les persones, que els permeta reelaborar-se en harmonia, com a individu, i com ser constel·lacional i essencialment social.

En aquest sentit, nosaltres, des del pla educatiu i investigador en què ens ubiquem, hem posat en funcionament recursos, estratègies i mètodes que faciliten el desenvolupament de processos d'aprenentatge, formació i educació, que arrepleguen des d'allò més introspectiu i existencial de la persona a allò més cognitiu passant pel social i professional. Així doncs, hem desenvolupat des de fa prou anys, alguns recursos importants en el pla introspectiu, com són els diaris personals i el desenvolupament de les autobiografies, entre altres. En aquesta conferència, abordarem, com des del desenvolupament de l'autobiografia com a metodologia de treball personal, i grupal, es pot generar un procés de formació-transformació existencial en les persones implicades en la tasca d'autoconèixer-se i voler desplegar-se i transformar-se.

L'AUTOBIOGRAFIA, UNA METODOLOGIA DE FORMACIÓ EXISTENCIAL I D'INVESTIGACIÓ

Segons alguns autors les històries de vida i les biografies han sigut utilitzades des de l'antiguitat, com les biografies de sants o altres personatges. No obstant això, pel que fa a l'autobiografia se situa la seua utilització a partir de Sant Agustí amb les seues *Confessions*.

Com a instrument d'investigació és l'Escola de Chicago, cap als anys 20, la que comença a utilitzar els relats de vida, les biografies i les autobiografies com a instruments d'investigació des del camp de la sociologia per a conèixer la realitat de les cultures i valors dels col·lectius d'emigrants que es trobaven en aquesta ciutat. L'obra clau va ser la del *Campesino Polaco* de Thomas i Znaniecki (2004).

No obstant això, no es van incorporar al camp de l'educació o de la formació permanent fins als anys huitanta. L'obra de Pineau i Marie-Michèle (1983) marca una fita en la utilització de l'autobiografia com a mètode de formació permanent i d'investigació. Des de llavors, aquest enfocament s'ha aplicat a la formació d'adults i a la formació permanent, a la formació del professorat i a la investigació educativa, sent àmpliament desenvolupat. Diverses associacions s'han anat creant, com ASIHVIF i altres, que arrepleguen aquest enfocament. Nosaltres ací, plantejarem la naturalesa formativa d'aquesta perspectiva, així com el seu procés i les seues etapes.

Així, centrant-nos en *l'autobiografia*, entenem aquesta com la narració que una persona fa sobre la seua vida o sobre alguns dels seus aspectes. La persona es narra a ella mateixa. Aquesta narració pot ser oral o pot ser escrita. Ambdós, requereixen que el subjecte s'ature a pensar en la seua vida o en alguns dels seus aspectes. Això exigeix un treball de soledat, reflexió i introspecció per a recordar i mirar amb retrospectiva el recorregut de la seua vida, els seus orígens, la classe social de la qual prové, l'educació que ha rebut, els valors que li han transmés o ha adquirit, els personatges, fets o situacions que han sigut claus en la seua vida i l'han marcat significativament o li han donat un gir important, la formació formal, informal o no formal que ha anat desenvolupant, els aprenentatges experiencials significatius, el desenvolupament de les distintes etapes de la seua vida, la seua carrera professional, el seu projecte de vida, etc.

En conseqüència pensem que:

- L'autobiografia permet les persones, detindre's, mirar-se i trobar-se amb elles mateixes per a realment veure qui són, com han sigut modelades i estructurades, quina és la seua identitat actual com a hòmens i dones i cap a on volen caminar, modelar-se i desenvolupar el seu projecte de vida. Els permet veure's com a **subjectes existencials**, és a dir, com: "La/les persona/es (o el grup) definida/es per un cert nombre de qualitats identitàries, estructurants" (Barbier (1991:243), com la llibertat.
- El treball autobiogràfic porta implícit el descobriment, reconeixement i valoració de les experiències de vida que travessen, modelen, marquen, perforen i estructuren les persones, remonent en elles vivències profundes emocionals, així com "l'angoixa, el conflicte, l'elecció, l'acció, el compromís, la responsabilitat i la solidaritat (...) que ens permeten conèixer el subjecte existencial" (Barbier,1991:244).
- Fer la seua autobiografia requereix de les persones el desig de vivenciar "l'experiencialitat existencial, que suposa que el subjecte pren la iniciativa de la seua pròpia formació, en funció d'un desig autèntic d'acostar-se el més possible a la seua veritat" (Barbier, 1991:245). És a dir, que expressa el desig de treballar-se i formar-se des de la seua implicació en la seua realitat ontològica, arreplegant totes les seues dimensions, afectives, emocionals, espirituals, per a desembocar en un profund treball de compromís amb si mateix i de solidaritat amb els altres.
- Situar-se en l'autobiografia requereix fer-ho des d'una visió de la complexitat (Morin, 1980), on l'ésser humà, està ubicat en distints espais: personals, organitzacionals, institucionals, biològics i cosmo-ecològics.
- A més, "També té com a efecte un canvi en profunditat del seu "existencialisme intern", és a dir d'aquesta constel·lació de valors, de símbols i mites, de representacions individuals i socials, de pensaments, emocions i afectes, de sensacions que condueixen a comportaments i opinions específiques (...) que donen sentit a la vida quotidiana del subjecte" (Barbier, 1991:246). Admetent com únic avaluador al subjecte mateix, la qual cosa no exclou la influència crítica dels altres.

Així, el treball autobiogràfic pot permetre les persones desenvolupar una educació existencial, descobrir les seues modelacions i estructures internes, així com les complexitats de les vivències, experiències, sentiments, emocions que les travessen en un moment determinat. Els fa conscients que sent singulars i individuals són éssers socials, producte de les vivències i projeccions de les generacions presents i passades, que es formen en interacció i en relació i que estan conformades en constel·lació, ja que estan inserides en aquelles persones en què s'arregen. I encara que parega una paradoxa, com "ja exposaven els existencialistes, les soledats més grans poden obrir-nos a les comunicacions més profundes, no sols ecològiques, sinó també socials" (Pineau, 1991:34) i espirituals. Ens permet construir un coneixement científic amb noves racionalitats que arreplega allò singular i ens obri a allò universal (Pineau i Marie Michèle, 1983).

EL PROCÉS METODOLÒGIC DE LA FORMACIÓ I INVESTIGACIÓ AUTOBIOGRÀFICA

48

Els diferents autors, apunten formes específiques d'abordar i desenvolupar l'autobiografia, segons les experiències formatives i investigadores que tenen en aquest camp.

Treballar la seua autobiografia, comporta un desenvolupament de la persona i la seua reconstrucció. Autors com Thiboult en Houdé (2002:79-81) plantegen que el relat narratiu ha de comprendre quatre fases:

- Pensar en un moment concret i precís de la nostra vida, impregnar-se d'ell.
- Evocar el record, fer-lo emergir, visualitzar-lo en el context on es va produir, la situació, els llocs, les persones, etc. És a dir, investigar-lo.
- Després de reviure'l, intentar descriure'l per a objectivar-lo, distanciar-se de la situació i prendre consciència d'això. Intentar fer una relectura per a comprendre'l afectivament i intel·lectualment des de la nova manera en què l'experimenta i percep hui.
- Busca una conceptualització de l'experiència que li done sentit i li permeta integrar-la i englobar-la, afectiva i cognitivament, en el ser ontològic que és.

Per a nosaltres decidir-se a fer la seua autobiografia exigeix diverses condicions:

1. Desitjar voler veure's o mirar-se amb sinceritat, estar disponible a això i implicar-se en la tasca de qui és.
2. Saber per a què la vol fer, decidir-se a fer-la.
3. Donar-se el temps per a la introspecció, i aprofundir en la seua vida. Deixar-se impregnar, reviure i visualitzar diverses experiències que l'han marcat. Experiències que en evocar-les poden portar records, vivències i emocions doloroses, de vegades difícils d'acceptar.
4. És important verbalitzar i escriure aquestes experiències encara que siguin doloroses, no sols pel valor terapèutic i clínic que tenen, sinó pel valor formatiu i informatiu que comporten, i la possibilitat de reconèixer-les, analitzar-les i interpel·lar-les.
5. La narració autobiogràfica en una primera fase oral, i després escrita.
6. Aquesta narració ha d'utilitzar un llenguatge precís que pose en rellevància els fets més significatius de la vida que es vulga transmetre. De vegades, quan s'escriuen les primeres narracions no aconseguim un llenguatge molt elaborat, per la qual cosa no podem transmetre tota la significativitat de l'experiència.
7. Narrar la vida significa també: intentar entendre-la, comprendre-la, redescobrir-la, interpel·lar-la, aclarir-la i prendre decisions sobre la remodelació d'actituds, comportaments, estructures, etc. És a dir, fer un treball de recomposició. Cosa que porta implícit un treball clínic, terapèutic, formatiu, existencial, d'investigació, avaluatiu, narratiu i històric.
8. Ha de decidir si la seua autobiografia la construeix sola, o si la construeix des de la interacció col·lectiva d'un grup, els membres de la qual desenvolupen també les seues autobiografies personals i/o col·lectives.
9. Cal plantejar-se unes regles ètiques, ontològiques, científiques, de construcció de coneixement, etc..
10. I ha de decidir quina informació és privada, semipública i pública, i per a quin públic. I, en aquest sentit, cal considerar si l'autobiografia serà una narració i una construcció de sentit per a la seua vida, o si a més serà una investigació que

comporte una creació teòrica, o serà un instrument de formació que ens servisca d'autoconeixement, autoformació, de balanç de la nostra vida passada i present i de projecció del nostre projecte de vida futura, o serà la recuperació de la memòria històrica o una altra cosa.

Així, el desenvolupament d'un procés autobiogràfic formatiu i investigador, permet a les persones que es decideixen a realitzar-lo, no sols un autoconeixement de si mateixes, sinó que desenvolupa processos terapèutics, formatius, cognitius i clínics, que permeten l'enfortiment de l'autoestima. A més, ajuda les persones, a remodelar-se i reconstruir-se d'una altra manera, desplegant noves potencialitats i relacions d'autenticitat, horitzontalitat, de compromís amb si mateixes i de solidaritat amb les altres, desenvolupant espais de democràcia directa i plural fent una co-construcció social emancipadora.

Pel que fa a l'aspecte cognitiu, es partix de fets experiencials per a donar-li sentit a la vida, a més de construir un tipus de coneixement idoni que necessita saber la persona en aquest moment. I des del punt de vista científic, la naturalesa d'aquest es caracteritza pel que Pineau i Marie-Michèle (1983) manifestaven dient que, des del singular s'arribava a l'universal.

50

EL GRUP COM CO-CONSTRUCTOR DELS PROCESSOS FORMATIUS I INVESTIGADORS AUTOBIOGRÀFICS

En els processos d'investigació i formació autobiogràfica és fonamental el grup. Un xicotet grup de fins unes cinc persones si es tracta de desenvolupar un projecte d'investigació, o un grup d'unes 10 o 12 si es tracta d'una classe d'autobiografia, d'un seminari o d'un taller, o de classes d'adults. El grup no ha de ser molt nombrós per a donar opció a totes les persones a poder expressar-se, dialogar i reflexionar.

Encara que les persones desenvolupen la seua autobiografia a nivell personal, és molt important el desenvolupament del procés interactiu-grupal en aquest procés de formació, de creació de sentit, d'autoconeixement i de construcció de coneixement.

El grup no sols serà el lloc de trobada, sinó l'acompanyant clau de socialització i de construcció de sentit al llarg del recorregut que tinga aquest procés autobiogràfic. Així doncs, a l'hora de de-

senyolupar un treball autobiogràfic, és necessari tindre en compte el següent:

1. Consensuar certes regles, ètiques, deontològiques i de funcionament del grup, com són algunes de les següents:
 - Es important que totes i cadascuna de les persones hagen pres la decisió de fer la seua autobiografia o alguns aspectes de la mateixa.
 - Que tot el món siga absolutament sincer amb si mateix a l'hora d'indagar sobre la seua vida.
 - Que cada persona decidisca sobre el nivell d'informació que vol exposar a les altres.
 - Que s'arriben a acords sobre quina informació serà privada, semi-pública i pública. I en conseqüència, quina informació no ha d'eixir del grup.
 - Quan es produïska un projecte d'investigació col·lectiu sobre les seues vides han de deixar ben clar les autorietats.
 - Decidir quin tipus de treball es vol fer: Un treball d'autoconeixement i de donar-li sentit a les seues vides? Un treball exclusivament narratiu? Un treball investigador per a crear coneixement al voltant d'algunes dimensions de les seues vides? Un treball essencialment terapèutic?, etc.
 - Quina disponibilitat d'interpel·lació té cadascuna. Fins on vol arribar?
 - Quin nivell de compromís i d'implicació decideix cadascuna a nivell personal i col·lectiu.
 - Quins riscos està cadascuna disposada a córrer.
2. És important desenvolupar una sèrie d'actituds i comportaments per a poder crear aquest procés d'autoconeixement grupal. Per a això és important:
 - Desenvolupar una important capacitat d'escolta. Almenys tres escoltes: el que la persona diu cal situar-ho, sense jutjar-ho ni valorar-ho, senzillament per a comprendre la seua vivència i la seua estructura interna; per a comprendre en quin punt està i quines qüestions plantejar-li i per a veure en què fa eco en qui l'escolten.
 - Deu establir-se un nivell de solidaritat amb la persona i amb les seues vivències afectives, emocionals, etc.

- Cal establir unes actituds de sinceritat, col·laboració, participació, implicació, diàleg, reflexió i anàlisi.
 - Cal tindre en compte que normalment no s'està habituat a treballar i menys a compartir la nostra intimitat, per la qual cosa poden donar-se situacions delicades, de vegades complexes, sobretot, quan s'expressen vivències doloroses, per la qual cosa l'acompanyament i sosteniment dels membres del grup és fonamental.
3. Pel que fa a la construcció de procés grupal, entenent el grup com un ens viu que naix amb unes finalitats, es desenvolupa i normalment en finalitzar la tasca mor. És necessari tindre en compte que:
- Fins que el conjunt dels membres es van implicant col·lectivament, de vegades hi ha certs desajustos, en el sentit que certs membres s'impliquen més i altres menys.
 - Hi ha moments en què poden aparèixer certes crisis de creixement o conflictes, que cal saber abordar i analitzar, perquè són les que realment permetran a les persones créixer. El conflicte és molt important, tant per les possibilitats que porta de creixement, com pels riscos que comporta de ruptures o que el grup no funcione.
 - És molt important conèixer els processos interns de la dinàmica de grup que puga desenvolupar-se: relacions de poder, reproducció de jerarquitzacions interioritzades, problemes de gènere, problemes de lideratge, problemes organitzacionals, etc.
 - És fonamental la distribució de tasques, la rotació de rols, de dinamitzador, coordinador, secretari o altres, etc.
 - És essencial aprendre a generar un espai de pluralitat d'escoltes, de visions, d'actituds, de comportaments, de paraules, de col·laboracions diverses, d'implicacions, de cultures, etc.
4. Pel que fa a la creació de coneixement, cal saber que:
- S'ha de desenvolupar un procés que va des d'allò més emocional, vivencial, experiencial, a allò més cognitiu, creador de sentit, i de coneixement abstracte, conceptual.
 - Que és important acompanyar aquestes narracions amb les visions d'espill que fan els altres membres del grup, així com amb els interrogants i reflexions i amb les lec-

tures clarificadores de sentit de les seues experiències i qüestions. Lectures interdisciplinàries que donen resposta i sentit a les seues inquietuds.

- És fonamental entendre que és un procés creador, i re-creador de les pròpies persones, on la mateixa persona és la investigadora-investigada, i allò que és subjectiu ha de seguir un procés d'objectivació. Un procés metamorfòsic i en dialèctica entre el que s'ha viscut/experiencial i el que es comprén-clarificador teòric/conceptual.
- Un dels instruments bàsics que pot ajudar a arreplegar les emergències imprevistes de la vida és el diari personal, que permet anotar interrogants o idees que sorgeixen en la quotidianitat.
- Després cal decidir si és una producció grupal, i com desenvolupar-la, planificar-la i produir-la o és personal, o hi ha part personal/grupal, etc.

Podem dir, després d'açò que s'ha exposat, que el grup és un instrument essencial per a l'acompanyament al desenvolupament autobiogràfic de les persones que es decidisquen a realitzar un procés formador i investigador experiencial/existencial, i per a la producció i l'objectivació del coneixement experiencial/existencial, i en definitiva per a l'autoconeixement, i la reconstrucció de si mateix. De la mateixa manera, és important per a la creació d'espais socials, institucionals i organitzacionals i de condicions emancipadores personals i col·lectives.

53

CARACTERÍSTIQUES DEL/A ACOMPANYANT EN EL DESENVOLUPAMENT DE PROCESSOS FORMATIUS I INVESTIGADORS AUTOBIOGRÀFICS

En aquest apartat volem abordar el concepte d'acompanyament i el perfil d'acompanyant que requereix el procés formador/investigador autobiogràfic.

Acompanyar una persona o un grup a desenvolupar un procés formador-investigador experiencial, és un poc complex, ja que no sols fa referència al desenvolupament d'aspectes cognitius, sinó que requereix "assumir la preocupació de transformació de l'individu cap a una major autonomia partint d'una reflexió sobre el seu potencial d'experiències". (Pineau, 1998:12).

L'acompanyament apareix com un "art dels moviments en comú, exigint molta finor, intuïció i una àmplia comprensió i rapidesa d'adaptació (Pineau,)1998:13. En l'acompanyament estan l'acompanyant i els acompanyats.

"L'acompanyant en història de vida té una posició biocognitiva oposada a la dels acompanyats. El locutor està immers en la seua vida i la seua principal preocupació és separar-se prou d'aquella per a trobar la distància necessària per a una visió comprensiva; l'interlocutor, al principi és físicament un altre; estranger a aquesta vida i ha d'aproximar-se a ella prou, però de manera que li permeta trobar també la seua distància per a captar-la i comprendre-la." (Pineau, i Le Grand, en Pineau, 1998:16).

54

Normalment en aquests processos formatius/investigadors, que tracten d'acollir a l'altre des del punt en què està i que busca desenvolupar un procés de producció de si mateix transformador, no és evident saber fer un bon acompanyament de part de si mateix.

Per a això, és important que l'acompanyant haja passat pels processos formatius/investigadors de la seua pròpia autobiografia, i els haja pogut teoritzar, perquè difícilment podem entendre els moments vitals que travessen els acompanyats sense haver passat per ells. Només així podrem sostindre'ls en aquesta travessia de vida.

Així, aquest tipus d'educació exigeix d'un acompanyant que conega molt bé el procés, que haja passat per ell, que l'haja elaborat i que tinga la capacitat de rebre la vivència dels individus i acompanyar-los co-construint amb ells la seua pròpia remodelació i el seu propi coneixement. Una co-construcció travessada pels improvisos de la vida i la seua dinàmica d'improvisació. És un treball poc fàcil i llarg en el temps. És un acompanyament al part de la persona en el desplegament del seu potencial i de la seua singularitat, de manera, que li permeta esdevindre més autònoma, més sòlida i més solidària, autora d'una paraula en la coherència i en l'autenticitat.

De vegades el procés d'acompanyament pot establir-se per la relació i la paraula, però altres, cal detectar el tipus de bloqueig que té l'acompanyat i el sostre on és troba per a buscar mecanismes,

i accions que el posen en la tessitura de reaccionar i desbloquejar la seua vivència i la seua estructura existencial. Fer açò requereix no sols de finor, intuïció i sensibilitat, sinó també de la fermesa i convicció que només aquesta estratègia va a permetre-li fer un pas cap avant, encara que siga dolorosa. En aquest dolor fa el dol de la pèrdua de qui va ser per a rebre a qui vindrà.

D'altra banda, quan l'acompanyant és troba amb l'acompanyat ambdós tenen entre si la distància del poc coneixement mutu, però en el desenvolupament del procés, inclús sense voler-ho i pretenent mantindre's en la distància s'impliquen de distintes maneres en els seues vides mútues i el procés els afecta ambdós des de distintes perspectives. És a dir, hi ha moments d'eco de les vivències de l'un en l'altre, d'espill, de reviure situacions passades, o de portar un passat al present, però al mateix temps, el que ja ho ha passat, que se suposa que és l'acompanyant, ho porta en la distància sense la càrrega emocional que suposa la vivència sense elaborar, mentre que l'acompanyat porta l'experiència al present amb la força emocional de la vivència.

L'acompanyant, també, en aquest procés, va desenvolupant altres capacitats de desbloqueig, xoc, sosteniment, acollida, aclariment conceptual, etc., pròpies del que ja l'ha elaborat i les posa a disposició de qui ho està vivint. És una espècie de comare que acompanya a l'altre a engendrar-se en el nou ser que desitja esdevindre i a parir-se a si mateix. Aquest tipus d'acompanyament és realment costós, ja que exigeix una important inversió d'energia i d'implicació-sosteniment-acollida de l'acompanyat, metamorfo-sant-se al mateix temps tots dos.

Requereix de l'acompanyant sabers cognitius, saber ser i sabers-quefers, que li permeten a l'altre emergir, sense que se li'n vaja la situació de les mans, perquè hi ha moments difícils, que de vegades no se sap ben bé com fer, és un acompanyament a la improvisació quotidiana de la vida. A mes, açò comporta certs sabers-quefers terapèutic/clínic, que normalment l'educador-acompanyant desconeix, ja que normalment no entra en el currículum de les matèries que comprenen la seua formació i és corre un risc important perquè la situació és pot escapar. No obstant això, són molt satisfactoris quan el procés arriba a terme d'aquesta etapa i és veu desplegar-se a la persona, tindre més autonomia, desenvolupar la seua autoestima, emergir noves potencialitats etc.

D'ací que el nou perfil del formador-acompanyant d'aquests processos, a més d'haver-los viscut i elaborat, ha de desenvolupar uns sabers cognitius, investigadors, personals, socials, de dinàmiques-grupals, clínics i terapèutics importants. Perquè d'aquests sabers i d'aquests sabers-quefers depén saber acompanyar amb encert en la improvisació de la vida, o en el desencert i en el risc de l'afonament de qui ha decidit intentar conèixer-se i transformar-se. És travessen situacions límit entre allò clinicoterapèutic, formatiu-informatiu, cognitiu, constructiu, investigador-ètic.

Per això considerem que és essencial la formació del formador-acompanyant en aquests processos de formació-investigació-transformació.

Un altre acompanyament important és el dels iguals a través del grup, però per a això l'acompanyant general ha de saber acompanyar els grups, perquè aquests a poc a poc puguin desenvolupar un procés d'autogestió i formació en l'autonomia.

CONCLUSIÓ

56

Com a conclusió, podem dir, que aquests processos de formació existencial a partir de l'autobiografia, són realment complexos, i se situen dins del paradigma de la complexitat, on s'arregla des d'allò existencial del subjecte, les dimensions internes, allò cognitiu, social, contextual, històric, científic, i constel·lar, que li permeten profundes transformacions que reforcen la seua autonomia, la seua autoestima i la seua capacitat d'autodeterminació, i li faciliten prendre el sentit de la seua vida. Així mateix, li permeten desenvolupar el seu propi projecte de vida i generar processos relacionals solidaris i horitzontals. Igualment, el comprometen en processos de solidaritat i de transformació social emancipadora.

D'ací que aquest nou concepte d'educació traspasa i creua els fronteres educatives en què ens estem movent fins al moment i exigeix un tipus de professionals-acompanyants en constant creixement i emergència, que assumisquen els reptes de la vida i el desplegament quotidià de potencialitats i noves possibilitats. Que s'obliguen a la vida i al potencial que cada ésser humà porta a aquest món perquè el puga desplegar, obrint-se a l'esdevindre de les noves possibilitats de la vida, la cultura, l'educació i la societat. Creiem que aquest enfocament obri una esperança a un nou esdevindre.

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, R. (1983): La recherche-action existentielle. *Pour*, n° 90, pp. 27-31
- BARBIER, R. (1992): Le sujet existentiel et l'expérientialité mytho-poétique en situation de formation. En COUTOISE et PINEAU, (coord.): *La Formation expérientielle des adultes*. Paris. La Documentation Française., P. 243-253.
- 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.
- BARBIER, R. (1997): *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris. Anthropos.
- BÉZILLE-LESQUOY, H. (2003): *L'autodidacte. Entre pratiques et représentations sociales*. Paris. L'Harmattan.
- COULON, M. J. et LE GRAND, J-L. (direc.) (2000): *Histoires de vie collective et éducation populaire. Les entretiens de Passy*. Paris. L'Harmattan.
- COURTOISE, B. et PINEAU, G.(coord) (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris. La Documentation Française.
- FORTIN, R. (2000): *Comprendre la Complexité. Introduction à la méthode de Edgar Morin*. Paris. L'Harmattan.
- HOUDÉ, R. (2002): Temporalité et construction du sujet par le récit. *Chemins de Formation*, n° 4. Pp. 76-81.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1998): *Metodología de la Investigación-Acción*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2000): *Experiencias de innovación pedagógica*. Madrid. CCS.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007): La Autobiografía generadora de procesos de educación existencial. En *Quaderns d'Educació popular*, n° 11. Pp. 25-51.
- MORIN, E. (1980): *La méthode. 2. La vie de la vie*. Paris. Éditions du Seuil
- NIEMIADOMSKI, CH. y De Villers, G. (direc.) (2002): *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie psychothérapie et psychoanalyse*. Paris. L'Harmattan.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE, (1983): *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Québec. Éditions Saint Martin.
- PINEAU, G. (1991): Formation Expérientielle et théorie tripolaire de la formation. En En COUTOISE et PINEAU, (coord.): *La Formation expérientielle des adultes*. Paris. La Documentation Française. Pp. 29-40).
- PINEAU, G. (1998): *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris. L'Harmattan.
- THOMAS, W. I. y ZNANIECKI, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid. Imprenta Nacional BOE.

ENTRE LA TEORIA I LA PRÀCTICA: RECREANT L'ALFABETITZACIÓ

Emilio Lucio-Villegas

UNIVERSITAT DE SEVILLA; INSTITUT PAULO FREIRE D'ESPANYA

*I arribà el major alliberament de tots, la
llibertat de pensar directament en les coses.
Aquell edifici, per exemple, m'agrada o no?
És bell aquell quadro o no?
Al meu parer, aquest llibre és bo o roí?
(Virginia Wolf. Una habitació pròpia)*

INTRODUCCIÓ

El present text escrit té la clara orientació de constituir-se com un element de debat oral. Aquesta primera consideració és sumament important perquè s'esdevé, des d'ara, en una declaració d'intencions sobre el que volem dir i plantejar i com volem dir-ho.

Es tracta, per tant, d'un text obert, que busca aprofundir – des del meu punt de vista i la meua perspectiva – en algunes de les temàtiques que més interès poden tindre per a reflexionar avui dins dels territoris de l'alfabetització i l'analfabetisme i assumir de quina manera podem plantejar aquesta qüestió avui lluny de les modes que ens intenten imposar dues nocions fonamentals – una d'elles sempre fora de tot context, i l'altra dins del context de l'engany: la importància de l'anomenada alfabetització digital – els inforics i info-pobres dels que parlava Ramonet (1997) – o l'anomenat aprenentatge al llarg de la vida sustentador d'una formació lligada a la concepció de la persona com un ser que treballa i no a la persona com un ser que viu i, en el transcórrer d'aquesta vida, també treballa, si pot.

No es tracta d'un text acabat ni original. No està acabat per dues raons: i) perquè es tracta d'un text per a debatre; ii) perquè quan et posen una data més o menys fixa – i normalment mai complexes – al final acabes les coses amb presses i amb la sensació que no estan acabades.

No és original perquè he pres *prestades* nocions, conceptes i trossos de texts que ja havia treballat anteriorment.

En tot cas, a partir d'aquest text escrit jo vull debatre amb vos-tés – que ara lligen i després seran parlants – sobre les qüestions

següents: i) qui són ara els analfabets i les analfabetes; ii) l'oralitat com a element comunicatiu primigeni; iii) els processos de transició de l'oralitat a l'escriptura; iv) les conseqüències que té l'adquisició de les destreses lectoescriptores; i v) algunes pràctiques que puguen conduir-nos al que anomenem Alfabetització *Participativa*.

QUI SÓN ELS ANALFABETS I LES ANALFABETES?

La concepció d'una persona com alfabetada o no ha anat canviant amb el pas dels temps i avui pareix que podríem afirmar que es tracta d'un concepte social i cultural.

Antropòlegs com a Jack Goody han estudiat els canvis culturals que es produeixen en diverses societats com a conseqüència de la introducció dels sistemes de comunicació escrits. Aquests canvis culturals, al seu torn, plantegen noves exigències a considerar per a determinar la condició d'alfabetat o alfabetada. Aquesta espècie d'espiral sense fi em porta a plantejar una possible primera pregunta per a reflexionar: quins canvis culturals hem observat al nostre voltant en els últims anys que creiem que poden incidir en la consideració d'una persona com a alfabetada o no?

60

La resposta que podríem anar construint col·lectivament a aquesta pregunta ens assenyala, d'alguna manera, el marc social en el qual es produeixen els processos alfabetitzadors. Encara que açò poguera paréixer un poc llunyà, el marc social – com veurem en el punt final d'aquest text – està marcant i emmarcant tota la nostra metodologia, si el que aspirem és a construir processos que donen una resposta ètica als problemes de les persones i es constitueixen – les nostres pràctiques i les nostres metodologies, les nostres paraules dites o escrites – en referents en la recerca de la justícia social.

El marc social ens assenyala no sols les limitacions de les persones – els límits exteriors de la seua realitat – sinó, sobretot, el teló de fons en el qual es mouen. És l'escenari en el qual es desenvolupa la vida. Açò fa que no conceba de la mateixa manera un procés alfabetitzador a Alacant que a Marbella. Però, a més, fa distintiva cada situació i ens remet a la consideració de la importància fonamental que tenen les paraules i els temes generadors que parteixen dels escenaris en què es desenvolupa la vida de les diferents persones.

Però, d'altra banda, l'alfabetització té un rerefons social perquè els somnis, les necessitats i les utopies s'edifiquen en aquest

camí de la construcció social de la realitat pel qual les persones adultes – i els i les joves – transiten paral·lelament als seus processos de formació.

Qui són les persones analfabetes avui? El que s'ha dit per Londoño fa quasi vint anys segueix, malauradament, vigent avui. En referir-se als analfabets funcionals deia:

Els analfabets funcionals són treballadors xiquets, joves i adults dels sectors populars que comparteixen amb les seues carències socioeconòmiques, polítiques i culturals, carències educatives i limitacions de comprensió i fluïdesa en el maneig de la llengua escrita, del càlcul i la matemàtica, i en els aspectes de la formació social i cultural bàsica, per a enfrontar els desafiaments que representen la modernització, el desenvolupament científicotècnic i, sobretot, la necessària transformació de les seues condicions d'existència (1990, p. 52).

A això caldria afegir un altre grup de persones en el qual tots estem pensant en aquest moment: les persones immigrants. Però aquest assumpte és molt interessant i el tractaré d'alguna forma quan parle en la tercera part d'aquest treball dels processos de transició. Perquè l'assumpte, en aquest cas, és que les persones immigrants són, generalment, persones alfabetes en la seua pròpia llengua i potser en alguna altra, però no en la nostra. A açò s'uneix un cert afany asimilacionista que confon la integració amb el domini del llenguatge, oral o escrit de la societat que anomenem d'acollida, encara que pareix, a primera vista, poc acollidora. En resum, el que pretenc dir amb açò és que tinc l'opinió que hi ha diverses classes de persones analfabetes i, per tant haurem de pensar – i aquest és un altre assumpte per a reflexionar i debatre – sobre les diferents opcions i possibilitats de construir processos alfabetitzadors.

I quants i quantes són? Perquè tenim un problema realment seriós si deixem de parlar d'analfabets i analfabetes – les persones – i comencem a ocultar la realitat parlant d'analfabetisme –l'etiquetació, a més excloent. No podem despersonalitzar la situació social de milers de persones convertint-ho tot en una categoria més o menys acadèmica i tranquil·litzadora de les consciències.

Almenys a Andalusia, amb les dades del Cens de Població de 2001 hi ha aproximadament un 48% de la població de 16 o més anys que pot entrar dins de la consideració d'analfabet o analfabeta, en la perspectiva que, d'altra banda, ha marcat l'anterior cita de Londoño.

En canvi, si consultem l'Índex de Desenvolupament Humà, que publica anualment el Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament, podem veure que l'any 2004 l'Estat Espanyol declarava tindre un 97,7% de persones alfabetes. És llavors Andalusia una regió subdesenvolupada, o les dades de l>IDH no es corresponen amb la realitat? Jo crec que les dues coses són certes, però ens detindrem només en la segona.

Dins de les diverses categories censals que ens poden ajudar a descriure el nivell d'instrucció i estudis d'una població, trobem tres que ens són d'especial utilitat: i) no sap llegir i escriure; ii) no té estudis; i iii) no ha obtingut el Títol de Graduat en Educació Secundària tenint 16 o més anys. Si només prenem la primera categoria ens trobarem amb aquest 2,3% que l'Estat informa els Organisme Internacionals.

62

Si prenem la primera i la segona categoria la situació es complica un poc més. Si, a més, li afegim la tercera, el panorama és francament desolador. I ací apareixen, novament, les connotacions culturals i socials de l'alfabetització. I podem fer-nos una segona pregunta: quines possibilitats de comprendre, desenvolupar-se i construir participativament la societat tenen les persones que es troben en alguna de les tres categories que hem assenyalat més amunt?

O dit amb un cert humor negre, com poden els *dowayos analfabets* – o siga, quasi tots – llegir l'anunci que es troba a l'entrada de la seua aldea i diu: "L'adult analfabet, incapacitat i faltat d'informació ha constituït sempre un obstacle per a la posada en pràctica d'iniciatives conduents al progrés d'un país" (Barley, 1989, p. 51). Expressions de culpabilització de la víctima com aquestes han fet que l'analfabet aparega com una persona que ha d'avergonyir-se de la seua suposada ignorància – almenys en el que anomenem els aspectes lletrats de la societat -, que ha d'anar amagant-se constantment de l'estigma que pesa sobre ell o, més generalment, sobre ella. Però com van els *dowayos* a llegir semblant cartell si no saben llegir i escriure i ningú els ajuda en aquesta tasca.

EN EL PRINCIPI VA SER L'ORALITAT.

El moment i, sobretot, la raó per la qual en un instant – atenció no un minut, sinó un instant en termes evolutius, o siga, almenys milers d'anys – de la nostra prehistòria apareix el llenguatge és un dels elements més apassionants del treball de les i els paleontòlegs. Si bé no tenim molt clar aquest instant, alguns paleontòlegs semblen tindre prou clara la raó: el llenguatge va nèixer per a donar resposta a la necessitat imperiosa de les persones de comunicar-se, i açò donava lloc a la possibilitat d'organitzar-se socialment i viure en grup. L'imprescindible d'organitzar una vida social – i dins d'ella el repartiment de tasques i treballs – cada vegada més complexa que les persones anaven tenint en la seua evolució des de *Procònsol*, fa uns 20 milions d'anys, fins ara, està en la base de la construcció dels processos comunicatius, i segurament de la consideració de la naturalesa fonamentalment social de la intel·ligència i al llenguatge a ella associat.

Aquest mateix procés es produeix en l'àmbit de l'ontogènesi. La nostra primera forma de comunicació, el nostre primer llenguatge és oral. Com – es pregunta el filòleg William Labov – podem considerar un deficient lingüístic a una persona que abans d'entrar en l'escola coneix una gran quantitat de regles gramaticals, i és capaç de comunicar-se.

Açò mateix els ocorre a les persones analfabetes que s'acosten als Centres d'Educació de Persones Adultes. Els seus modes comunicatius tradicionals són orals. No es tracta tant – i en això vull insistir – en l'existència d'un codi restringit i un codi elaborat com brillantment va plantejar, en altres àmbits, el sociòleg Basil Bernstein. Es tracta – i ací el que crec important i on em detindré en l'argumentació posterior – de dues estructures comunicatives diferents: les orals i les escrites. I aquestes dues estructures donen forma no sols al discurs, sinó també al pensament.

Vegem un exemple que ha de veure, precisament, amb la teoria de Bernstein: l'anomenat experiment de *Hawkins*. Aquest últim autor volia estudiar el llenguatge en xiquets i xiquetes de cinc anys i les seues relacions amb la teoria clàssica de Bernstein sobre els codis lingüístics. Per a això, va entrevistar a uns 300 xiquets i xiquetes, després que hagueren realitzat la tasca següent: cada un i cada una veia una il·lustració composta per quatre vinyetes en què podien veure's uns xiquets jugant al futbol, mentre jugaven

el baló s'estavellava i trencava una finestra; en l'última vinyeta es veia un home que eixia enfadat de dins de la casa, mentres una senyora, des d'una finestra, els cridava. Després d'aquesta tasca de visualitzar les vinyetes, les xiquetes i els xiquets havien de contar una història relacionada amb el que havien vist. Les dues versions bàsiques, que arreplega Stubbs (1984) són:

1ª. Tres xicots estan jugant al futbol, i un d'ells pega un puntelló al baló i travessa la finestra; el baló trenca la finestra i els xics es queden mirant. Ix un home i els crida... perquè han trencat la finestra... Així que ixen corrent... i, llavors,, aquella senyora aguaita a la finestra i diu als xics que se'n vagen.

2ª. Estan jugant al futbol i li donen un puntelló i ix per allí; trenca la finestra i es queden mirant, i ell ix i els crida perquè l'han trencat... i ixen corrent, i després ella aguaita i els diu que se'n vagen (Stubbs, 1984, p. 47).

64

El que Hawkins planteja és que la primera és molt més elaborada que la segona. Podríem dir que la primera té un sentit més literari, o siga, possiblement pot entendre's sense que les il·lustracions estiguen presents quan el parlant conta la història.

La segona pot entendre's, així ho fa Hawkins, com menys explícita, menys literària, en el sentit que hem donat a literari en el paràgraf anterior. La segona versió es troba molt més lligada al context de les il·lustracions que la primera, dit d'una altra manera: és necessari estar veient les il·lustracions quan s'escolta la història. Però, com comenta Stubbs: "l'oient (investigador) *pot* veure les il·lustracions" (1984, p. 48).¹ El que podem apreciar és que en la versió número 1 hi ha una gran quantitat d'informació innecessària que desvincula el discurs del context – la presència de les il·lustracions – on es produeix.

És evident que el que Hawkins pretén demostrar és la superioritat d'una forma literària i escrita – definida en aquest cas com el codi elaborat de Bernstein – que és explicativa fora del context on es produeix; enfront d'una forma oral més lligada al context amb què el procés comunicatiu es relaciona, i que estaria definida – en aquest esquema dels codis comunicatius – pel codi restringit de Bernstein.

¹ En cursiva en l'original

Però, de la mateixa manera que Stubbs (1984) nosaltres podem donar-li la volta i plantejar que el relat número 2, lligat a les il·lustracions i vinyetes que hem descrit més amunt, té la mateixa potència explicativa que el relat número 1 i, a més, potencia la interacció amb l'oient, permet l'intercanvi i la comunicació, permet, en fi, la construcció d'un relat col·lectiu, impossible de construir des de la posició del text escrit, elaborat i tancat.

El que pretenc és assenyalar dues coses: i) que les formes comunicatives orals tenen, en determinats contexts, la mateixa potència comunicativa que les escrites; i ii) que les persones analfabetes no són deficientes lingüístics, sinó que poden comunicar-se, i així ho porten fent des de fa molts anys.

En aquest sentit és molt útil l'obra de William Labov, ja que tot l'interés d'aquest autor ha sigut trencar amb el mite de la deficiència lingüística. I és molt important el desmuntatge d'aquest mite perquè, com el mateix Labov va indicar, condueix a un procés de construcció de patologies socials, a l'etiquetació i l'estigmatització de les persones analfabetes.

Novament recorrem a Stubbs:

El model de patologia social parteix de les diferències innegables del llenguatge i la cultura entre distints grups socials... A continuació, el model interpreta falsament les diferències com la causa del fracàs escolar, mitjançant una falsa interpretació de les diferències com a deficiències. Després, de forma característica, el model prossegueix indicant que aquestes deficiències es transmeten pel medi familiar a causa, per exemple, de pràctiques inapropiades en la criança dels xiquets (1984, p. 75).²

65

I així acaba el bucle que converteix una persona analfabeta en un residu social, en algú inactiu i impossibilitat per a col·laborar al funcionament de la societat.

I, llavors, podem fer-nos una altra pregunta: què tanca aquesta estigmatització de l'analfabet o analfabeta? Perquè Goody (1990) ha demostrat com la falta de respecte a les tradicions orals i comunicatives i la seua substitució per formes escrites va ser un

² En cursiva en l'original

element fonamental en els processos d'acumulació de terres per part dels grans propietaris. (Per a aquest assumpte a Llatinoamèrica pot veure's Fals Borda, 1986).

ELS PROCESSOS DE TRANSICIÓ DE L'ORALITAT A L'ESCRITURA

Per a exemplificar aquests processos de transició utilitzarem l'argumentació que ja hem utilitzat en la segona part del text *L'èpica de Llegir i l'ètica necessària per a l'alliberament* que es va a publicar com a estudi introductori a l'edició a valencià de l'obra de Paulo Freire *La importància de llegir i el procés d'alliberament*, dins de la Biblioteca Paulo Freire.

La primera cosa que pot sorprendre'ns és que, enfront del que poguera pensar-se, alguns dels models més suggeridors i estimulants no es troben en l'educació de persones adultes – tradicionalment preocupada per l'obtenció de l'alfabetització lletrada – sinó en els treballs que han desenvolupat determinats autors i autores en els terrenys de la interculturalitat, i que ens tornen a la nostra preocupació per les persones immigrants com una nova classe de persones analfabetes amb característiques específiques..

66

Un dels més interessants i singulars és, possiblement, el treball de Moore (1995) en analitzar les formes d'ensenyança que s'empren en l'anglès normatiu amb dos jòvens immigrants anomenats Abdul i Mashud. Una primera postil·la és que Moore es refereix sempre al que denomina anglès normatiu, açò és, una forma idiomàtica i comunicativa que va més enllà de les formes comunicatives normals, per dir-ho d'alguna forma, i que entenem correcte no sols quan facilita la comunicació, sinó perquè la seua correcció es relaciona amb la utilització adequada de determinades regles i formes gramaticals que tenen a veure amb les formes d'expressió i construcció lingüística, però que no necessàriament aporten més profunditat en el sentit del missatge.

Moore parteix, d'alguna forma, de la dicotomia entre oralitat i escriptura. Abdul i Mashud, encara que tenen i coneixen alguns rudiments de lectura i escriptura en bangladeshi i en anglès, provenen d'una cultura fonamentalment oral, que té, com ja assenyala-vem abans, unes formes i modes d'expressió singulars i diferents del que escriu. I en aquesta transició entre els modes orals i els escrits corresponents a un anglès normatiu apareixen dos elements essencials per al que ací volem plantejar. El primer té a veure amb

el valor de veritat que tenen les expressions – el que diuen, no necessàriament com ho diuen – tant Abdul com Mashud. El primer ha d'escriure una història d'amor. El segon ha de narrar, per escrit, la història de la seua vida.

En el transcurs de la construcció de la narració escrita a Abdul se li qüestiona la veritat del que diu. El problema de la seua història d'amor escrita és, per al professor que el té a càrrec seu, que no és creïble. El que el professor qüestiona – explica Moore – és l'univers de realitats d'Abdul. És impossible, d'esta manera, eixir de la cultura del silenci quan les persones senten qüestionades les realitats viscudes i sentides; quan la vida quotidiana és menysvalorada; quan els sabers, els coneixements i les formes d'expressió pròpies són posades en dubte. Perquè el que ocorre amb Abdul és que l'anglès normatiu – les formes gramaticals, sintàctiques, etc. que atorguen una certa correcció a les formes d'expressió pròpies – es converteix en la forma d'expressió i substitueix el contingut del que vol dir-se. D'aquesta manera, com assenyalava Cook-Gumperz (1988), l'alfabetització és una forma de delimitar els sabers que són correctes, els sabers que són susceptibles de ser coneguts, d'aquells que no tenen necessitat ni importància de ser coneguts. Aquest és el mecanisme bancari contra el qual hem de previndre'ns. Un mecanisme prou més subtil que suposa un projecte de dominació que es fonamenta a ensenyar quines són les formes d'expressió correctes i, de pas, quines són els pensaments correctes que hem de tindre. Aquesta llarga cita amb què Moore obri el seu treball és molt reveladora

67

En el seu discurs de la conferència anual del Moviment Nacional Antiracista per a l'Educació... el lingüista Morgan Dalphinis... parla de les seues primeres experiències com a escolar quan va ingressar en una escola anglesa. Als pocs dies d'estar en el col·legi, la professora d'anglès de Morgan va demanar a la classe que fera una redacció basada en algun episodi de la vida de cada u. Morgan va decidir escriure una història sobre alguns successos quotidians de la seua vida en Santa Llúcia. Un d'aquests successos era, per exemple: "un home va caure del camió [de bananes] i el seu cap feia sang." La professora de Morgan, resistint-se a la temptació de modificar la poca ortodoxa expres-

sió de “el seu cap feia sang,” va decidir en el seu lloc agafar Morgan pel contingut del seu escrit i li pregunta (en un to que donava clarament a entendre “Açò no és molt convincent, Morgan”): “Va succeir això de veritat, Morgan?”...

“Vaig tindre la impressió,” confessava Dalphinis, “de que estava posant en dubte la meua realitat normal... El contingut semàntic [de la meua redacció] no estava dins del seu particular marc de referència (More, 1995, p. 183).³

68

Mashud, al contrari, troba una major llibertat per a narrar per escrit la història de la seua vida. Almenys, i açò és essencial per a l'argumentació que pretenem seguir, ningú discuteix que el que conta siga cert. A Mashud se li indiquen, se li assenyalen, se li donen pistes i camins per a descobrir una sèrie d'elements que facen que el seu escrit es trobe més organitzat, més adequat a aquest ideal d'anglès normatiu que es pretén ensenyar. D'esta manera, Mashud va reconstruint la història de la seua vida utilitzant nous mitjans, noves formes comunicatives que l'escriptura va posant al seu abast. L'escriptura, no és per a Mashud una cotilla repressiva del seu pensament, sinó un organitzador diferent de les seues formes d'expressió. L'escriptura li permet estructurar el que aspira a contar, donant-li un orde i altres sentits. Però ningú li diu que aquest és l'únic orde. Pot haver-hi altres ordes i altres sentits.

Allò essencial és que Mashud, en un procés educatiu que podríem definir com a alliberador, va creixent i construint la història de la seua vida – i els seus coneixements sobre formes d'expressió més correctes – a partir de la seua vida contada, a partir dels recursos orals i comunicatius amb el que conta. D'esta manera la narració escrita de la seua vida es converteix no sols en un procés d'aprenentatge, sinó en una reflexió i reconstrucció de la seua pròpia vida. En paraules de Freire:

El procés d'alfabetització té en l'alfabetitzant el seu subjecte. El fet que aquest necessite de l'ajuda de l'educador, com ocorre en qualsevol relació pedagògica, no significa que l'ajuda de l'educador haja d'anul·lar

³ En cursiva en l'original

la seua creativitat, la seua responsabilitat en la creació del seu llenguatge escrit i en la lectura d'aquest llenguatge (1984, p. 104).

Ací es troba una de les obligacions morals, i de les prevencions que, com hem dit, és necessari tindre en consideració de forma significativa. De fet, la professora de Mashud, en un acte d'honestetat a què malauradament no estem molt acostumats, continuava tenint dubtes sobre el treball realitzat

Un tercer aspecte important de crítica – el que potser li causava un major defici a la professora Montgomery i el que suposava el major repte a la seua futura pedagogia – es referia al fet que no se li havia donat a Mashud una explicació real de per què el seu escrit original eixiria millorat després d'efectuar tots els canvis proposats (Moore, 1995, p. 204).⁴

Al final del treball de Moore que estem considerant, aquest conclou amb la noció de repertori lingüístic de Bakhtin. Bakhtin és un filòleg rus que va viure entre 1895 i 1975. Els seus treballs es refereixen fonamentalment a l'anàlisi de la narrativa de Dostoiévski. Va ser contemporani de Vygotski, però sembla que no es van conèixer ni van intercanviar opinions, treballs, investigacions, etc. En tot cas, és important ressaltar que alguns dels autors que, en aquest moment, són més significatius a l'hora de recuperar el pensament de la psicologia sociohistòrica – James Wertsch, o Juan Daniel Ramírez, per exemple – inclouen en les seues revisions, síntesi o reinterpretacions l'obra de Bakhtin junt amb la de Vygotski en relacionar la formació de la consciència, el llenguatge i el funcionament psicològic.

El que arreplega Moore, i a nosaltres ens interessa particularment, és la idea que les competències comunicatives són més acumulatives que substitutives. Açò és: un parlant – tot i que encara no siga lector i/o escriptor, o lectora i/o escriptora – posseeix i domina unes destreses comunicatives molt importants. Els desenvolupaments acadèmics posteriors, com l'alfabetització, com l'alfabetització en anglés normatiu en el cas de Mashud, enriquei-

⁴ En cursiva en l'original

xen els seus modes comunicatius, amplien les seues capacitats expressives, però no poden, ni deuen, substituir aquelles formes comunicatives quotidianes que s'han utilitzat i mitjançant les quals els parlants han transmés, al llarg de la seua vida, aquells missatges personals, familiars, afectius, etc.

Hem de procurar no traçar una línia massa contundent. Si bé l'escriptura va ajudar al desenvolupament dels nous tipus d'operació lògica formal, en un principi ho va fer explicitant el que estava implícit en les cultures orals, les quals no eren ni prelògiques ni de bon tros alògiques, excepte en un sentit molt restringit d'aquestes paraules (Goody, 1990, p.218).

LES CONSEQÜÈNCIES DE L'ADQUISICIÓ DE LA LECTOESCRITURA

70 Una de les tesis que més defén Goody en els seus treballs és que existeix tant una revolució dels mitjans de producció, com dels mitjans de comunicació posats a disposició de les persones. En aquest sentit, per a ell mateix i Watt (1996), un dels elements fonamentals que es troben darrere dels èxits de la cultura grega té a veure amb la introducció d'un sistema fonètic d'escriptura que facilitava la construcció d'una memòria col·lectiva i la discussió dels avanços en els camps de la ciència o la filosofia.

De fet, el mateix Goody (1990) planteja, per exemple, que un dels grans problemes de l'astronomia sumèria era la seua incapacitat de registrar les seues observacions – en funció del tipus d'alfabet que utilitzaven – i, per tant, poder buscar regularitats en el moviment celeste.

Podem afirmar que un dels èxits de l'alfabetització – a nivell de les societats – té a veure amb la possibilitat de construir processos comunicatius – entre altres mitjans pel recurs al registre – que es mantinguen en el temps i s'expandisquen en l'espai. Al cap i a la fi, el que Goody planteja per a algunes societats del món antic, pot afirmar-se avui pensant en termes de la globalització cultural, social i econòmica en què vivim.

Per tant, hi ha una sèrie de canvis a nivell general que s'enquaden dins del dinàmiques socials en les quals l'alfabetització té el poder i la capacitat de canviar el curs dels processos socioculturals.

Però també hi ha altres canvis:

L'escriptura representa no sols un mètode de comunicació a distància, sinó també un mitjà de distanciar-se un mateix de la comunicació (Goody, 1990, p. 74).

Es produeixen, doncs, canvis substancials en l'esfera de l'individual i el personal. Potser les més fructíferes aportacions en aquest camp les realitzen els psicòlegs de l'escola sociohistòrica que deriven els seus treballs, sobretot, de l'obra i els escrits de Vygotski.

Sense entrar a aprofundir massa, si hem de plantejar que per a Vygotski els processos psicològics superiors, com la capacitat d'abstracció, o de crear i manejar conceptes, són abans socials que individuals. El procés d'apropiació individual d'aqueixos processos es produeix a través del que Vygotski va anomenar internalització, i aquest procés d'internalització té lloc gràcies a les eines *de mediació*. El més important per a nosaltres és que l'alfabetització és una d'aquestes ferramentes de mediació. L'alfabetització, per tant, permet el creixement individual de les persones en un marc col·lectiu i social determinat.

Els treballs de Luria (1987) van demostrar que la potència de l'alfabetització anava lligada també a importants canvis en l'estructura econòmica – en concret si és el cas a un procés de recuperació de la propietat col·lectiva del camp, amb el que suposa de recuperació de la identitat personal i col·lectiva de les persones, en l'actual Uzbekistan.

Finalment, Cole i Scribner (en Lucio-Villegas, 2005) en el seu famós estudi sobre els Vai de Libèria van afegir una altra important característica a aquesta potent eina de mediació: la construcció dels processos alfabetitzadors en un marc organitzat d'ensenyament com és l'escola.

De fet, com assenyalava novament Goody

El procés d'explicitar [escriure] fa un poc més que canviar el que estava prèviament implícit, ja que quan quelcom s'expressa per escrit es converteix en subjecte potencial d'elaboracions posteriors (1990, p. 201).

Una de les transformacions que sens dubte ens aporta l'alfabetització és la capacitat de convertir-nos en persones més reflexives, i dotar-nos de la facultat de construir un discurs més elaborat

basant-se en la possibilitat de llegir i rellegir, de compartir en el temps i en la distància els nostres treballs i els d'altres persones.

En analitzar la seua experiència alfabetitzadora, Borrell (2006) ens presenta una sèrie de conclusions de les quals, almenys dos, poden servir-nos per a intentar contestar a la pregunta ¿per a què serveix l'alfabetització? Diu Borrell que l'alfabetització és un espècie de passaport de ciutadania que permet "impulsar processos de concientització davant de realitats comunes i objectius consensuats" (2006, p. 32). I també és inspiradora del món del possible, en el sentit de l'inèdit *viable* freirià, "de la presència real de les persones en una societat democràtica" (2006, p. 32).

L'ALFABETITZACIÓ PARTICIPATIVA

Ettore Gelpi, citat en Jarvis (1989) diu:

D'una banda hi ha l'educació per al desenvolupament, la creativitat, la invenció, la cooperació, la democràcia, la participació... la satisfacció de les necessitats essencials i no essencials. D'altra, l'educació és un instrument d'opressió, de control, de segregació... la materialització dels valors significatius (p. 50).

72

Aquesta dualitat és aplicable, per descomptat, als processos alfabetitzadors i ens qüestiona com construir els processos perquè siguin autènticament alliberadors i constructors de la democràcia participativa. Podem fer-nos una nova pregunta per a continuar reflexionant: si tota relació cultural comporta un component de dominació es pot desenrotllar una educació autènticament alliberadora? (Torres, 2005).

La resposta que jo faig a aquesta pregunta és sí. Sí, si construïm processos alfabetitzadors que siguin participatius. Com assenyala Raymond Williams

Si l'home [i la dona] és essencialment un ser que aprén, crea i comunica, l'única organització social adequada a la seua naturalesa és una democràcia participativa, en que tots nosaltres, com a persones úniques, aprenem, comuniquem, i controlem...les deixalles de persones provocat pel fet de tancar-los les portes de la participació efectiva destrueix el nostre vertader procés comú (2005, p. 194)

Si partim de la concepció freiriana de la consciència, hem d'imaginar el nostre ideal com l'èxit del que Freire anomenava consciència crítica que s'aconsegueix a partir del treball en els Cercles de Cultura i considerant l'Educació Popular com el suport metodològic d'aquesta construcció de la consciència crítica.

També plantejava Freire que tota aquesta metodologia se sustenta en el treball participatiu que comporta la definició col·lectiva dels temes o les paraules generadores. La coherència amb aquest procés participatiu està, no tant en les definicions i conceptes, com en el desenvolupament de determinades pràctiques que són fomentadores d'autonomia i no suposen una nova forma de maternalisme o paternalisme.

Per a desenvolupar aquestes paraules i/o temes generadors cal desenrotllar un procés de codificació i descodificació basat, moltes vegades, en imatges i dibuixos. No deixa de ser sorprenent que Goody (1993) afirme que els primers llenguatges pareixen haver sigut logogràfics i van anar adquirint una major simplicitat i potència comunicativa quan van anar adoptant l'alfabet fonètic – molt més fàcil d'usar.

Però tornant a l'assumpte de la codificació / descodificació, el que ens interessa és allunyar-nos de les concepcions que ens parlen del diagnòstic de les necessitats. És el procés de construcció social de les necessitats el que torna a la persona a la condició de subjecte, de polític en el sentit aristotèlic de preocupació per la polis, per la ciutat.

I aquesta alfabetització participativa és possible fer-la, i l'hem feta a Sevilla. I amb la descripció de dues pràctiques diferents realitzades, acabaré aquestes línies.

Les pràctiques que narraré naixen i es desenvolupen a l'empara d'un conveni de col·laboració subscrit entre l'Institut Paulo Freire d'Espanya i la Delegació de Participació Ciutadana de l'Ajuntament de Sevilla amb l'objectiu de treballar la participació ciutadana, els Pressuposts Participatius i l'Educació de persones Adultes.

La primera experiència té a veure amb la construcció d'un material didàctic que permeta treballar els assumptes relacionats amb la participació ciutadana en l'àmbit del currículum d'educació de persones adultes. Molt resumidament, el material presenta l'estructura següent:

- *El meu entorn i jo.* S'intenta, amb aquest apartat, animar a les persones a reflexionar sobre les seues necessitats.

Però com ja hem dit, les necessitats són construccions socials que les persones van fent en el procés de ser més conscients de la seua pròpia realitat. De fet, podem dir que la construcció de les necessitats permet a les persones descobrir quins són els seus drets en relació al seu entorn més pròxim, constituït pel seu barri.

- *Més que una paraula.* Els somnis es poden aconseguir. Poden ser canviats per realitats a través de la participació. D'aquesta manera es pot trencar el sentiment de soledat i inseguretat i conèixer els recursos que permeten i faciliten poder canviar la situació de la nostra realitat actual.
- *Pressuposts Participatius.* És molt important presentar a les persones un camí per a poder resoldre les seues demandes en una forma col·lectiva. En aquest sentit els Pressuposts Participatius es presenten com una oportunitat i un repte per a participar.

74

La segona experiència té a veure amb la construcció d'una proposta per a presentar-la en les assemblees de Pressuposts Participatius, duta a terme per un grup de dones de l'Associació d'Alumnes Actives del Centre d'Educació de Persones adultes Polígon Nord de Sevilla, basant-se en la consecució d'un ascensor que facilitara la mobilitat i l'accés de les persones majors al Centre.

Per a recalcar l'element participatiu utilitzarem, per a explicar el desenvolupament de l'experiència, els set punts que Hall (1981) considera definidors de la Investigació Participativa:

1. *El problema naix en la comunitat, que el defineix, l'analitza i el resol.* En aquest cas el problema, la necessitat d'un ascensor, és definit per les dones compromeses en el projecte de l'associació. Elles reflexionen sobre la seua realitat més pròxima i descobreixen que una de les dificultats més importants que tenen les persones per a assistir al centre, té a veure amb la dificultat per a moure's dins d'ell. D'alguna forma, les dones substitueixen un model individual de deficiència, per un model social.
2. *El fi últim de la investigació és la transformació radical de la realitat social i la millora de la vida de les persones involucrades. Els beneficiaris de la investigació són els mateixos membres de la comunitat.* L'ascensor permetrà a les

persones vindre a l'escola. Es tracta, llavors, d'un benefici general per a la comunitat, constituït, en aquest cas, per les persones que formen part, o volen formar part, del Centre d'Educació de Persones Adultes.

3. *La Investigació Participativa exigeix la participació plena i integral de la comunitat durant tot el procés d'investigació.* En aquest cas, va implicar el compromís i la participació de les persones des de la construcció social de les necessitats fins a la presentació de la proposta a les assemblees de barris i districtes.
4. *La Investigació Participativa comprén tota una gamma de grups de persones que no tenen poder: explotats, pobres, oprimits, marginats, etc.* Polígon Nord és un barri dels afores de la ciutat. És un medi socioculturalment deprimit amb alts índexs de desocupació, analfabetisme, etc. Té, en algunes de les seues zones, una alta presència d'immigrants. A tot això, cal sumar que les persones més compromeses en aquest procés eren dones, generalment ames de casa.
5. *El procés d'Investigació Participativa pot suscitar en els hi que intervenen l una millor presa de consciència dels seus propis recursos i mobilitzar-los en vista a un desenvolupament endogen.* En el procés de preparació i presentació de la proposta, les dones van descobrir les seues possibilitats de parlar en públic, d'explicar a altres persones els seus somnis, realitats i desitjos. En general, es van fer més conscients dels seus recursos personals i col·lectius.
6. *Es tracta d'un mètode d'investigació més científic que la investigació tradicional, en el sentit que la participació de la comunitat facilita una anàlisi més precisa i autèntica de la realitat social.* D'alguna forma, el que van fer les dones va ser un procés de codificació i descodificació de la realitat amb vista a aconseguir una millor visió de la mateixa, i dels mitjans i recursos – entre ells els municipals – que les ajudaren als seus èxits. El seu procés investigador va aconseguir el que Crowther (2006) anomena coneixement realment útil.
7. *L'investigador és ací un participant compromés que aprén durant la investigació. Adopta una actitud militant i no es refugia en la indiferència.* El paper i el treball de la investigado-

ra externa són fonamentals en aquest cas. Ella va adquirir un fort compromís amb el grup i sempre va estar en totes les seues accions. L'element indispensable per a comprendre açò és que ella sempre va partir de la situació de vida real de les persones.

Només queda comentar que aquesta proposta va ser una de les més votades en les assemblees de barri i districte i que l'ascensor estarà disponible durant el pròxim curs acadèmic.

Acabare amb el començament. Al final, el poder de l'alfabetització és permetre'ns distingir si l'edifici m'agrada, si el quadro és bell o si el llibre em pareix bo. I poder expressar-ho. I en aquest procés de juí i expressió aconseguir la consciència crítica que facilite, a través de la participació, la construcció col·lectiva de les nostres paraules.

BIBLIOGRAFIA

- BARLEY, N. (2001). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama
- BORREL, V. (2006). La alfabetización en la intervención sociocomunitaria. En E. Lucio-Villegas (ed). *Educación para la Emancipación* (pp. 21-33). Xàtiva: Diálogos.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). Alfabetización y escolarización ¿una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz (comp). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 31- 59). Barcelona: Paidós.
- CROWTHER, J. (2006). Social movements, praxis and the profane side of Lifelong Learning. En P. Sutherland & J. Crowther (eds). *Lifelong Learning. Concepts and Contexts* (pp. 171-181). London: Routledge.
- FALS Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Punta de Lanza.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- GOODY, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- GOODY, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (comp). *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp.39-82). Barcelona: Gedisa.
- HALL, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and power. A personal reflection. *Convergence*, vol. XIV, 3, pp. 7-11.

- LONDOÑO, L. (1990). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid: Popular.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2005). *Cuestiones sobre educación de personas Adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico.
- LURIA, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- MOORE, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en clase de inglés. En P. Woods & M. Hammersley (eds.). *Género, etnia y cultura en la escuela* (pp. 183- 207). Barcelona: Paidós.
- RAMONET, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Temas de Debate.
- STUBS, M.(1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- TORRES, C.A. (comp) (2005). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Xàtiva: Edicions del Crec/Instituto Paulo Freire de España.
- WILLIAMS, R. (2004). *En la frontera*. Xàtiva: L'Ullal edicions-Diàlogos.

*DES DE L'ANIMACIÓ SOCIOCULTURAL
A LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES.
REPENSAR LES PRÀCTIQUES PER A TRANSFORMAR-LES.*

Pere Soler

UNIVERSITAT DE GIRONA

EL SENTIT DE L'ASC AVUI

Si analitzem algunes de les definicions d'ASC més comunes es comprova aviat que coexisteixen diferents percepcions a l'hora d'explicar aquest concepte: una pràctica, una metodologia, un conjunt de tècniques, una tecnologia, un fenomen social, un àmbit d'intervenció, etc. La creació, l'any 1991, de la diplomatura d'Educació Social i el tractament de l'ASC en la formació d'aquest professional no ha ajudat a superar aquesta situació, sinó que ha enriquit encara més la diversitat d'interpretacions. D'alguna manera ha augmentat la complexitat del terme i la seva ambigüitat. Conseqüentment avui es difícil trobar una definició més o menys compartida i que descrigui de forma clara i unívoca l'ASC.

A partir de l'evolució que ha experimentat aquest concepte en els darrers anys podem afirmar que l'ASC no ha estat una acceptió que s'hagi popularitzat en el sentit de convertir-se en un terme emprat en la majoria de serveis i estudis socials i/o culturals. Constatem com l'Administració, la majoria d'empreses i els serveis del sector han preferit altres termes com dinamització sociocultural, participació ciutadana o desenvolupament comunitari. Molts dels programes que en l'actualitat coneixem amb el nom de projectes de participació ciutadana, Agendes 21 o Projectes Educatius de Ciutat, per citar-ne alguns, són en bona part programes d'ASC que pretenen convertir la comunitat, el barri o determinats grups en protagonistes de processos de transformació de la seva realitat. És possible que en la majoria d'aquests programes no hi aparegui el terme ASC com a tal. Malgrat aquest aspecte, totes aquestes propostes comparteixen un model d'acció que parteix de la pedagogia participativa ja que pretenen: *afavorir l'accés a una vida més creadora i més activa, millorar l'autonomia personal i grupal, augmentar la relació interactiva amb la comunitat o grup, afavorir la integració en un entorn sociocultural i potenciar la capacitat per transformar aquest entorn.* L'ASC és justament tot això. És l'acció, el treball estructurat que es

du a terme en aquest sentit i que permet que sigui possible parlar d'una metodologia d'intervenció i d'una pràctica social integrada i emprada en molts serveis i programes diferents.

La intervenció educativa en el context social i cultural també ha evolucionat al llarg d'aquests darrers anys i aquesta evolució ha tingut el seu efecte en la valoració de l'animació sociocultural en els diferents contextos i serveis educatius específics (Armengol, 2003). Hem passat d'una consideració paternalista i assistencialista del treball socioeducatiu, centrada fonamentalment en "el problema" o el subjecte en qüestió, a una visió molt més integral que té en compte tot el subjecte, el grup o la comunitat i l'entorn en què viu i ha de desenvolupar-se (vegeu taula 1). Així, mentre el discurs assistencialista se centrava en l'atenció a una part de l'individu o al subjecte aïllat (concepció fragmentària), en el discurs comunitari s'aposta molt més per un tractament global de la persona i es valora el seu context sociocultural com un factor identitari i estimulador pel canvi i l'evolució (concepció holística o ambientalista). Aquesta darrera concepció és la que afavoreix precisament que l'ASC pugui ser actualment una pràctica amb sentit i utilitat ja que estimula justament la relació de l'individu amb el seu entorn social i cultural.

80

TAULA 1. LA MODIFICACIÓ DEL DISCURS SOCIOEDUCATIU

Concepció assistencialista, paternalista, fragmentària	Concepció comunitària, ambientalista, holística
Assistència social	Desenvolupament comunitari
Difusió cultural	Creació cultural
Model educatiu segregador	Model educatiu integrador
Correccional de menors	Comunitat educativa
Atenció educativa centrada en el dèficit	Atenció educativa centrada en les necessitats educatives
Geriàtrics	Centres sociosanitaris
Manicomis	Centres de salut mental
Centres de desintoxicació	Comunitats terapèutiques
Esbarjo infantil	Intervenció socioeducativa en el lleure
Integració d'immigrants	Convivència ciutadana
Centres educatius en les ciutats	Ciutats educadores

Comparant cada un dels termes i conceptes que hem il·lustrat com a representatius d'aquests dos discursos educatius podem veure com des de la concepció comunitària l'entorn de l'individu adquireix un valor educatiu fonamental¹ i el rol de educador també es modifica substancialment passant de concepcions centrades en la *intervenció* i l'*aplicació de normes*, a un discurs on s'interpreta fonamentalment el paper de l'educador en termes d'*acompanyament* i *mediador*. Des d'aquest nou enfocament de la relació educativa la consideració dels espais de vida quotidiana i de temps lliure tenen ple sentit si es treballen des de l'ASC a través de programes que dinamitzin i convidin a les persones a ser protagonistes del seu canvi, la seva millora o el seu creixement com a membres d'una comunitat o ciutadans d'un territori concret.

L'ASC EN EL SECTOR SOCIOEDUCATIU I SOCIOCULTURAL

L'ASC està present, amb més o menys intensitat o tradició, en molts serveis i programes del sector social, cultural i educatiu. Podem dir que el sector característic de l'ASC és obert, dinàmic i molt divers, tal com es pot veure en la taula 2.

Es constata, doncs, que actualment la potencialitat d'aplicació del discurs de l'ASC és àmplia i diversa. Ara bé, la consideració professional que tenia als anys vuitanta o la valoració acadèmica i conceptual que tenia al començament dels noranta s'ha modificat substancialment. A Espanya existeix una única figura reconeguda amb el nom d'animador sociocultural i es correspon a l'àmbit de la formació professional. No hi ha cap formació específica en l'àmbit universitari². L'opció per una figura d'educador social

81

¹ Els fonaments pedagògics d'aquesta consideració per l'entorn de l'individu ja venen de molt lluny. Per citar-ne alguns dels més significatius que tenen lloc en la segona meitat del segle xx podríem parlar de la *Pedagogia Antiautoritària* a través de la qual el grup es converteix en un agent educador de primer ordre. També les propostes de *Desescolarització* que de manera indirecta valoren la l'entorn sociocultural com un potent mitjà educatiu i d'aquí justament apareix el concepte de ciutat educadora. La *Pedagogia de l'Alliberació* és, sense cap mena de dubte, una de les propostes pedagògiques que també de manera indirecta més ha contribuït en aquest dimensió sociocultural del fet educatiu i a adonar-nos del seu potencial alliberador i transformador.

² A l'Estat Espanyol només podríem parlar del Graduat Superior en ASC procedent del Cicle Formatiu de Grau Superior en ASC. No existeix, però cap titulació universitària específica. Podem veure, però, com l'ASC està present en la formació universitària pràcticament de tots els països d'Europa. En una gran part d'ells com a titulació pròpia: Animador Social (Àustria), Diploma d'Estat relatiu a les funcions d'Animador-DEFA (França), Diploma Universitari de Tecnologia (DUT) en Animació Sociocultural (França), Animador Sociocultural (Itàlia, Polònia i Portugal), Pedagogia Cultural (Alemanya) o Animador Cultural (Portugal). En un altre gran grup de països europeus l'ASC hi és present dins la formació en Educació Social: Edu-

ha acabat diluint l'especificitat d'aquest possible professional. Ara bé, si tal com hem dit l'ASC es pot entendre com una manera d'intervenir en el sector social, cultural i educatiu, hem de pensar que hi ha molts professionals que empen l'ASC en l'exercici de la seva professió: els mestres, els pedagogs, els psicopedagogs, els psicòlegs socials, els treballadors socials, els agents de salut, els gestors culturals, etc. Per aquesta raó podem dir que l'ASC no es correspon a casa nostra a una professió, sinó més aviat a un saber pràctic emprat per diferents agents socials, culturals i educatius.

TAULA 2. APROXIMACIÓ ALS SERVEIS I PROGRAMES D'ASC

Objectiu prioritari	Tipologia de programes i serveis	Serveis i programes específics
Desenvolupament social	Programes i serveis que valoren especialment el treball social, el grup i la seves relacions.	Centres Cívics Ateneus populars Casals de joves Casals de gent gran Associacionisme Programes de voluntariat Programes de desenvolupament comunitari Programes de mediació comunitària Projectes educatius de ciutat Programes de participació ciutadana Programes d'Agenda 21 Plans integrals de joventut Programes de cooperació per el desenvolupament Àrees i departaments de serveis socials, educació i joventut Etc.
Desenvolupament cultural	Programes i serveis que valoren especialment els béns, els productes i els continguts culturals dels grups i les comunitats.	Museus Teatres Biblioteques Centres culturals Centres i serveis d'art Programes de desenvolupament cultural Esdeveniments culturals (fires, exposicions, espectacles, etc.) Àrees i departaments de cultura de diferents administracions Etc.

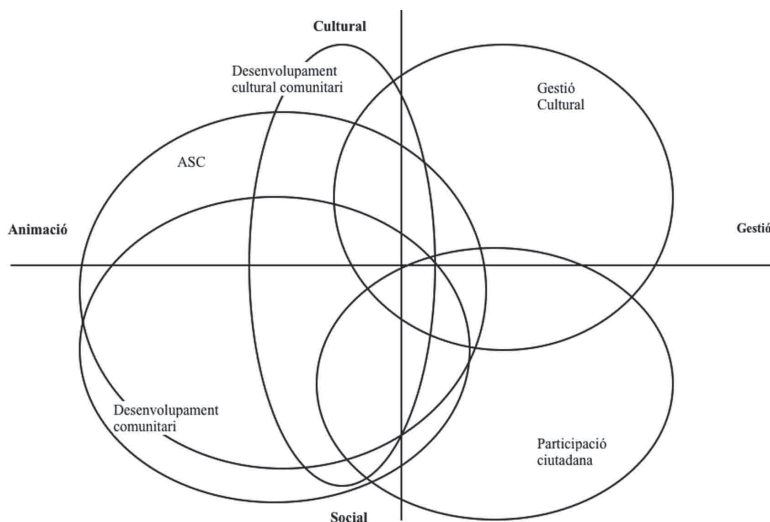
cador Social i de la Comunitat (Irlanda i Gran Bretanya), Educador Social i Treballador Social (Escòcia), Educador Graduat (Luxemburg), Educador Social (Espanya, Noruega, Eslovènia i Dinamarca), Educador de la Comunitat (Itàlia) i Educador Especialitzat (Bèlgica).

Treball socioeducatiu	Programes i serveis de lleure	Ludoteques Cases de colònies Albergs i residències d'estudiants Informació i dinamització juvenil Serveis de menjadors escolars Serveis d'acollida matinal i transport escolar Programes d'extraescolars Centres d'esplai i casals Escoles de formació d'educadors en el lleure Serveis d'oci per a discapacitats Centres oberts Etc.
	L'ASC en altres serveis i programes socioeducatius	Serveis socials d'atenció primària (Medi obert) Centres penitenciaris Centres educatius de justícia juvenil Escoles taller Escoles de Formació de Persones adultes Programes de transició al treball Comunitats terapèutiques Clubs socioterapèutics i centres de dia Centres residencials d'acció educativa Serveis de teràpia ocupacional Centres de dia i centres residencials d'atenció a discapacitats Programes d'acollida i formació de persones estrangeres Centres sociosanitaris per a gent gran Etc.

Per tal d'aprofundir en el concepte d'ASC i veure només alguns dels matisos que poden caracteritzar diferents modalitats i sectors d'intervenció, proposem una anàlisi esquemàtica simple que considera dues dimensions. En la primera dimensió (eix de les ordenades) es valora la dualitat animació-gestió. Es tracta de dues formes d'interpretar o d'entendre la intervenció. L'animació parteix del protagonisme del grup i dels processos i aprenentatges que hi van associats. És un concepte proper a la dimensió educativa. En canvi la gestió va associada a una intervenció més freda, deslligada de la dimensió educativa i centrada molt més en les estratègies o processos que faciliten o optimitzen l'administració dels recursos a treballar. En definitiva es tracta de dos accions o formes d'abordar si es vol una mateixa intervenció i que a la pràctica han donat lloc a àmbits de reflexió i discursos professionals diferents. L'animació ha acabat essent molt més propera al llenguatge dels educadors socials –més preocupats per la dimensió educativa i so-

En la segona dimensió (eix de les abscisses) es considera la dualitat social-cultural. En aquest cas es tracta de dos conceptes que en el nostre àmbit sovint s'han utilitzat només per adjectivar substantius com educació, animació, desenvolupament, gestió, etc. Queda clar que la finalitat de l'adjectiu "social" és posar l'accent més en la comunitat, la col·lectivitat o el grup i, en el cas del terme "cultural", es prioritzen els productes i bens culturals que formen part del patrimoni d'aquestes persones o comunitats.

FIGURA 1. L'ESPAI SOCIOCULTURAL I ALTRES CONCEPTES



Tal com pot veure's en la *figura 1* es proposa una distribució dels conceptes segons la seva proximitat als termes que defineixen les coordenades. La figura 1 ens permet explicar de forma visual la relació que es proposa establir entre alguns dels conceptes que s'han anat fet habituals en el l'àmbit sociocultural: animació soci-

ocultural, desenvolupament comunitari, desenvolupament cultural comunitari, gestió cultural o participació ciutadana. Es detecta una estreta relació entre tots aquests termes i el que representen. Tal com es veu en la figura, cada un dels conceptes esmentats està amb intersecció amb la resta, de manera que son termes molt pròxims entre ells i amb àmplies zones de coincidència. L'ASC pot ser presents en tots ells i, de forma especial, en el desenvolupament comunitari on s'intueix com la metodologia pròpia d'aquests programes.

La participació s'entreveu com un element essencial i imprescindible de l'ASC. Sense aquesta dimensió de compromís i implicació seria difícil parlar d'ASC. Anem a veure, però, amb més deteniment què implicar parlar de participació.

EL PROTAGONISME DELS GRUPS I LA COMUNITAT A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓ

LA PARTICIPACIÓ CIUTADANA I LA PARTICIPACIÓ COMUNITÀRIA

Durant el segle xx la sensibilització i la concreció a favor dels drets de la ciutadania i els drets polítics experimenten un gran avanç. Es consoliden molts dels drets actuals i es configuren moltes de les bases jurídiques internacionals que actualment fonamenten moltes legislacions. I no solament això, sinó que a finals del mateix segle es parla també de *crisi de la vella política*, que és aquella que parteix d'un sistema polític de democràcia representativa. Sembla que aquest model pateix mancances i que no ha sabut ni aprofitar ni engrescar el capital humà que representa la ciutadania. Això ha comportat (Catalunya Segle XXI, 1999) el debilitament del model democràtic clàssic de participació a través d'intermediaris com els partits polítics o altres organitzacions, perquè aquests han degenerat en estructures excessivament jeràrquiques i burocràtiques que no han pogut adaptar-se a la singularitat dels interessos específics de la població.

És parla, doncs, cada vegada més, de models alternatius que parteixin d'una política més participativa que faci sostenible la vida en societat i que consolidi una veritable ciutadania participativa. Apareix així el concepte de governança com una nova manera d'entendre el govern. S'entén (Campero, 2000) que la participació de la societat és una condició necessària per aprofundir en la de-

mocràcia i que aquesta ha de ser considerada i institucionalitzada com a part integrant de cadascuna de les etapes del procés de polítiques públiques per tal de generar més eficàcia i legitimitat en les accions governamentals, aconseguint d'aquesta manera reafirmar, a mig i llarg termini, la importància del conjunt d'institucions que són els pilars del sistema polític democràtic.

Qualsevol metodologia participativa respon a una base política. Si es tracta d'informar, consultar, debatre o decidir conjuntament amb els ciutadans, no és una decisió metodològica ni tècnica, sinó política. És important preguntar-nos el perquè. Tal com apunta Campero (2000) el fet de fer possible que les persones participin en la identificació dels seus problemes i que hi aportin la seva experiència o que explorin noves possibilitats, afecta directament i de forma positiva l'efectivitat de les polítiques adoptades per a enfrontar els problemes.

La participació ciutadana és aquella en la qual "els individus – ciutadans amb drets i obligacions– prenen part en els assumptes públics de l'Estat" (Alvarez - Castro, 1999), és a dir, aquella on s'estableix una relació directa entre ciutadans i govern dins l'espai públic, diferenciant-la així de la participació social i de la comunitària, en les quals, tot i produir-se una participació en l'espai públic, no necessàriament s'estableix una relació directe entre els ciutadans i el govern.

L'ASC ha estat molt més propera als processos participatius generats i impulsats des de la base, des dels col·lectius socials i de la comunitat, que no pas des del govern o l'administració pública. En sentit estricte, fins hi tot es podria dir que hi ha una contradicció amb el sentit originari i més genuí del terme quan parlem de processos d'animació sociocultural impulsats i dirigits des dels governs.

LA PARTICIPACIÓ COM MÈTODE

La participació, tal com ja hem manifestat, és l'estratègia principal per aconseguir els objectius i els propòsits propis de l'ASC. Ara bé, cal no confondre aquesta opció metodològica essencial en l'ASC amb els objectius del desenvolupament social i cultural que justifiquen els programes i serveis d'ASC. La participació és una opció implícita en la metodologia de l'ASC i no una finalitat en ella mateixa. Cal, doncs, articular el discurs correcte i els programes

corresponents per fer d'aquesta participació un procés metodològic correcte que ens acosti als objectius de creixement i de desenvolupament sociocultural.

Alguns dels principis que han d'estar en la base dels processos participatius propis d'aquelles accions que vulguin impulsar-se des de l'ASC són:

1. *Treballar conjuntament tres nivells: el polític, el tècnic i el comunitari.* Cal assumir la importància i el valor que pot proporcionar la participació de la comunitat en moltes accions que tradicionalment només es reserven al criteri dels tècnics. No qüestionem la capacitació i el treball d'aquests professionals ni plantejem la necessitat de fer un treball conjunt. Poden haver-hi espais i moments diferenciats però és important i útil la participació dels tres col·lectius citats.
2. Entendre que *la representativitat en la participació és un repte a assolir* i no pas un punt de partida. Evidentment cal, sempre que això sigui possible, incorporar el màxim de discursos i veus possibles i pensar en els grups i col·lectius organitzats, però també en els no organitzats i el que això comporta.
3. *Invertir temps, energia i, quan calgui, recursos.* La participació exigeix inversió i aquesta és més alta quan menys pràctica i cultura de participació hi ha. En aquest cas, cal treballar la conscienciació, la capacitació i la dinamització comunitària. Aquest no és un procés ni fàcil ni ràpid. Les energies participatives de la comunitat són limitades i cal ser respectuós envers elles.
4. *Comunicar i acordar els límits i possibilitats del procés participatiu.* És fonamental saber on comença i on acaba aquest procés. Això ha d'ajudar a concretar i a contrastar les expectatives generades per tal d'evitar frustracions i males interpretacions que solament suposarien obstacles al desenvolupament del procés.
5. Entendre que la participació requereix un *procés d'aprenentatge* i que, per tant, cal un procés formatiu. Cal treballar valors, actituds, formes de relacionar-nos, etc. i fer-ho des de la pràctica.
6. No esperar una eficàcia immediata. Parlar de processos educatius vol dir *tenir paciència* i no esperar grans canvis a

curt termini. Vol dir, també, assumir *l'existència de conflictes* perquè aquests són inherents als canvis i al creixement, dos aspectes propis i consubstancials al fet educatiu. Caldrà estar molt atents a la gestió d'aquests conflictes perquè precisament a partir de la forma i l'espai de resolució d'aquests s'hi jugarà gran part de l'aprenentatge i el canvi que esperem.

7. Entendre que *aquest procés ha de ser gratificant*. La gratificació ha de venir precisament de les recompenses implícites a qualsevol procés educatiu i, d'altra banda, per tot allò que comporta qualsevol metodologia participativa de beneficis a nivell relacional. Participar ha de poder significar divertir-se i gaudir dels moments de relació.

La participació pot fer-se realitat en molts diferents espais i graus de responsabilitat. No és el mateix participar en una festa de l'escola com a assistents, que estar en la junta de l'associació de pares que ha gestionat l'organització de tota la festa i se n'ha fet càrrec de tots els actes. Aquests diferents nivells de participació són necessaris, però està clar que no són iguals i que els graus de responsabilitat i, per tant, també d'exigència i d'aprenentatge seran diferents.

És per això que es proposa la taula 3 que intenta representar de manera simple i resumida una possible manera d'entendre aquesta graduació de nivells o graus de participació en funció del tipus de tasca o objectiu que se n'espera (Soler, Planas i Marquès, 2006). Van des del grau més baix d'implicació personal, amb la informació i la sensibilització, fins al grau més exigent de participació, amb l'autogestió.

TAULA 3. NIVELLS I GRAUS DE PARTICIPACIÓ

Grau de participació	S'espera	Comentari general
Baixa	Assistència i consum	Aquest nivell parteix d'una implicació simple de les persones. Fonamentalment són receptors d'informació i en una mesura petita i puntual són suggeridors d'iniciatives puntuals.
	Diàleg i opinió	

Mitjana	Diagnòstic i argumen- tació	Entenem que aquest nivell d'implicació és mitjà perquè es demana ja una implicació personal concreta que va molt més enllà de la simple recepció d'informació o implicació puntual. En aquest cas es demana sovint, una implicació més llarga en el temps o amb més transcendència pel que fa al seu resultat.
	Avaluació i revisió	
	Formació i capacitació	
Alta	Gestió i realització	Es tracta del nivell més exigent atès que suposa una implicació personal importat. En aquest grup hi ha els objectius que requereixen l'acció directa. Ja no es tracta de rebre informació o d'analitzar-ne, sinó de ser protagonista de l'acció, ja sigui decidint-la, planificant-la o bé, executant-la.
	Planificació i prioritització	
	Aprovació i validació	

Es poden dibuixar vuit nivells de participació diferents segons el grau de participació que requereixen.

1. Assistència i consum: Aquest nivell implica que hi ha un receptor de l'acció que simplement és espectador i el seu nivell participatiu es limita al consum.
2. Diàleg i opinió: Implica un protagonisme molt limitat en la mesura que es demana l'opinió i hi ha intercanvi de punts de vista i prou.
3. Diagnòstic i argumentació: No es demana una opinió puntual sinó que hi ha interès a que es s'argumenti i s'analitzi una situació més o menys complexa.
4. Avaluació i revisió: Implica participar explícitament en l'avaluació del treball realitzat i d'emetre valoracions particulars.
5. Formació i capacitació: Implica prendre part en processos formatiu i entrenar-se per l'exercici d'una determinada pràctica.
6. Gestió i realització: Implica participar en la realització, l'execució d'una determinada acció essent protagonista del seu desplegament.
7. Planificació i prioritització: Suposa intervenir en la selecció i disseny de les accions a realitzar.
8. Aprovació i validació: Requereix un nivell alt de participació, no tant per la durada en el temps del compromís, sinó pel grau de responsabilitat que requereix en la mesura que decideix l'execució o no del projecte o acció.

Aquests vuit nivells de participació ens permeten d'elaborar mecanismes i metodologies participatives diverses, adaptades a les diverses realitats i possibilitats. No podem pretendre que tothom s'impliqui de la mateixa manera en els processos de participació i que tothom aconsegueixi els mateixos objectius, atès que cal contemplar la diversitat de circumstàncies econòmiques, laborals, culturals, educatives, etc. En tot cas, aquesta anàlisi ens permet dissenyar i reflexionar processos participatius aprofundint en el grau de protagonisme i responsabilitat que es permet a l'hora de parlar de participació i pensar en processos més exigents pel que fa al nivell de participació perquè d'ella en dependran els resultats a assolir.

EL COMPROMÍS CRÍTIC DE L'ASC I LA SEVA POTENCIALITAT TRANSFORMADORA

Abans hem dit que la participació calia entendre-la com una estratègia fonamental, com un mètode essencial dins l'ASC. Per tant, hem deixat clar que no era l'objectiu de l'ASC ja que aquesta té altres objectius en el marc del desenvolupament social i cultural de territoris concrets. És des d'aquesta posició que cal interpretar l'ASC i entendre que la finalitat d'aquesta metodologia i pràctica social és donar poder als grups –*apoderament*–, en la mesura que els dotem de coneixements, destreses i habilitats que els permeten ser més autònoms, prendre decisions i executar-les. Aquesta orientació és la que defensem quan parlem de dimensió políticoideològica de l'ASC (Soler, 2008, 31-33) i és la que ens permet concloure que l'ASC s'elabora conjuntament amb les persones del grup o la comunitat que esdevé agent de canvi social a través d'un procés dialògic i d'investigació-acció, amb una relació horitzontal on la ideologia és fonamental i es cerca l'emancipació i l'alliberament de les persones.

La potencialitat transformadora de l'ASC rau justament en el procés dialògic, en el procés d'apoderament i de presa de consciència de les persones que conformen els grups o les comunitats amb les que compartim la acció. Per això, en darrera instància, l'ASC és també un practica educativa i ha de comportar un creixement social i cultural. Aquest posicionament ens obliga a parlar de compromís crític de l'ASC lluny de models adoctrinadors, de simple entreteniment o d'adormiment de la crítica o oposició a la ideologia dominant.

L'experiència responsable exigeix diàleg crític i per això els programes i projectes d'ASC poden ser espais privilegiats d'assaig i construcció dels valors de cadascú en la mesura que es mostren de debò en la interrelació amb altres persones. Així se'n contrasten les possibilitats i els límits. Tal com ens fa notar J. M. Terrabras (2002) els valors no es poden educar deslligats de la mateixa experiència i de l'exemplaritat. No juga a futbol millor qui llegeix més llibres d'aquest esport o qui mira més partits, sinó que practica més! I és que els valors sempre s'acaben construint en el diàleg, és a dir, en l'experiència crítica i autocrítica. L'educació dels valors –a la família, a l'escola, al poble i a la ciutat- es fa sobretot per osmosi, per experiència i requereix, per tant, de condicions favorables perquè aquest aprenentatge pugui realitzar-se amb el màxim d'estímuls i condicions. Estem convençuts que l'ASC proporciona un marc òptim en el conjunts dels serveis i programes socioculturals per a fer aquesta educació en valors perquè ens ajuda a la reflexió i ens convida al diàleg permanent, al conflicte de parers. La reflexivitat també s'educa com a part d'aquestes actituds bàsiques que es transmeten amb una manera de fer que, si tot va bé, s'acaba convertint en una manera de ser. Per tant, s'educa en i amb valors quan fomentem la presa de consciència moral sobre les nostres pròpies responsabilitats en relació amb els fets dels quals som, per dir-ho així, directament culpables. També s'educa amb i en valors quan fomentem la presa de consciència moral en relació a aquelles responsabilitats col·lectives derivades de situacions d'injustícia o d'abús, de les quals no som culpables, però en què participem de manera inconscient, complaent o amb mala consciència.

91

UNA DIDÀCTICA CRÍTICA PER A LA FPA DES DE L'ASC

Estem convençuts que l'FPA ha de tenir com una de les seves principals prioritats l'educació comunitària, entesa com aquella educació que “intenta interrelacionar, integrar y globalizar acciones formativas con el resto de las intervenciones (social, sanitaria, psicológica, económica...), bajo la aspiración y el compromiso de ayudar i contribuir a la promoción, optimización y capacitación –temporalmente amplia e integralmente definida- de los recursos comunitarios. Su fin es el de crear mayores cotas de igualdad de oportunidades con vistas a lograr en la población una implicación

libre, activa, responsable, solidaria y cooperativa, democrática, participativa, articulada y organizada en la programación, ejecución, gestión y evaluación de acciones de transformación, bienestar y desarrollo de la comunidad. Una formación, en fin, enmarcada dentro del proceso mismo de animación socio-comunitaria y entendida por tanto en terminos de acción social y de promoción comunitaria..." (Cieza, 2006: 789).

L'ASC ha de formar part dels processos d'EPA com una de les pràctiques i estratègies de formació bàsiques. Considerar-la com un recurs imprescindible ha d'ajudar a acostar-nos als plantejaments de la didàctica crítica, participativa i emancipadora que inspira molts dels processos d'EPA en el sentit generós de la paraula. Ara, recollim de manera resumida, algunes de les contribucions que l'ASC pot fer al treball d'EPA des d'aquesta òptica de la didàctica crítica i emancipadora (Soler, 2008, 41-44).

- a. L'ASC habitualment no parteix de plantejaments prescriptius, preestablerts i tancats, sinó que el més freqüent és *construir els processos d'acord amb els interessos i les necessitats dels destinataris*. Aquesta premissa inicial porta implícit un canvi significatiu en la forma d'entendre la didàctica escolar tradicional, ja que bona part dels processos de planificació i disseny s'han d'assumir des d'una altra perspectiva molt més oberta, participativa i creadora.
- b. L'ASC també suggereix un canvi rellevant pel que fa als espais i als equipaments. Els processos educatius que es generen des de l'ASC poden tenir lloc en *espais i temps molt diversos, sense limitacions*. El carrer, les places, qualsevol equipament públic (biblioteques, museus, sales de concerts, etc.) poden ser els espais idonis per generar processos socioculturals i educatius. El plantejament més propi de l'educació no formal i fins i tot informal, propi de l'ASC, avala aquesta consideració més oberta i difusa del procés educatiu. El temps també deixa d'estar limitat a un horari o calendari pautat i el procés educatiu es flexibilitza d'acord amb la informalitat dels mateixos espais i el moment de relació, la trobada i el ritme natural dels mateixos grups o de la comunitat. Considerar les possibilitats d'aquesta dimensió educativa ens ha d'ajudar a formular projectes educatius més agosarats i creatius.

- c. El caràcter obert, participatiu i comunitari dels processos d'ASC fa que el *grau d'inclusió i normalització en les accions que cal emprendre* tingui un valor especial. En principi, sempre que sigui possible és preferible un programa d'intervenció inclusiu en lloc d'un programa exclusiu o segregador. Es tracta, en el fons, de garantir una situació normalitzada per a tothom, que no faci cap distinció per raó de procedència, color, sexe, llengua, religió, discapacitat, sobredotació, origen social o qualsevol altra condició. Molts programes i pràctiques socioculturals han estat els primers exemples en evidenciar que és possible *aprendre a viure junts i aprendre a viure amb els altres* (Delors *et. al.*, 1996: 81-82) trencant fronteres i prejudicis. Les limitacions que té l'ASC i les imposicions que la condicionen no tenen res a veure amb les que té, per exemple, l'àmbit escolar formal. Molts dels programes endegats des de l'ASC han estat exemples clars de com fer possible la inclusió, la integració, la convivència ciutadana i, en general, el respecte a la diversitat en sentit ampli. En aquest context quant més divers, heterogeni i plural sigui el grup (tant d'educadors com d'educands) i més obertes i relacionades amb l'entorn siguin les activitats, més gran podrà ser el potencial educatiu en joc.
- d. La participació és justament un dels eixos principals dels processos d'ASC. N'hem fet referència àmpliament en els punts anteriors. Les pràctiques que s'han portat a terme des d'aquesta metodologia poden ser un bon recurs per fer-nos adonar de les possibilitats i potencialitats que té considerar *la participació no com un complement més en el nostre programa sinó com l'element fonamental que ha d'iniciar i desplegar el projecte que s'ha de realitzar*.
- e. El fet de considerar l'ASC com una pràctica no exclusivament educativa dóna a aquests processos moltes altres dimensions i finalitats i fa que en moltes ocasions els processos d'ensenyament-aprenentatge siguin més implícits que explícits. No per això deixen de ser-hi presents i tenir tot el seu valor formatiu. Es tracta de concebre la formació no com un fi en si mateix sinó com una condició per al desenvolupament comunitari, un mitjà imprescindible per

aconseguir transformacions i innovacions socials, culturals, econòmiques..., que, per descomptat, requereixen altres accions de caràcter no educatiu. Una educació que “aparte de para su propio desarrollo y mejora como personas, les estimulen y capaciten, al mismo tiempo y sobre todo, como miembros de la comunidad, como sujetos y agentes de los procesos de cambio social. En definitiva, como auténticos actores comunitarios.” (Cieza, 2006: 790).

- f. Les múltiples situacions pràctiques que cal iniciar en diferents àmbits i contextos són les lliçons que s’han de treballar i d’aquestes pràctiques vivencials concretes en surten la major part dels *aprenentatges experiencials* que cal realitzar. L’ASC ens fa adonar del valor i les possibilitats de l’aprenentatge a partir de l’acció en oposició a l’aprenentatge diferit, descontextualitzat i mancat d’utilitat pràctica evident, molt més comú en el nostre sistema educatiu.
- g. Al costat d’aquest aprenentatge experiencial, l’ASC ens posa també en evidència l’important acció educativa i transformadora que es pot fer des d’un pla d’igualtat amb els protagonistes del programa i a través d’un *procés dialògic i de reflexió-acció*. El programa és allò que s’esdevé a mesura que el grup o comunitat creix, es forma i transforma la mateixa realitat.
- h. El grup adquireix tot el protagonisme. En ASC els reptes estan en la dimensió grupal i comunitària. Ens fa adonar del *valor del grup com a educador i educand en el procés d’ensenyament-aprenentatge*. En els darrers temps, sobretot, s’han publicat i es publiquen moltes eines i recursos amb aquesta finalitat. Recursos que tenen també un gran valor educatiu en els processos més formals i escolars.
- i. El treball en ASC i també en EPA requereix *coherència, constància i temps*. Des de l’ASC aquest fet és evident. Quan els projectes parteixen de la base i els grups n’acaben essent els protagonistes, marquen el seu ritme i, sovint, aquest és ben diferent de la previsió que es podia haver fet. És, però, el temps real, el necessari i l’òptim per a la feina que s’ha de fer. En formació aquest factor també hauria de ser més present, com també més curós amb les possibilitats reals, sobretot quan tractem amb adults. La coherència i la

constància són també altres dos atributs essencials per a un bon treball educatiu. Els processos de canvi i creixement que es busquen demanen compromís, fidelitat i implicació. Atributs que van d'acord amb la coherència apuntada i que potser en molts àmbits no estan massa de moda. El treball de l'educador en aquest sentit esdevé molt exigent.

- j. L'ASC també ens ajuda a reflexionar *sobre la importància de valorar la satisfacció i el gaudi*. Un programa o servei d'ASC que avorreixi, que no satisfaci o que no agradi als destinataris és, en principi, un mal programa o servei. Un dels requeriments que ha d'anar implícit, doncs, en aquests programes és justament la connexió emocional amb els destinataris. S'ha de fer el possible perquè tothom se senti acollit, respectat, còmode i, si pot ser, bé, molt bé, escoltat, comprès, valorat i considerat. Se senti protagonista real del procés que s'ha de fer. Quant més arribem a despertar emocions i connectem amb les persones millor. D'alguna manera podem dir, doncs, que quant més gratificant resulti l'acció, més podem pensar que hem encertat l'estratègia escollida.
- k. L'ASC és també treball comunitari i com a tal *requereix el treball en xarxa per desplegar totes les seves possibilitats*. No hem de creure que nosaltres sols podem afrontar els reptes educatius, socials o culturals que ens proposem. Per tant, l'èxit de les nostres intervencions depèn, també, d'alguna manera, de la capacitat que tenim per coordinar-nos i d'incidir en el treball que realitzen altres professionals i agents socioeducatius. És molt important que cada educador sigui conscient de les seves capacitats i limitacions i tingui molt clar com pot emprar la xarxa de serveis i recursos que hi ha al seu abast.
- l. La responsabilitat en el treball educatiu –tant en l'ASC com en l'EPA o en altres àmbits– passa, entre altres aspectes, per ser conscient de les pròpies capacitats i limitacions i saber quan cal delegar, buscar ajuda i recórrer a altres recursos o professionals existents. Conèixer les altres instàncies i serveis que fan una funció complementària a la nostra, saber quines són les seves funcions i com accedir-hi, ens pot ajudar molt en la nostra feina. La complexitat del

procés educatiu és massa gran per poder-la assumir des d'una única instància. I és que "l'educació és sempre un assumpte col·lectiu". L'àmbit educatiu té moltes dinàmiques de segmentació, de distinció i d'especialització que esdevenen sovint barreres estructurals per a la relació. Hauríem de procurar superar-les i entendre que l'objectiu és comú, que la responsabilitat és compartida i que l'èxit col·lectiu serà més fàcil des d'un treball coordinat.

ALGUNS DELS REPTES MÉS EVIDENTS EN RELACIÓ A L'ASC

Finalment, apuntem alguns dels reptes més evidents que avui ha d'afrontar l'ASC. Segurament bona part d'aquests es poden traslladar també a l'àmbit de l'EPA.

- a. Manca eixamplar el discurs d'aquesta metodologia i saber recollir les diferents aportacions que s'estan fent des de sectors propers: Desenvolupament comunitari; agendes 21; plans integrals de joventut, d'infància, d'immigració; educació d'adults; projectes de cooperació; projectes educatius de ciutat; projectes de participació, etc. Una lectura integradora d'aquestes experiències i dimensions reforçaria i actualitzaria el sentit de l'ASC avui i obriria perspectives professionals a la figura de l'educador com un professional format per intervenir en aquests sectors esmentats.
- b. Cal renovar el discurs pràctic i aplicat de l'ASC, per la qual cosa seria molt útil que les col·leccions i publicacions s'atrevissin a abordar experiències i pràctiques en molts dels sectors esmentats anteriorment. Falten publicacions que a partir d'experiències concretes analitzin el valor, el sentit i la utilitat de les accions realitzades i hi facin la reflexió socioeducativa corresponent.
- c. Cal aprofundir en les experiències d'ASC en l'àmbit comunitari. El treball amb la col·lectivitat per millorar la cohesió social, la identitat col·lectiva, el compromís comunitari, l'acollida dels nouvinguts, la creació cultural, les polítiques de joventut o la forma de fer compatible la identitat nacional i la consciència universal, són reptes de futur que necessiten respostes en el present. L'anàlisi de programes i projectes en aquest sentit i la difusió dels resultats és imprescindible per avançar en la bona direcció.

- d. El treball amb adolescents i joves continua essent avui un treball difícil. Segurament més encara que fa uns anys. Fan falta programes i serveis que busquin noves estratègies de relació i creació, que apostin per un clar enfocament des de la perspectiva de l'ASC, desmarcant-se de les ofertes més consumistes, paternatistes o assistencialistes.
- e. L'àmbit escolar i en general tota l'educació formal ha evidenciat la impossibilitat de donar resposta a molts dels encàrrecs que se li deleguen. En aquests moments estan en marxa diverses reformes a diferents sectors. Caldrà veure'n el resultat però si compartim que l'educació ha de proporcionar actituds i una capacitat intel·lectual de percepció i comprensió que no quedi obsoleta amb el pas del temps, entendrem com un enfocament molt més vivencial i actiu de l'educació podria resoldre algunes qüestions. Aplicar l'ASC a la mateixa dinàmica escolar podria ser, doncs, de molta utilitat.
- f. Un repte ineludible és, i serà cada dia més evident, l'atenció a les persones grans. Aquesta atenció no s'ha de limitar només a l'àmbit sanitari i assistencial. Cal que al costat d'aquests serveis es prevegin autèntics programes d'ASC que donin resposta a la necessitat *de sentir-se vius i útils*, la qual cosa no s'aconsegueix només tenint cura de la salut. Hem de pensar en programes que, des de diferents nivells i capacitats, tinguin com a objectiu implicar i aprofitar la vitalitat d'aquest col·lectiu cada dia més gran a la nostra societat. Segurament hi ha la possibilitat de vincular alguns d'aquests programes amb altres dels reptes que hem comentat en aquest mateix apartat, de manera que el benefici seria, com a mínim, doble.
- g. Finalment, cal pensar en projectes alternatius i crítics amb el sistema actual. L'ASC és per definició qüestionament del sistema establert, crítica, reformulació, interrogació, creació... En aquest sentit pot resultar incòmoda a algunes estructures o institucions. Pensem, però, que una societat democràtica necessita aquesta pràctica crítica si es vol mantenir viva i sana. Fan falta, doncs, serveis i programes que adoptin un paper més alternatiu i crític al sistema, que qüestionin els espais de participació existents, les mancan-

ces del nostre sistema democràtic, la qualitat dels serveis públics, les desigualtats i injustícies que encara es donen, etc. Les principals iniciatives que existeixen en l'actualitat des d'aquesta perspectiva les trobaríem fonamentalment vinculades a moviments i propostes juvenils: Ateneus Populars Alternatius; Programes d'algunes ONG; experiències alternatives en el món de l'art, la cultura i els joves (Mayugo-Pérez-Ricart, 2004), etc. Des d'aquesta posició hi ha molt camí a recórrer sobretot si, a més, considerem que també podem innovar i buscar noves formes d'expressió i comunicació dels grups i la comunitat a través de les noves tecnologies, l'art o les produccions culturals. En aquest nivell es fa evident la necessària relació entre la gestió cultural i l'ASC en benefici del treball socioeducatiu a realitzar.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, E.; Castro Soto, O. (1999): *Participación ciudadana y gobierno local*, Cuadernos de Debate de la Agenda de la Reforma Municipal en México. (<http://www.municipio.org.mx>)
- ARMENGOL, C. (2003). «Animació sociocultural: una professió invisible?», dins Planella, J.; Villar, J. (ed.). *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Ed. Pleniluni, pàgs. 73-81.
- BARBERO, J.M.; Cortés, F. (2005): *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*, Alianza Editorial, Madrid.
- CALVO, A. (2002): *La Animación Sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*, Alianza, Madrid.
- CAMPERO Núñez del Prado, José Carlos (2000): *Participación, políticas públicas y democracia*, Concurso de Ensayos y Monografías sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública, CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo), Caracas, [http://www.clad.org.ve/siare/biblo/biblo_a.html]
- CATALUNYA SEGLE XXI (1999): *La democracia de los ciudadanos*, Ariel, Barcelona.
- CIEZA, J.A. (2006): "Educación comunitaria", Revista de Educación, núm. 339, pàgs. 765-799.
- DELORS, J. et. al. (1996): Educació: hi ha un tresor amagat a dins, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona.
- DIENEL, Peter C (2000): *Repensar la democracia : los núcleos de intervención participativa*, Diputació de Barcelona Ediciones del Serbal, Barcelona.

- FERRÉS, F. (2000). *Educar en una cultura del espectàculo*, Paidós, Barcelona.
- MAYUGO, C; Pérez, X; Ricart, M. (Coord.) (2004): *Joves, creació i comunitat*, Finestra Oberta, núm. 41, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- PINADO, Fernando (2002): *La Participación ciudadana en la vida de las ciudades*, Diputació de Barcelona Ediciones del Serbal, Barcelona.
- SENET, J. M. (Coord.) (2003): *Anàlisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto formación del profesorado)*, Proyectos de diseño de planes de estudios y títulos de grado. Títulos de educación. Grupo de trabajo ANECA-Europa.
- SOLER, P; Planas, A; Marquès, A. (2006): "Proposta metodològica per a l'aplicació del procés d'Agenda 21 Local de Girona", *I Jornades de professorat universitari d'Educació Social: recerca, innovació docent i integració a l'espai europeu*, Barcelona.
- SOLER, P. (2005): "De l'animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la participació ciutadana. Un recorregut des de l'animació sociocultural" en Soler, P. (Coord.): *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*, Departament de Pedagogia, Estudis d'Educació Social, Universitat de Girona, pàgs. 15-39.
- SOLER, P. (2008): "Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural", *Quaderns d'Educació Contínua*, núm. 19, Xàtiva.
- TERRICABRAS, J. M. (2002): *I a tu, què t'importa?*, Edicions La Campana, Barcelona.

PEDAGOGIES I DIDÀCTIQUES DE LA LLIBERTAT I EXPERIENCIALS

Piergiorgio Reggio

UNIVERSITAT CATÒLICA DE MILÀ; INSTITUT PAULO FREIRE (ITÀLIA)

INTRODUCCIÓ

La relació entre llibertat i educació està – des de fa molt temps – en el centre d'interés de tots/es els/les que s'ocupen de processos educatius amb adults i adultes. És una relació crítica, que posa preguntes radicals als sentits més profunds de l'acció educativa: per què educar? Com pot l'educació – que moltes vegades produeix falta de llibertat i opressió - crear condicions d'alliberament personal i social? Com es pot aprendre a ser lliures?

Les reflexions presentades en aquest text van madurar en anys d'activitats educatives amb adults/es en diferent contextos, no sols formals (centres d'educació d'adults), sinó també de grups socials i d'activitats informals.

En una primera part (punt 1) es consideren les característiques actuals de la condició adulta, de les modificacions que els processos de globalització van crear sobre la realitat de la vida quotidiana i els esforços de construcció d'identitat.

Després (punt 2) presentarem la hipòtesi d'interpretació de la centralitat de l'experiència en els processos educatius i la seua relació amb la necessitat de construir condicions de llibertat. En aquesta perspectiva, es pot considerar com a central el reconeixement de l'aprenentatge com a pràctica de llibertat (punt 3), que necessita d'específics enfocaments didàctics (punt 4).

101

LA CONDICIÓN ADULTA HUI ENTRE VIDA QUOTIDIANA I CONSTRUCCIÓ D'IDENTITAT

Cada discurs i intervenció en educació dels/as adults/es ha de prendre hui una consideració crítica sobre què significa ser adults/es en les societats contemporànies.

Hem vist, en les últimes dècades, la dissolució de la condició adulta homogèniament i socialment definida. Fa temps ser adults estava relacionat amb l'exercici d'específiques condicions de vida, com l'autonomia econòmica, la constitució d'una nova família, el començament de la carrera laboral. Hui van de-

sapareixent les continuïtats generacionals i entre els diferents moments de vida – formació, ocupació, pas de la família d'origen cap a la nova...- i es donen moments de discontinuïtat i – tal vegada – de contradicció. Aquesta transformació de les condicions de vida dels i de les adults/es implica la necessitat – per a les persones – de construir la seua identitat de manera no predefinida. S'han acabat els paradigmes educatius tradicionals – propis de societats més simples i comunitàries – pels quals arribar a ser adults significava assumir i encarnar els valors de la generació prèvia. Fer-se adults/es hui demana un esforç de construcció original, nova i personal; això sol·licita una responsabilitat forta al subjecte, presentant – per una part - oportunitats d'autonomia i llibertat i – per una altra part – implicant dificultats i incerteses.

Entre els efectes més evidents de la globalització hi ha la tendència a l'estandardització dels consums, de les maneres de vida i de les aptituds amb les quals els adults enfronten les qüestions quotidianes. Encara que les diferències econòmiques, materials, socials i culturals continuen sent importants, podem assenyalar una tendència a la creació de condicions de vida sempre més semblants en situacions diferents.

Contextos i realitats nacionals, metropolitanes o rurals, del nord o del sud del món, presenten condicions de vida sempre més uniformes. Transformacions del treball, de la mobilitat, de les formes d'habitar i de relacions amb els llocs de vida generen condicions de vida diferents en relació al passat. Les diferents crisis (financeres, ètiques, polítiques, del treball...) emfatitzen les diferències entre persones socialment incloses i excloses. Entre els “preus” que els adults inclosos (és molt més difícil per als joves poder ser inclosos) han de pagar per a estar en aquesta situació social, hi ha condicions de vida quotidiana sempre més frenètiques i estressants. Els dies se succeeixen com a fragments que sovint no estan en relació els uns amb els altres: compromisos familiars i de treball, recerca d'ocupació i dificultats materials, les relacions socials, familiars i afectives estan afectades per tensions contínues. Els/les adults/es viuen condicions de vida que priven el viure quotidià del seu sentit més profund; la successió d'activitats no sempre produeix desenvolupament de saber i experiències significatives.

LA LLIBERTAT CONSUMIDA I LA IRRENUNCIABILITAT DE “FABRICAR EXPERIÈNCIA”

En consideració a les transformacions de la vida quotidiana que abans hem considerat, hem de parar atenció a com es presenta hui la relació entre educació i llibertat. Alguns elements es presenten com a tendències molt evidents:

- La llibertat s'entén sovint com a fruïció d'alguna cosa que ha sigut abans definida, també a nivell educatiu. Això significa que les condicions de la llibertat estan definides i reglades (i això és una evident paradoxa) i l'educació es descriu com a estratègia per al desenvolupament d'aquelles capacitats que se suposa permeten la realització de la llibertat. Es troba – una vegada més – en aquesta perspectiva el molt conegut paradigma depositari-bancari, segons el qual l'educació és depositar coneixements (i també aptituds i habilitats) en vasos buits. Aquest paradigma educatiu la finalitat del qual és l'adaptació és contradictori de la pròpia idea de llibertat i no permet el desenvolupament del subjecte.
- Les condicions de la vida quotidiana emfatitzen les possibilitats de realització de l'individu però no ofereixen oportunitats reals perquè el subjecte pugui complir-se en la seua pròpia originalitat. La llibertat està declarada, proclamada però no es pot posar en acte. És retòrica i no té relació amb les condicions concretes de vida de les persones.
- La reducció dels espais d'exercici de llibertat impliquen una limitació de les oportunitats relacionals i socials; la llibertat està concebuda només a nivell individual, com a “dret” de l'individu (exercici de facultats individuals) i no com a condició social i política, resultat d'interaccions, relacions entre subjectes individuals i col·lectius.

103

Vivim hui en la contradicció de trobar-nos entre dues situacions que – per diferents causes – són problemàtiques. D'una banda, l'experiència no és predeterminada i no requereix només de ser transferida a les noves generacions. D'altra banda, no podem viure sense buscar i trobar sentit en els fets de la vida quotidiana, sense aprendre d'ells fent experiència. Sense experiència estem buits i no aconseguim construir la nostra identitat.

Entre la impossibilitat de reproduir l'experiència abans establida (l'*Erfahrung* de la qual parla Walter Benjamin) i la desorientació, la dispersió de l'experiència fragmentada, totalment emocional i subjectiva (l'*Erlebnis*, considerada per Benjamin com a característica de la modernitat), l'única perspectiva és fabricar l'experiència com a originalitat, creació autònoma – a nivell personal i social – d'un sentit original i autèntic dels fets de la vida.

Aquesta generació és una fabricació autònoma d'aprenentatge, l'experiència es presenta com a aprenentatge des dels fets de la vida. Açò és possible si la rutina de la pròpia vida quotidiana s'interromp, si el costum de la nostra postura, que no posa preguntes crítiques ni a nosaltres ni als altres, es modifica generant una perspectiva nova. La realitat es modifica per l'acció d'un ideal encarnat. És l'ideal que permet la modificació de la realitat, com postulava Simon Weil, discutint de la relació entre llibertat i ideal: *"Occorre tentare di raffigurarsi chiaramente la libertà perfetta, non nella speranza di raggiungerla, ma nella speranza di raggiungere una libertà meno imperfetta di quella della nostra condizione attuale; perchè ciò che è migliore è concepibile solo mediante ciò che è perfetto. Ci si può solo dirigere verso un ideale. L'ideale è altrettanto irrealizzabile del sogno, ma, a differenza del sogno, è in rapporto con la realtà; permet-te, a titolo di limite, di classificare situazioni reali o realizzabili secondo un ordine chenva dal più basso al più alto valore"* (S.Weil, 1955; ed. It. 1983, p.75).

APRENDRE COM A ACTE GENERATIU I COM A PRÀCTICA DE LA LLIBERTAT

La connexió entre la recerca de condicions reals de llibertat i processos educatius que afecten els adults és molt intensa. Fa temps s'entenia l'educació com a preparació per a alguna cosa, per a valors - per exemple - com la solidaritat, la justícia i, precisament, la llibertat. En aquesta perspectiva – molt present encara hui en les idees i en les practiques educatives - l'educació té un rol propedèutic i subordinat a la realització de finalitats "exterior" a ella mateixa.

Hi ha també altres perspectives d'interpretació de la connexió entre educació i llibertat, fundades sobre una autonomia dels processos educatius. En la perspectiva freireana, per exemple, l'educació no és una preparació sinó ja una pràctica de llibertat (Freire,

1967); és una manera d'aprendre a ser lliures i, al mateix temps, és exercici actiu i conscient de llibertat. No s'aprén la llibertat i després es realitza, més aïna aprenentatge i exercici de la llibertat són moments únics, indistints. La separació entre educació i llibertat és funcional a societats que manipulen l'educació com a estratègia per a perseguir objectius predefinits; l'educació és una pràctica relacional, social i política que obri a allò que no és conegut, a allò imprevisible i no definible abans, encara que siga en nom de valors reconeguts - com la llibertat - per tothom.

L'educació podem entendre-la com a acte que genera llibertat i això es pot realitzar amb la interrupció de la rutina de la vida quotidiana que – com he dit abans – consumisca el sentit de les accions. La interrupció de la rutina és la ruptura del sentit comú que no demana exercici d'aptitud crítica i desenvolupament de consciència; un dels rols més importants de l'educació és posar preguntes que interroguen la quotidianitat, que susciten problemes on i quan sembla que no hagen problemes. És una funció provocativa de l'educació, una pertorbació de la tranquil·litat superficial que sorgeix de la quotidianitat a la qual estem acostumats.

Quan la rutina s'interromp, aconseguim transformar els fets "normals" de la vida quotidiana en aprenentatges, és a dir en experiències autèntiques, personals i generadores de noves comprensions, coneixements i actituds. L'aprenentatge experiencial genera móns nous, personals, socials i amb valor públic i polític. Per al subjecte que aprén, l'experiència produeix individualització, construcció autònoma de si mateix com "aprehent"; a nivell social, l'aprenentatge experiencial construeix condicions de convivència, relacions interpersonals i comunitàries que reconeixen públicament els aprenentatges i els fomenten. És una cosa semblant al que Ivan Illich, ja en els anys setanta, entenia amb l'expressió "trames didàctiques" (Illich, 1972) i que hui és realitat comuna a través de la difusió de les tecnologies de la comunicació en contínua evolució. La dimensió social de les experiències d'aprenentatge és considerable per diferents raons:

- *Ajuda les persones en els seus esforços d'aprenentatge*, confirmant - per comparació amb els/les altres - la validesa dels aprenentatges individuals. Açò significa que les experiències (i els aprenentatges que en elles maduren) són personals però, al mateix temps, quan són compartides

amb altres persones, són col·lectives. El reconeixement d'aquesta dimensió social contrasta la tendència a la soledat de les condicions de vida en època de globalització, a l'aïllament dels individus davant de les situacions de la quotidianitat. Al mateix temps, la dimensió social dels aprenentatges contribueix a explicitar la característica de poder que cada coneixement té. El poder que arriba del saber és polític i se'l pot entendre d'una manera no discriminatòria i competitiva, sinó participativa: aprenent participem en la construcció política del coneixement de la societat.

- *Fomenta, d'una manera dinàmica i creativa, el patrimoni de coneixements i competències de la societat* en la seua complexitat. El coneixement és un fenomen social, no sols perquè influeix en les condicions d'aprenentatge sinó perquè construeix la societat mateixa com a lloc de coneixement. Si la fi de la successió lineal entre les generacions i els àmbits de vida (familiar, laboral, social) - abans discutit críticament - impedeix hui una transmissió de coneixements predefinitos, els aprenentatges experiencials permeten construir coneixements compartits i relacionats amb les condicions reals de vida de la societat específica. L'expressió "construir la societat del coneixement" és hui, per moltes qüestions, un eslògan buit de les polítiques comunitàries; només si els aprenentatges corresponen a concretes experiències socials, és possible que es traduïska en actes concrets i socialment reconeguts.
- *Permet la recerca d'un equilibri millor entre àmbits diferents d'aprenentatge*: formal, no formal i informal. Els aprenentatges experiencials en la seua dimensió social es desenvolupen sobretot en situacions informals de vida (relacions entre persones expertes i principiants, utilització de mitjà, lectures, trobades interpersonals, viatges, expressions artístiques espontànies...) o no formals (activitats sindicals i d'associacions, grups, col·lectius...). Una de les dificultats més importants hui és el desequilibri entre els diferents àmbits d'aprenentatge, que afavoreix – en termes de recursos (financers, humans, d'estructures i d'investigació) – les institucions formals. Es necessiten, en aquest sentit, polítiques educatives en direcció d'un reequilibri dels recursos

invertits. Al mateix temps, cal afavorir, a nivell social, reconeixements efectius dels aprenentatges desenvolupats en situacions no formals i informals. Dispositius de lleis i metodologies de reconeixement dels aprenentatges experiencials es van difondre en diferents països europeus i testimonien – encara que siga amb contradiccions i límits fins hui evidents - la presència d'una nova sensibilitat cultural, social i política per l'assumpte de la importància dels àmbits informals i no formals per a la construcció d'un patrimoni social de coneixements.

PER UNA EDUCACIÓ DELS I DE LES ADULTS/ES GENERADORA

La superació dels models depositaris, que continuen sent presents implícitament en moltes pràctiques educatives amb adults, es pot realitzar adoptant lògiques, estratègies (i relatives solucions tècniques) que podem definir “generadores”, en el sentit que no reproduïen sabers i condicions existents, sinó que obrin a noves perspectives de coneixement i de relacions d'aprenentatge i socials.

Un primer criteri que pot inspirar aquestes estratègies és l'adopció real i no retòrica de la *centralitat del procés d'aprenentatge (learning)* a partir del qual es defineix el procés d'ensenyança (*teaching*). Aquesta centralitat és tan sovint declarada com poc practicada. En realitat la centralitat del procés d'aprenentatge funda les possibilitats de realitzar condicions d'autonomia en educació (Freire, 1996). Assumir el subjecte que aprèn (les seues característiques de pensament, afectives, relacionals, emotives, pràctiques) com a criteri fundador de cada acte “d'ensenyament”, implica el rebuig de la definició prèvia de continguts d'aprenentatge, dels objectius (que es van construir en la relació educativa), de les tècniques i de les ferramentes. Aquesta perspectiva implica una modificació radical de l'actitud de l'educador, abocat a adoptar una visió realment dialògica de la situació d'aprenentatge, a posar-se en el punt de vista de qui aprèn per a veure què i com aprendre.

Un segon criteri que pot inspirar una lògica generativa en educació és el reconeixement, abans ja declarat, de les situacions de vida quotidiana com a condicions potencialment educatives. En els fets, en les situacions concretes de vida es poden trobar oportunitats per a construir experiències d'aprenentatge autèntiques, significatives i personals. Es tracta d'aprenentatges originals i no

reproductius de coneixements predefinits. La importància de les situacions concretes de vida es tradueix – en educació – en la primàcia dels contextos informals i no formals com a àmbits privilegiats d'aprenentatge. És important afirmar que no hi ha aprenentatges formals distints (i més importants, vàlids) que altres aprenentatges informals o no formals. Formal, informal i no formal són contextos en els quals es desenvolupen – en maneres, temps, condicions i dinàmiques diferents – els mateixos aprenentatges. A més, en el cas específic dels adults, les situacions de vida quotidiana són prioritàries per a generar aprenentatges i és a partir d'aquests que es poden integrar i proposar situacions institucionals i formals d'educació. Aquestes activitats representen – en aquesta perspectiva – moments que poden aprofundir, sistematitzar, donar forma als aprenentatges que quotidianament s'han generat. La situació formal és dedicada, de manera especial, a l'explicitació dels aprenentatges, al seu reconeixement i a la comparació amb els aprenentatges dels i de les altres, la qual cosa significa afavorir el pas des de la dimensió individual a la social de l'aprenentatge.

108

LA REALITZACIÓ PRÀCTICA DE MODALITATS EDUCATIVES GENERADORES DEMANA TAMBÉ POSAR EN ACTE ALGUNES CONDICIONS A NIVELL DIDÀCTIC

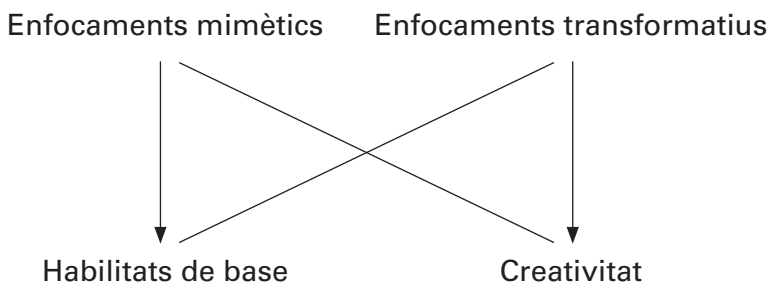
Primer és important *integrar* – en les diferents activitats educatives – *situacions d'aprenentatge mimètics i transformatius* (Gardner, 1991; Reggio, 2010).

Les estratègies mimètiques presenten models de coneixements i d'execució d'activitats i demanen a l'alumne/a una reproducció del model. En aquest cas, el docent ofereix una demostració de la prestació o de les actituds esperades en el pla formatiu i l'alumne els reproduïx de la manera més fidel possible. Aquesta manera d'aprendre però no és només depositària i adaptativa perquè sabem que es pot (i tal vegada pot ser útil i necessari) aprendre imitant, en una perspectiva més àmplia d'autonomia d'aprenentatge. Per exemple, podem decidir amb autonomia aprendre a utilitzar un nou programari i fer-ho d'una manera mimètica, copiant (conscientment, podríem dir) d'un col·lega o d'un familiar. D'altra banda, l'estratègies transformatives posen la persona que aprén en situació de manipular l'objecte de coneixement, d'investigar solucions a la realitat entesa com a problema. "Mimètic" ha sigut

el terme cada vegada més ampli associat a entrenament, aprenentatge d'habilitats de base, així com "transformatiu" ha sigut sobretot associat a creativitat, aprenentatge de competències complexes i elevades, prestacions excel·lents. L'assumpte important per al desenvolupament de pràctiques educatives generadores és la necessitat de superar els estereotips que afecten aquestes estratègies d'aprenentatge, pels quals reduïm les possibilitats a la nostra disposició. Si pensem, de fet, que les habilitats de base es poden i han d'ensenyar únicament d'una manera mimètica, així com que l'educació en la creativitat només es pot enfrontar amb modalitats transformatives, empobrim el repertori possible de les oportunitats didàctiques i, per consegüent, la seua eficàcia. En realitat disposem d'experiències validades i elaboracions teòriques que ens demostren que és possible –per exemple- aprendre a escriure realitzant un diari escolar, mantindre la comptabilitat controlant xicotetes activitats comercials; així com la producció d'una expressió creativa en el camp, gràfic o informàtic, pot aconseguir-se eficaçment també d'una llarga pràctica de producció i anàlisi de models. En conclusió, podem aprendre aptituds inicials (d'una professió, o de qualsevol activitat social, artística, esportiva...) d'una manera ja siga mimètica, ja siga transformativa i el mateix passa amb allò que es referix al desenvolupament d'actituds creatives, que es poden fomentar adoptant les dues estratègies.

109

En l'esquema que segueix (Reggio, 2010, p. 86), es reconeixen en les línies amb fletxes les conegudes relacions entre punts de vista educatius i objectes d'aprenentatge; es poden traçar altres línies (en la representació gràfica sense fletxes) per a indicar noves perspectives de naturalesa didàctica.



APRENDRE PER L'EXPERIÈNCIA COM A "MOVIMENTS" DEL SUBJECTE

El pas d'un paradigma d'aprenentatge depositari i adaptatiu cap a un generador implica una modificació profunda de l'actitud del subjecte que aprén. La immobilitat i passivitat de l'alumne/a, que connoten les situacions didàctiques tradicionals, es modifiquen – en la perspectiva de l'aprenentatge experiencial i generador – en actituds de moviment actiu del subjecte. Es tracta de moviments (cognitius, emocionals, pràctics, corporis...) pels quals transformem fets de la vida quotidiana en aprenentatges i intentem construir la nostra experiència. Els moviments realitzen un procés d'aprenentatge que no és lineal, mecànic i procedimental, sinó dinàmic, orgànic i no predefinit.

Entre els diferents moviments es poden distingir (Reggio, 2010):

- Moviments fonamentals: notar, transformar, dirigir, generar.
- Moviments auxiliars: acció, interrogació, pausa, imaginació.

110

Moviments fonamentals i auxiliars s'alternen segons ritme i seqüències diferents relacionats a les concretes condicions de l'experiència i a les aptituds del subjecte. Es refereixen a orientacions freqüents del subjecte cap al món o cap a si mateix. En el primer cas tenim moviments "cap a l'exterior" (Notar i Dirigir entre els moviments fonamentals; Acció i Interrogació entre els auxiliars), en el segon estem, en canvi, en presència de moviments "cap a l'interior" (Transformar, Generar entre els fonamentals; Pausa i Imaginació entre els auxiliars). El dinamisme del subjecte que aprén activament des de l'experiència està representat per continus moviments entre intern i extern; l'equilibri rítmic que naix d'aquests moviments és un aspecte essencial per a l'activació de formes d'aprenentatge experiencial. Una reducció única dels moviments externs produiria dispersió, mer activisme sense processos transformadors generadors en el subjecte, així com l'única presència de moviments interns envoltaria el subjecte en formes narcisistes i totalment autoreferencials d'un estèril "moviment al voltant de si mateix", disminuint la dimensió essencial de relació amb els altres i el món, que basa l'experiència i l'aprenentatge d'aquesta.

Tots els moviments activen recursos (emocionals, cognitius, d'acció pràctica, relacionals...) del subjecte, que espren – d'aquesta manera – la seua llibertat en la construcció de la seua experiència.

cia original d'aprenentatge. L'aprenentatge experiencial és una forma autònoma i - en la seua versió més radical - es presenta com la formació del subjecte mateix. El moviment de Generar esprem - en síntesi - aquesta característica fonamental de l'aprendre per l'experiència, creant novetats personals i socials: coneixements, accions, idees, relacions, preses de posició...

Els moviments de l'Aprenentatge Experiencial (Reggio, 2010)

Moviments cap a...	FONAMENTALS	AUXILIARS
EXTERIOR	Percebre Dirigir	Acció Interrogació
INTERIOR	Transformar Generar	Pausa Imaginació

LES DIDÀCTIQUES EXPERIENCIALS

L'aprenentatge experiencial es configura com a lògica formativa complexa, que reprén i valora contribucions presents des de fa temps en l'àmbit formatiu i proposa, per la seua part, algunes innovacions.

Hem considerat els moviments que el subjecte que aprén, compleix quan aprén basant-se en la seua pròpia experiència directa. És important la distinció fonamental entre fets, que estan en el món, i experiència; el pas dels uns a l'altra és dóna per la possibilitat d'aprendre. És l'aprenentatge el que dóna forma a l'experiència, no simplement haver viscut situacions, encara que emotivament participatives o cognitivament interessants. Deixant-la fluir, la vida no ensenya, simplement influeix, posa condicions però no genera aprenentatges. L'experiència mateixa, encara que siga rellevant, no proporciona un "accés natural a la realitat i a si mateix" (Silberman, 2007; p.3). Per aquesta raó es necessiten didàctiques, lògiques - més que tècniques i mitjans - certament per a ensenyar i per a aprendre per les situacions concretes de vida. Així com disposem fins hui d'un corpus teoricometodològic molt consolidat de didàctiques en situacions formals, necessitem didàctiques adequades a les situacions més informals i basades en les experiències que, en aquests àmbits, es poden realitzar.

La didàctica és abans de res, com acabe de dir, mètode (lògica i camí a recórrer, criteri per a triar, disposar els diversos elements en l'escenari formatiu), però es referix també a una dimensió molt concreta i pràctica. La didàctica té a veure amb materials, ja siguin objectes, instruments, recursos, persones, emocions o pensaments. Transforma els materials en mitjans, emprant-los per a generar coneixement; desenvolupa una funció semblant a la de l'art a través de la qual els materials es converteixen en mitjans expressius i d'investigació (Dewey, 1934). La didàctica, per tant, pot ser concebuda com a lògica però també com l'art de treballar materials diversos, usant-los com a mitjans d'aprenentatge. La didàctica crea imatges de com és possible disposar les "coses" per a generar experiència.

Els dispositius que naixen de la ideació didàctica en l'AE es declinen en situacions, en particular, no formals i informals, o enriqueixen les situacions formals de moments de caràcter experiencial. És possible individualitzar tres direccions predominants de les didàctiques experiencials; es tracta de direccions que sovint –en la pràctica formativa– tendeixen a convergir, a sobreposar-se i que ací exposem distintes i únicament per raons de claredat. Les didàctiques de l'experiència poden ser considerades adoptant el criteri de distinció entre elles la font del qual porta l'origen de l'experiència que proposen. És possible, en aquest sentit, fer referència a didàctiques en què l'experiència s'origina de:

- objectes, ambients i/o contextos, problemes;
- els altres i amb els altres;
- si mateixos

Aquestes direccions didàctiques poden ser recorregudes tant en un sentit formatiu, com a estratègies d'aprenentatge proposades intencionalment per qui té la responsabilitat d'ensenyar en sentit més ampli, com en termes autoformatius com a pistes de desenvolupament personal.

BIBLIOGRAFIA

- DEWEY J. (1934), *Art as experience*, Berkeley Pub. Group, New York
- FREIRE P. (1967), *Educação como pratica da liberdade*, Sao Paulo, Paz e Terra (hi ha traducció al valencià: edicions del CREC).
- FREIRE P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessarios à pratica educativa*, Sao Paulo, Paz e Terra. (hi ha traducció al valencià: edicions del CREC).

- GARDNER, H. (1991), *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York
- ILLICH I (1972), *Deschooling society*, Harper & Row, New York
- REGGIO P. (2010), *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*, Edicions del CREC, Xàtiva
- SILBERMAN M (ed.) (2007), *The Handbook of Experiential Learning*, Pfeiffer & Co., San Diego CA
- WEIL S. (1955), *Réflexions sur le causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Gallimard, Paris (ediz. Ital, 1983)

COMPETÈNCIES I TASQUES DE LES I DELS MESTRES AL SEGLE XXI

Xavier Besalú

UNIVERSITAT DE GIRONA

INTRODUCCIÓ

Al juny de 1967 moria Lorenzo Milani (Florència 1923-1967), mestre i capellà de Barbiana (Itàlia), inspirador de la carta col·lectiva “a una mestra” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2006). Es compleixen, per tant, 40 anys de la mort d’aquest educador heterodox, oblidat per la pedagogia oficial, però tremendament lúcid en les seues intuïcions, en els seus escrits i en les seues pràctiques, i especialment oportú, com tractaré de demostrar, per al tema que ens convoca. Tres són els aspectes que interessa remarcar en aquesta introducció: la vigència de l’escola com a espai i com a temps per al creixement i la formació; la importància del currículum, de la selecció cultural que ompli de contingut l’activitat escolar, i la formació i el paper de la mestra.

115

L’escola:

“Quan vaig tornar a l’escola ja havia superat tots els dubte: l’escola era el bé de la classe obrera, la diversió era la ruïna de la classe obrera. Per les bones o per les males, feia falta que tots els jòvens obrers compregueren aquesta disjuntiva i s’allistaren en la part justa. Em vaig perfeccionar llavors en l’art de fer descobrir als jòvens les alegries implícites de la cultura i el pensament... i no perdia ocasió d’humiliar o ofendre els xicotets que no venien” (L. Milani, 1975: 99).

“Els que parlen de necessitat biològica (de la diversió) demostren ignorar la vida de tants xicotets llauradors, especialment de la muntanya. Home en xicotet perquè es guanyen el pa des del primer dia en què saben caminar sols... Vacacions, mai. Joc, mai. Per què? La vida no té per a ells una altra alternativa que treball i escola. Una cosa fa de recreació de l’altra, i viceversa... Xicotets sants? No, xavals com tots el altres... Davant Déu, que veu des de l’alt i no oblida ni Àsia, ni Àfrica, ni l’Apenino Tosco-Emiliano, açò no té res de particular, és l’aspecte seré del 70% dels xicotets del món... Anormals? Però si ja se sap que la majoria és com ells! El que cal dir és que els altres són l’artificial (L. Milani, 1975: 135-137).

El currículum:

"La verdadera cultura, la que encara cap home ha posseït, està feta de dues coses: pertànyer a la massa i dominar la paraula. Una escola que selecciona, destrueix la cultura. Als pobres els lleva el mitjà d'expressió. Als rics els lleva el coneixement de les coses. Gianni és desgraciat perquè no se sap expressar; però té la sort de pertànyer al gran món. Germà de tot Àfrica, d'Àsia, d'Amèrica Llatina. Coneixedor des de dins de les necessitats de la majoria. Pierino té la sort de saber parlar. Però és un desgraciat perquè parla massa. Ell, que no té res important a dir. Ell, que repeteix només coses llegides en els llibres, escrites per un altre com ell. Ell, tancat en un grupet refinat. Fora de l'àmbit de la història i de la geografia" (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998: 89-90).

116

"Cada poble té la seua cultura i cap poble té menys cultura que un altre. La nostra és un do que vos oferim. Un poc de vida enmig de l'aridesa dels vostres llibres escrits per gent que només ha llegit llibres... Si es fulleja un llibre de text tot són plantes, animals, estacions. És com si l'haguera escrit un llaurador. En canvi els autors ixen de la vostra escola... També sobre els hòmens sabeu menys que nosaltres. Els seus alumnes, que coneixen Ciceró, de quantes persones vives coneixen de prop la família? De quantes han entrat fins a la cuina? Amb quantes poden comptar en cas de necessitat?... Vosté, si parla d'un obrer, s'equivoca de cap a peus: en les paraules, en el to, en les bromes. Jo sé el que pensa un home de muntanya quan calla i què pensa mentres diu una altra cosa... Vosté em va tornar un tema amb un 4 i em va dir: Un *naix escriptor, no es fa*. Però mentres cobra com a professora de llengua italiana. La teoria del geni és una invenció burgesa. Naix d'una mescla de racisme i peresa" (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998: 98-99; 106).

La mestra:

"Ben sovint em pregunten els amics com faig per a portar l'escola i com faig per a tindre-la plena. Insisteixen perquè escriga un mètode, que els precise els programes, les matèries, la tècnica didàctica. Equivoquen la pregunta. No haurien de preocupar-se de com cal fer per a donar escola, sinó només de com cal ser per a poder donar-la. Cal ser... Cal tindre les idees clares

respecte als problemes socials i polítics. No cal ser interclassista, sinó que és necessari prendre partit. Cal cremar de l'ànsia d'elevar al pobre a un nivell superior. No dic ja a un nivell igual al de l'actual classe dirigent, sinó superior. Veureu-hi llavors com vénen els obrers, com deixen plantades totes les diversions del món i es tiren en mans del capellà per a deixar-se construir per ell. D'un capellà així estan disposats a acceptar-ho tot: divisions de tres xifres, verbs, dictat, història, política, teologia, esbroncs, mal humor. Totes les assignatures són bones i totes les maneres d'explicar-les són bons... I, no obstant això, jo no resplendisc de santedat. Ni tan sols sóc un capellà simpàtic. Més aviat tinc tot el que fa falta per a allunyar la gent. Fins en l'escola sóc xinxa, intolerant i despietat. No em faig amb els xics per especials dons d'atracció... Vegeu, per tant, que no es tracta de mètodes, sinó només de la manera de ser i de pensar... Jo, que els amava per damunt de tot i que veia brillar sobre ells i sobre la seua classe, com a tal, una vocació històrica de classe líder, he menyspreat les seues passions, he buscat i desenterrat només aquelles qualitats que havien d'estar allí i que de fet estaven. Els he armat amb l'arma de la paraula i del pensament, més capaços que qualsevol i millor preparats que ningú" (L. Milani, 1975: 223-227).

El mestre, la mestra, la persona del mestre o mestra, el seu tarannà, la seua manera de pensar, de fer, de relacionar-se, és la primera i principal eina educativa, el recurs didàctic més essencial i definitiu de que disposem els educadors en l'escola. Perquè educar és, per damunt de tot, acompanyar el desenvolupament de xiquets i xiquetes, és ajudar-los a créixer, a fer-se majors; és oferir i viure amb ells referències concretes, models de progressió; és, en paraules de la Llei Orgànica d'Educació (2006), treballar per a aconseguir el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats de l'alumnat.

SOBRE EL PROFESSORAT I LA SEUA FORMACIÓ

Molt s'ha escrit sobre models, dimensions o pilars de la funció docent, de l'ofici d'educar. En un esforç de síntesi i d'acord amb algunes de les aportacions més reiterades aquests últims temps, paga la pena ressaltar els elements que segueixen:

EL COMPROMÍS MORAL

Educar compromet moralment l'educador perquè, més enllà dels aprenentatges acadèmics, el professorat influeix i condiona el desenvolupament dels seus alumnes com a persones; tot el que diu i fa té conseqüències directament o indirectament. Per aquesta raó importen la ideologia, els valors i les creences del professorat. Els professors, com a professionals, tenen l'obligació de ser demòcrates, d'assumir els valors constitucionals i oposar-se a les ideologies que posen en dubte la igualtat i la dignitat de totes i cadascuna de les persones. Han de creure, a més, en la perfectibilitat d'hòmens i dones, en la seua capacitat d'aprendre, de progressar, de modificar hàbits, conductes, percepcions i certeses. Com va escriure fa ja alguns anys F. Savater (1997: 19), "l'optimisme és imprescindible per a exercir l'educació. Els pessimistes poden ser bons domadors però no bons mestres". Els docents han d'estar al servei d'una educació de qualitat per a tots. En conseqüència, assumeixen el compromís de treballar a favor de l'eficàcia de la seua tasca (que no és una altra cosa que fer seues les finalitats que enuncien les lleis, i tractar d'aconseguir, per tots els mitjans possibles, els objectius de l'educació bàsica, aquells que la societat considera imprescindibles i necessaris per a tots els ciutadans) i de la justícia, és a dir, de la reducció de les desigualtats d'origen dels seus alumnes, de l'estímul de les seues capacitats i habilitats, i del respecte i l'acceptació crítica de la seua persona, del seu ésser i de la seua experiència vital (cultura inclosa). "Serà totalment inviable una educació per a tots, si un dels seus agents més important, el docent, pensa el contrari i fa les coses en una direcció oposada... No estem pensant en un docent militant radical, sinó en un que entenga la seua professió com un servei bàsicament social i humà i que assumisca aquesta prioritat i l'horitzó cap a on caminar" (J.M. Escudero, 2006: 38).

Aquest compromís moral exigeix, per a evitar qualsevol indici d'ingenuïtat o de romanticisme, als quals són tan proclius molts jòvens professors, uns coneixements que difícilment es troben en els tractats de pedagogia i en els manuals de didàctica. Sabers que li ajuden a comprendre el perquè de les coses més enllà de la seua superfície, a conèixer els mecanismes a través dels quals es produeixen i es reproduïxen les desigualtats, i a explorar els camins i les experiències que obrin pas a possibilitats i realitats que

s'oposen al fatalisme paralitzador i frustrant. Per a això necessitem el concurs de les Ciències Socials en general, singularment de la ciència política, la sociologia i la història, però sense menystenir l'antropologia, l'economia, el dret o la filosofia. Amb molta més contundència ho va expressar el mestre de Barbiana, que apel·la directament a la consciència de classe i a l'opció pels pobres, pels "últims". Per a ell, és imprescindible que els professors identifiquen els opressors i als oprimits, que descobrisquen els mecanismes que articulen les dinàmiques polítiques, econòmiques i religioses de la societat a què serveixen i de la societat global, i que prenguen clarament partit de manera que, des del primer dia de classe, tracten de forma desigual els seus alumnes afavorint clarament als que més ho necessiten, als més desfavorits, tal com fan els bons pares amb els seus fills. En paraules d'un dels alumnes de Barbiana (F. Gesualdi, 2007: 10):

"Cal començar per redefinir la finalitat de les escoles. Escola per a formar bons tècnics i pèssims ciutadans al servei de les empreses, o escola per a formar bons ciutadans al servei de la democràcia? Aquesta pregunta és el punt de partida i respecte a ella jo no tinc dubtes... Una vegada més la qüestió és política... A l'espera d'un nou orde, no cal quedar-se mà sobre mà. No es pot deixar de realitzar de seguida a nivell personal el que volem que es realitzi a nivell del sistema. Però la coherència per si sola no basta. També en l'àmbit de l'escola, com en la resta dels àmbits de la vida social i econòmica, cal incloure el compromís polític per a transformar les regles i les estructures. Només unint coherència i política en un matrimoni indissoluble és possible obtenir un canvi durador al servei de tots".

També P. Freire va expressar aquesta mateixa idea amb paraules no molt distintes. Educar, per a ell, és sinònim d'optar, de comprometre's: "per als educadors és fonamental conèixer a favor de què s'educa i contra què; a favor de qui i contra qui". Educar és, a un temps, un acte pedagògic i un acte polític: no un acte de partit, però sí una intervenció que no queda només a nivell dels principis i els discursos, al marge de la realitat sociohistòrica concreta. Per si no estava prou clar afirma a pit descobert: "el meu punt de vista és el dels condemnats de la terra" (C. Núñez, 2006). Però educar implica també tindre esperança, tindre capacitat d'indignació per a combatre el fatalisme i l'immobilisme, inherent a la idea que vi-

vim en el millor/únic dels mons, estar convençut que el canvi és possible. “En el món físic, la meua comprovació no em porta a la impotència. El coneixement sobre els terratrèmols va desenvolupar tota una enginyeria que ens ajuda a sobreviure’ls. No podem eliminar-los, però podem disminuir els danys que ens causen. En comprovar, ens tornem capaços d’intervindre en la realitat” (P. Freire, 1997: 75). El mateix ocurriria en l'àmbit de la història, de la política i de la cultura: quan comprove les coses no és inevitable l'adaptació a elles, sinó que podem intervindre, modificar-les o, com a mínim, atenuar les conseqüències que pogueren derivar-se del seu desenvolupament. Aquest, sentència Freire, hi hauria de ser el punt de partida fonamental de la nostra acció politicopedagògica: canviar és difícil, però possible.

ACTUAR EN PRIMERA PERSONA: ELS AFECTES, LES RELACIONS

Qui fa l'escola?, es pregunta J. Contreras (2007), i la seua resposta no ofereix cap dubtes: “Són les mestres i els mestres els que fan les escoles... El significat i el valor educatiu de les escoles depenen del que elles i ells posen en joc... No és l'exigència del PEC o del PCC el que dóna ànima a una escola, sinó la vida que li insuflen els que de veritat sostenen les pràctiques educatives i les relacions que es donen en ella, els que posen sentit i afecte en el que fan... Els decrets només canvien les normes, no la vida. I és que les escoles són institucions que viuen a través de les persones que les habiten i els transmeten els seus desitjos, els seus anhels... Només a través de la transformació professional i personal pot transformar-se una escola”.

No és una idea nova, encara que sí ho és, des del meu punt de vista, el llenguatge amb què s'expressa. Va ser poderosa en boca de L. Stenhouse en unir inextricablement qualitat de l'educació i qualitat del professorat: “La millora de l'ensenyança es produeix gràcies a la millora de l'art del professor, no pels intents de millorar els resultats d'aprenentatge pretesos per endavant... Canviar la pràctica, desenvolupar el currículum i perfeccionament del professorat són així tres aspectes indissociables” (J. Gimeno, 1984: 16-17). Amb més contundència, si és possible, ho escriu J.M. Esteve (2003: 207-236) en proposar algunes vies d'intervenció prioritàries amb què afrontar els reptes davant els quals es troba el sistema educatiu. La primera en diu així: “La qualitat de l'ensenyança de-

pén de la qualitat dels seus professors... depén primordialment de l'altura personal, científica i pedagògica dels hòmens i dones que animen la nostra educació". Per a treballar en aquesta perspectiva suggereix algunes mesures. Ens fixarem només en dos: modificar els criteris de selecció i dominar les tècniques de comunicació i de grup. Quant a la primera, denuncia que "ens hem entestat a continuar seleccionant els nostres professors amb unes oposicions en què no es tenen en compte les destreses socials dels candidats, ni s'utilitzen criteris relacionats amb la seua personalitat, i en què ningú es preocupa de si el candidat és adequat per a educar". I aconsella "l'ús de mecanismes de selecció de professors basats en criteris de personalitat, tant pel bé dels alumnes que puguem estar a càrrec seu, com per a evitar la situació de ruptura personal que pateixen molts docents". I, quant a la segona, diu: "Un professor és un comunicador... una classe funciona com un sistema de comunicació i interacció... El professor novell descobreix de seguida que, a més dels continguts d'ensenyança, necessita trobar unes formes adequades d'expressió, saber escoltar, saber preguntar... Per a això cal dominar els codis i els canals de comunicació, verbals, gestuals, de desplaçaments, i audiovisuals... El respecte dels alumnes cap al professor es fonamenta en les seues actituds en classe, en la percepció de la seua seguretat en si mateix, en la seua qualitat humana i en el seu domini de les destreses socials d'interacció i comunicació en l'aula".

121

La novetat del llenguatge utilitzat per Contreras (2005: 327-373) és deutora de la perspectiva que aporta el feminisme de la diferència, que parla d'actuar en primera persona, de la política primera. Política primera és la que es basa "en el fer singular, concret i quotidià dels que introdueixen sentit, coherència i sensatesa en les relacions humanes en general i en les educatives en particular... I això no té tant a veure amb la normativa, sinó amb la implicació personal de qui busca allò que s'ha adequat a les circumstàncies i a les persones a través de la relació i de la paraula... que se sosté en l'enteniment, l'intercanvi i la mediació entre persones concretes". Actuar en primera persona significa estar allí en cos i ànima, com qui s'és, participar "com a persones concretes amb interessos específics, com els que desitgem compartir sentits, relacions, activitats preguntes... expressant aquelles qualitats i experiències que ens donen densitat personal". Actuar en primera persona és

“posar el centre en la relació, fer-se mediació vivent: no sols en l'àmbit dels conflictes i les relacions personals. També en l'àmbit del saber. Perquè, al cap i a la fi, el que ensenyem és la nostra relació amb el saber, el que és saber per a nosaltres”

Des d'una altra perspectiva, també Milani coincideix en la primacia de l'amor. “Tots els seus consells es redueixen, a la fi, a una única afirmació: per a ser bons docents cal estimar molt els propis alumnes... L'amor no és un concepte absolut sinó una escala amb molts escalons, que només alguns aconsegueixen pujar fins als més alts d'una total abnegació. Però, igual que per a crear una bona sanitat no cal que els infermers i els metges es prodiguen en besets als malalts, sinó que els tracten amb competència i respecte, de la mateixa manera, per a crear una bona escola és prou amb què els educadors adopten un comportament de responsabilitat. Per exemple, seria un bon començament si abandonaren el paper de jutges i començaren a considerar els alumnes no com a objectes industrials que cal seleccionar, sinó com a persones amb dret a adquirir un bagatge cultural mínim (F. Gesualdi, 2007: 9-19).

UN PROFESSIONAL CULTE, INTERESSAT PEL SABER

Educar és més que socialitzar; és, a més, un temps i un espai per a pensar científicament la realitat, per a la transmissió, la vivència, la producció i la recreació cultural. En la societat de la informació és important retornar aquesta primacia del coneixement a l'acció educativa. Tal vegada un fals activisme o una reacció desmesurada davant de l'escolasticisme de l'educació tradicional, hagen propiciat una certa desvaloració dels continguts en l'educació escolar. És urgent revisar aquests plantejaments, per tant l'educació ha de presentar batalla en el terreny de la rellevància cultural en una societat que valora extraordinàriament el coneixement i que ha mostrat repetidament la importància de les lluites culturals per a modificar les categories, els significats i les identitats, el sentit comú, les formes de pensar hegemòniques. Des de la Il·lustració, l'escola, la cultura acadèmica, ha tingut per objectiu traure les persones de la ignorància, de la màgia i de l'obscurantisme per a fer-les més lliures i autònomes, perquè no queden al marge de la vida social. Per això, el debat essencial de l'educació és el projecte cultural que la informa, els continguts més substantius, rellevants i representatius, sabent, per descomptat, que els centres educatius no tenen el monopoli del coneixement.

Així, doncs, el maneig del currículum, de la cultura-contingut de l'escola, és una de les competències professionals més imprescindibles dels professors, perquè, ho vulguen o no, participen de la construcció d'aquesta cultura escolar, són mediadors imprescindibles entre la cultura científica i la cultura experiencial dels alumnes. Les seues creences sobre el que és valuós, les seues preferències personals, les seues concepcions epistemològiques, imprimiran un caire determinant a tot el que ocórrega en les aules. Per aquesta raó els docents han de ser persones cultes en el sentit més genuí de la paraula, perquè la seua és una professió de cultura: Com contagiarà el gust per la lectura un professor que es limita a fullejar el periòdic en la sala de professors i que l'últim llibre que va llegir va ser el temari de les oposicions? Com justificarà el valor del coneixement científic i tecnològic el professor incapaç de donar una explicació mínimament raonable a la "màgia" del telèfon mòbil o de l'ordinador? En un sentit més específic, els docents han de dominar, a un cert nivell, les àrees en què desenvolupen la seua activitat professional: no n'hi ha prou amb saber més que els alumnes, sinó que aquest domini exigeix una espècie de reaprenentatge del que ha estudiat al llarg del seu itinerari escolar per a poder ajudar de veritat els seus alumnes a realitzar un aprenentatge realment científic i rellevant que substituïska (i no que es juxtapose) als seus coneixements vulgars, fruit de la seua experiència quotidiana. Aquest reaprenentatge ha d'incidir en les bases epistemològiques d'aquest contingut, en la seua estructura substantiva i sintàctica, en la seua significació educativa i en la seua dimensió social i històrica; aquesta és la funció de la didàctica: transformar aquest coneixement en una representació útil i comprensible, i per a això són essencials les analogies, els exemples, les il·lustracions, les aplicacions... En paraules de J. Arrieta (1989: 173-174), "un professor que no és capaç d'explicar de manera intuïtiva determinats conceptes, podem dir que els coneix? O el que sap és la fórmula o una explicació abstracta? Si nosaltres hem après els continguts disciplinars en un context formal, totalment allunyat de la seua utilització, difícilment podrem realitzar la necessària transposició didàctica que tot procés d'ensenyança exigeix. La dita transposició implica l'estudi de les disciplines en termes molt més filosòfics, epistemològics, històrics, sociològics... En el procés didàctic és imprescindible recórrer a un coneixement del paper de la disciplina

en el desenvolupament històric i en la societat actual, les seues possibilitats i limitacions per a interpretar i incidir en la realitat”.

La cultura pot definir-se també com a relació, en el sentit en què la va entendre i la va practicar P. Freire: “Alfabetitzar és un poc més que ensenyar als alumnes un objecte cultural (un codi de lectura), és, també i sobretot, transformar, progressivament, la seua relació amb el món, la seua relació amb si mateix, la seua relació amb els altres... Alfabetitzant-los, va modificar la seua relació amb el món en el sentit en què els va fer prendre consciència, a poc a poc, que la pobresa no és una llei de la naturalesa, que hi ha condicions socials, històriques, econòmiques que poden explicar la seua situació de desheretats... La seua relació amb si mateix també es transformarà: ja no es creuran destinats a la misèria sinó que es veuran capaços de destacar ells també. La seua relació amb els altres també es transformarà, en el sentit en què podran unir-se per a portar una lluita política per a transformar aquesta realitat alienant i tindre accés a un món millor” (C. Gauthier, 2006: 175). Quin seria el repte del professorat en aquest supòsit? Ser a un mateix temps hereus (no es pot ensenyar el que no es coneix), crítics (coneix els límits i els condicionants sociohistòrics del saber) i intèrprets (és capaç de fer accessible el coneixement). Identificar-se no pels objectes culturals que domina, sinó per la seua relació amb la cultura.

Allò essencial és tindre clar el punt de partida: les percepcions dels educands, les seues lectures del món, la seua comprensió de la realitat que estan vivint, expressada per ells mateixos; el seu sentit comú, el seu saber que és fruit de la seua experiència vital i no el rigor científic de l'educador, el poder que atorga l'autoritat o la teoria abstracta. És imprescindible reconèixer-los com a persones competents i racionals (encara que les seues lògiques siguen radicalment diferents de les nostres, encara que les seues conclusions puguin semblar ingènues o errònies), el que no ha d'interpretar-se com donar-los la raó o adaptar-s'hi. Es tracta del punt de partida necessari per a, des d'ací, avançar junts, afinar el diagnòstic i avaluar les alternatives possibles per a avançar. P. Freire (2004: 47-57; 75-78) ho explica a través de diversos exemples personals i raona de la manera següent: “Negar als llauradors, en nom del respecte a la seua cultura, la possibilitat d'anar més enllà de les seues creences, no revela sinó una ideologia profundament

elitista. El que no és possible és tractar de superar-ho sense passar per ell, sense partir d'ell. Subestimar o negar els sabers de l'experiència viscuda és un error científic i una expressió inequívoca d'elitisme... La pràctica educativa és una espècie de psicoanàlisi historicosocial, cultural i polític”

Així, doncs, els professors han de ser persones cultes en el sentit més genuí de la paraula. Interessats per quasi tot, atents a les novetats, curiosos... perquè la seua és una professió de cultura. La seua cultura científica i tecnològica ha de ser prou per a entendre i poder seguir els avatars del món, que sumeixen en el més absolut dels analfabetismes a sectors cada vegada més nombrosos de ciutadans. La seua cultura humanística ha d'escapar de l'esclerotització i el reduccionisme per a poder comprendre, en la seua complexitat la realitat social. És precís que el professorat tinga consciència de la situació del món de hui i de les tendències emergents que es donen en ell: és important que es convertisquen en uns bons lectors de “tot” el periòdic. Perquè ens eduquem amb els esdeveniments, perquè en els esdeveniments ens anomenen altres persones; per això saber llegir els mitjans de comunicació és una obligació imprescindible per als docents (J.L. Cabirol, 2000). A un professional així H.A. Giroux (1990) el va denominar “intel·lectual transformador”, que podria caracteritzar-se pels trets següents: Es tracta d'una persona que no sols transmet cultura, sinó que també la viu i la produeix; no és un simple tècnic aplicador, sinó que el seu treball implica pensament i acció, teoria i pràctica, investigació i reflexió. És un professional que gaudeix de marges importants d'autonomia en el seu treball i que assumeix responsabilitats no sols de caràcter metodològic i organitzatiu, sinó també de caràcter cultural i ètic. És una persona conscient de les funcions socials i polítiques que assumeix; conscient també del seu propi capital cultural, de la seua adscripció social i de gènere, i de la seua pertinença ètnica.

125

AUTORITAT I COMPETÈNCIA

No pot haver-hi educació sense direcció, sense model, perquè l'educació no pot ser una pràctica atzarosa. Aquest directivisme comporta evidentment riscos. Freire (1970) al·ludeix a pràctiques de conquesta (que pretenen sotmetre a l'altre, convertir-lo en un simple receptor passiu i alienat); pràctiques de divisió (afavorint a

un dels sectors de la comunitat i reprimint-ne a l'altre; tractant al grup com essencialment diferent i desconnectat dels altres; arrancant de la comunitat i estranyant a alguns dels seus individus); i pràctiques d'invasió cultural (la penetració planificada i sistemàtica per a imposar una determinada visió de les coses, el reconeixement de la superioritat cultural dels invasors). "Una de les qualitats essencials que l'autoritat docent democràtica ha de revelar en les seues relacions amb les llibertats dels alumnes és la seguretat en si mateix. La seguretat que s'expressa en la fermesa amb què actua, amb què decideix, amb què respecta les llibertats, amb què discuteix les seues pròpies decisions... però l'autoritat democràtica mai s'omet" (P. Freire, 1997: 88, 90). Autoritat que ha de fonamentar-se en la competència professional i en el respecte que naix d'unes relacions justes; autoritat que no està renyida ni amb la democràcia, ni amb el diàleg, més aviat al contrari: el diàleg és condició imprescindible per a l'educació, perquè no pot haver-hi contradicció entre els mitjans i els fins, ja que cada un dels mitjans és en si mateix un fi. També l'educador milanià renega del no directivisme i de la pedagogia llibertària: una escola explícitament classista a favor dels últims no pot deixar les coses a l'atzar del mercat, a la falsa llibertat d'unes relacions i d'uns comportaments condicionats per la història personal i col·lectiva; una escola amb vocació transformadora necessita un mestre present, que es faça notar, que exercisca el seu lideratge.

I, per descomptat, l'ofici "d'educar requereix competència professional. L'actualitat del terme "competència" és hui innegable a Espanya. Per això vénen bé algunes precisions: "Una competència seria un conjunt de recursos potencials (saber què, saber com i saber quan i per què) que posseeix una persona per a enfrontar-se a problemes propis de l'escenari social en què es mou". La formació en competències no és un retorn a la clàssica pedagogia per objectius, perquè ser competent "no és només ser hàbil en l'execució de tasques i activitats concretes tal com han sigut ensenyades, sinó ser capaç d'afrontar, a partir de les habilitats adquirides, noves tasques o reptes que suposen anar més enllà del ja après. Demostrar competència en algun àmbit de la vida comporta resoldre problemes d'una certa complexitat" (C. Monereo - J.I. Pozo, 2007: 13-16). En aquest sentit, creiem que algunes de les competències bàsiques de la professió docent queden implícites en

els tres apartats anteriors, de manera que ací ens referirem més aviat a aquelles més tècniques, més pròpies de l'ofici, del saber fer professional. És vastíssima la bibliografia respecte d'això. Ací es referiran només algunes per la seua procedència, actualitat o rellevància.

"La professionalitat en l'àmbit de l'educació" va ser el tema tractat en les 6es Jornades dels Consells Escolars de comunitats autònomes i de l'Estat (Diversos Autors, 1995). Una de les aportacions definia la professionalitat docent atenent, d'una part, a l'àmbit de la seua actuació (el que fa), i, de l'altre, al context en què es realitza la seua acció (on ho fa). En referència al que fa, assenyalava tres funcions: la de seleccionar i adaptar el currículum, la de conduir i mediar el procés d'ensenyança-aprenentatge (planificació i interacció educativa), i la d'avaluar a l'alumnat. I pel que fa al context, l'actuació docent es realitza en un centre escolar (on ha de conjugar-se projecte compartit i autonomia professional), ubicat en un determinat context (del qual cal conèixer les necessitats, les possibilitats i les dificultats per a poder establir els punts de partida i les prioritats) i en col·laboració amb altres professionals (tant docents com no docents).

127

R. Aymerich (2006), president de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, en preguntar-se quines competències són necessàries per a un bon exercici de la tasca d'educar, les agrupa en tres blocs (saber, saber fer i saber ser), encara que nosaltres arreglegarem només les relatives al saber fer. Són les següents: treballar en equip; actitud participativa; treballar tenint en compte la comunitat a què serveix; promoure els valors que sustenten la convivència democràtica; proposar, organitzar i adequar situacions d'aprenentatge, executar-les i avaluar-les; gestionar la distribució del temps i dels espais; coneixements sobre dinàmica de grups; atendre la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat; afrontar la resolució pacífica dels conflictes; exercir la tutoria i orientació de l'alumnat; establir relacions de col·laboració amb les famílies; i actitud investigadora i capacitat d'experimentar i compartir les experiències pedagògiques.

El Ministeri d'Educació del Quebec va publicar l'any 2001 les competències professionals exigibles als docents acabats de llicenciar (C. Gauthier, 2006). Són dotze: evidència cultura i domini de les disciplines de docència; domina la llengua de docència en la

forma oral i en l'escrita; crea situacions de docència i aprenentatge (tria els continguts i les estratègies d'intervenció, planifica les seqüències d'ensenyança i avaluació, té en compte les necessitats i els interessos de l'alumnat); aplica situacions d'ensenyança i aprenentatge (disposa els recursos necessaris, guia i orienta els alumnes, promou el treball en cooperació, afavoreix la integració i la transferència d'aprenentatges); avalua la progressió dels aprenentatges (adapta constantment l'ensenyança, emet juís sobre el grau de domini de les competències per part de l'alumnat, comunica als alumnes i als seus pares o tutors els resultats esperats i el grau de domini de les competències preteses); gestiona la classe (posa en marxa un sistema de funcionament eficaç, comunica clarament les exigències requerides quant als comportaments, preveu i gestiona eficaçment els conflictes); adapta la seua ensenyança a les característiques dels alumnes amb dificultats; integra les tecnologies de la informació i la comunicació en la planificació i exercici d'activitats d'ensenyança i aprenentatge; col·labora amb la direcció escolar; col·labora amb l'equip docent; s'inscriu en un procés de desenvolupament professional; i mostra ètica professional.

Finalment, en el marc del debat social entorn de la formació i les competències dels futurs mestres, promogut per la Universitat de Girona, van ser consultats 11 experts en formació del professorat (A. Romero, 2007). He-us ací algunes de les seues propostes:

- Competència lingüística: Un mestre ha de fer moltes coses, però la fonamental és ensenyar als xiquets a llegir i escriure. Per tant, jo no donaria mai un títol de mestre a qui no fóra capaç de redactar correctament per a expressar les seues idees, a qui no siga capaç de fer una lectura comprensiva d'un cert nivell, i a qui no siga capaç d'escriure en les llengües instrumentals de l'ensenyança sense faltes d'ortografia, que denoten un escàs domini de la pròpia llengua.
- Formació científicofilosòfic-tecnològica de nivell superior i especialitzada en una branca del saber: Els mestres han de ser capaços d'ajudar a descobrir el plaer del coneixement. Això només serà possible si ells l'han experimentat amb anterioritat. I no ho hauran fet si no han participat de manera activa a la recerca del coneixement.
- Capacitat o habilitat personal en alguna activitat que impliqui que saber fer: cantar o tocar algun instrument, instal·lacions

tècniques, fotografia o vídeo, teatre o dansa, excursionisme, bricolatge, esport...

- Capacitat de crear les condicions organitzatives i didàctiques per a aconseguir facilitar un aprenentatge eficaç i eficient.
- Competències que tenen a veure amb la relació amb els altres: l'empatia, les habilitats relacionals i socioemocionals..., que van de l'escolta i el diàleg fins a l'animació de grups, la presa de decisions, la resolució de conflictes, la mediació...
- Aprendre des de la cooperació: el saber pràctic del docent exigeix relacions horitzontals i processos col·lectius de diàleg i aprenentatge professional.
- Assumir com pròpia la responsabilitat d'actualitzar els seus coneixements, d'acord amb l'evolució de les necessitats de la societat, el sistema educatiu, el centre i el públic per al qual es treballa.

IMMIGRANTS, MINORIES ÈTNiques, CULTURA/S, INTERCULTURALITAT

129

IMMIGRACIÓ I EDUCACIÓ INTERCULTURAL

És ja un lloc comú afirmar que l'educació intercultural va arribar a Espanya de la mà de les migracions internacionals. No és estrany que fóra així, perquè heretem el que s'havia fet a Europa des del fi de la II Guerra Mundial, en la teoria i en la pràctica. I el que trobem va ser una identificació profunda entre educació intercultural i tractament educatiu dels fills d'immigrants estrangers, majoritàriament procedents de països de l'una i l'altra vora del Mediterrani, considerats a tots els efectes més com a treballadors temporals que com a persones amb projectes de vida no predeterminats. En aquesta lògica, els fills constituïen una anomalia, que havia de ser atesa en un horitzó d'externalitat (ajudant-los a incorporar-se a uns sistemes educatius que no tenien cap intenció de canviar res) i de provisionalitat (a través dels programes de llengua i cultura d'origen). Per això, la pràctica de l'educació intercultural va consistir en un repertori de mètodes, estratègies i materials per a facilitar i promoure l'aprenentatge de la llengua oficial del país de recepció; a garantir l'accés i la seua permanència en el sistema durant tota l'educació bàsica; a estimular i accelerar l'adopció de pautes i codis

de la societat receptora; i a rebaixar les taxes de fracàs escolar que es donaven entre aquest alumnat. Bé és cert que a mitjan dècada dels 80 del segle passat va emergir un important canvi de perspectiva, encara que el que es va imposar a Espanya –i probablement continue sent encara majoritària- va ser aquella primera versió, de manera que per a molts la interculturalitat és una forma retòrica o políticament correcta de parlar de la immigració. Estan en un error, però cal ser respectuosos amb aquest punt de partida, perquè la immigració és, amb tota probabilitat, el fenomen social més visible i potent del moment, d'una intensitat i rapidesa desconegudes. Es tracta d'una immigració molt heterogènia, la qual cosa comporta lògicament una creixent diversificació ètnica i cultural de la societat espanyola i aquest és un fet d'un enorme calat històric. El seu impacte es deixa sentir en tota l'estructura social i sotmet a una pressió profunda a tots els serveis públics, singularment als educatius, i als barris, pobles i ciutats on s'instal·len.

EDUCACIÓ INTERCULTURAL ABANS DE LA IMMIGRACIÓ

130

Encara que per a molts hagen quedat en l'oblit, Espanya compta amb uns antecedents interculturals, en educació, que paga la pena mencionar. Un d'ells és la trobada entre el sistema educatiu formal i el poble gitano, que, de forma més consolidada, podríem situar en els anys 70 del segle passat i que va situar a professorat i alumnat davant d'un verdader xoc cultural i va posar a prova la capacitat d'assimilació i reconeixement que era capaç un sistema educatiu monolític. Aquesta trobada –tal vegada seria més pròpia parlar retopada- va posar en dubte a una cultura escolar orgullosa de si mateix, ignorant i menystenidora de la vida i interessos, és a dir de la cultura, dels seus nous inquilins: “El procés d'escolarització generalitzada de la comunitat gitana va suposar un debat molt estimulants sobre la distància entre la cultura escolar i altres realitats culturals... Aquells plantejaments suposaven abordar la qüestió amb tota la seua radicalitat: la desconexió entre la cultura escolar i les cultures viscudes dels alumnes/as, l'absència de sintonia cultural, la falta de representativitat dels seus elements culturals en el currículum, les reduïdes possibilitats de construcció de la seua identitat cultural en un mitjà percebut com agressiu i hostil (X. Lluch, 2005: 167-168). El xoc va quedar per resoldre; segueix, per tant, plantejat, encara que ja en un context i uns termes distints.

Un segon antecedent són els múltiples Moviments de Renovació Pedagògica, sorgits la majoria en la dècada dels 70 del segle passat en les distintes nacionalitats i regions d'Espanya. Una dels seus senyes d'identitat era propiciar una educació arrelada en el propi entorn històric, cultural i lingüístic, la qual cosa va donar lloc al naixement d'escoles amb projectes propis (ikastoles, escoles "catalanes"...), a la incorporació, més o menys tolerada, de les llengües pròpies, distintes del castellà, com a llengües de comunicació oral, i a la revisió dels continguts de Ciències Socials i Naturals: "Tot el que significava percepció del país, coneixements (de geografia i d'història), expressió (música, plàstica, dinàmica), tradicions... tenia una importància especial, donada la situació política... La prohibició de tot el que sonava a català era com una llosa. Havíem de confeccionar el material didàctic, recuperar jocs, cançons, tradicions... L'aprenentatge de la llengua materna responia a la doble necessitat de partir del bagatge amb què el xiquet/a arribava a l'escola i de créixer en una determinada cultura, la catalana" (M.T. Codina, 2001: 118-119). Aquest reconeixement de la diversitat lingüística, nacional i cultural d'Espanya és un altre precedent d'aquesta breu història de l'educació intercultural a Espanya, i es tracta, a més, d'un repte plenament vigent i resolt només a mitges, com han posat de manifest, per exemple, l'atzarosa elaboració i aprovació del nou Estatut de Catalunya o el Decret que regula les ensenyances mínimes d'educació primària i secundària.

MULTICULTURALISME I PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Al llarg del segle xx, la pedagogia progressista ha mostrat com l'educació i la cultura, en general, han afavorit els hòmens blancs i rics. Hi ha una continuïtat evident entre la tradició crítica i les teories de la reproducció, que palesaren els trets de classe de la cultura escolar, i el multiculturalisme anglosaxó, que ha posat de manifest que les parcialitats i trets del currículum no sols són de classe, sinó també de gènere, d'ètnia o "raça" i també d'orientació sexual.

El multiculturalisme va nàixer als Estats Units a mitjan anys 60 del segle passat en el si del moviment a favor dels drets civils de la població "negra", com una alternativa crítica a l'oferta formativa de les universitats, vista com l'expressió més acabada de la cultura occidental, blanca, masculina, cristiana i heterosexual, per part dels

grups subordinats ("negres", dones, homosexuals). És necessari remuntar-se a aquests orígens per a combatre l'ambigüitat amb què la bibliografia espanyola es referix al multiculturalisme i per a mostrar, des del principi, que el concepte nuclear i bàsic de la interculturalitat és justament el de "cultura": no pot haver-hi una aproximació mínimament rigorosa a l'educació intercultural sense una reflexió seriosa sobre la cultura i la seua transmissió. I, en aquest sentit, és oportuna una primera precaució: "Per a la majoria de la gent, les cultures es poden comptar com si foren pomes, quan la veritat és que resulta impossible establir límits entre *cultures*. No hi ha fronteres entre *cultures*, excepte les dibuixades artificialment en els mapes del discurs social, polític i econòmic... La cultura és una substància que no admet parcel·lacions seguint criteris d'Estat-nació, llengua, religió o semblants. La cultura és coneixement, capacitat i actitud de què disposa tota persona humana per a moure's en la vida... Podem afirmar que ningú pertany a una cultura. En tot cas, la cultura pertany a les persones, que la usen, la manipulen i la transformen en llarg de les seues vides" (R. Polit, 2005: 31).

132

Aquest tipus de reflexió és especialment oportuna també quan ens referim al poble i a la cultura gitana. A pesar de la seua gran diversitat interna, la identitat gitana continua sent forta i es construeix, en una part essencial, a través de la diferenciació amb els no-gitanos. Per a molts, segueix vigent un nucli cultural compartit (una llengua, unes lleis, una sensibilitat, unes institucions...); per a altres, el poble gitano s'ha vist profundament afectat pels canvis socials i per nous factors d'exclusió social i de desigualtat. Hui en dia, aproximadament el 80% dels 650.000 gitanos espanyols ni viuen en la marginalitat, ni es dediquen al món de l'espectacle, sinó que, sense renunciar a la seua identitat, passen perfectament desapercebuts per a la majoria. En paraules de J. Salinas, "es pot dir que hi ha molts més gitanos dins del teixit comú de la societat, en habitatges normalitzats, en treballs de venda ambulant o comuns, amb els fills escolaritzats. Cada vegada hi ha més gitanos invisibles, no recognoscibles com a tals per la societat majoritària" (P. Ortega – J. Oleaque, 2006).

El multiculturalisme, per tant, al·ludeix a les diversitats de classe, de gènere, d'ètnia o "raça", d'orientació sexual, de llengua o de religió, i es constitueix com un àmbit de coneixement que tracta de comprendre com i per què el ésser social dels individus es con-

figura seguint la norma dominant en cada una d'aquestes diferències, com es forgen les identitats en aquest marc de condicions gens neutrals. Quasi ningú discuteix que la posició econòmica és un dels factors que intervenen en la percepció i les actituds davant dels altres; que el patriarcat i la naturalització del que són diferències construïdes interioritza a les dones i envileix els hòmens; que els sistemes educatius han sigut, i continuen sent, agents actius en la fixació i perpetuació de la supremacia occidental; i que la idiosincràsia "blanca" funciona com una norma invisible, no etnitzada, mentre es qualifica com ètnic tot allò estrany a aquesta norma, tant en el món de l'art com en el dels grups humans, el poble gitano entre ells.

ESTUDIS CULTURALS I INTERCULTURALITAT

D'alguna manera, el multiculturalisme anglosaxó s'inscriu en un altre moviment de la màxima importància, el dels Estudis Culturals, "Cultural Studies". Nascut a Birmingham a mitjan anys 60 del segle passat, el seu objecte d'estudi és justament "la cultura", entesa aquesta com l'experiència viscuda per qualsevol grup social, com un àmbit relativament autònom de la vida social, com un camp de lluita per la producció i la imposició de significat, com un espai de negociació i conflicte dins de societats dominades per relacions de poder i fracturades per divisions de classe, de gènere, de "raça" i d'orientació sexual. Es proposa, per tant, examinar les pràctiques culturals, de quina manera estan condicionades i conformades pel poder. Entre els seus fundadors cal citar l'historiador E.P. Thompson, que va atorgar visibilitat i valor als grups socials que havien sigut ignorats des de sempre per la tradició històrica dominant: "La cultura ha d'entendre's tant per mitjà de les experiències i les aportacions dels guanyadors com per les dels perdedors. No podem imposar juís amb què només es recorde als que van tindre èxit, mentre s'obliden els atzucacs, les causes perdudes i als perdedors mateixos" (Z. Sardar – B. Van Loon, 2005: 33). Una altra fita especialment significativa en aquest àmbit és l'obra de l'intel·lectual palestí E. Said, "Orientalisme": "Mentre els francesos i els britànics ampliaven les seues colònies, s'estaven creant també idees sobre els colonitzats. Les idees sobre l'Orient es van formar en un context de domini i submissió, el que té una influència tremenda i persistent, reforçada per l'imperialisme, al qual tam-

bé consolida. En un gran nombre d'obres erudites i literàries, els colonitzats van aparéixer descrits com a sers inferiors, irracionals, depravats i infantils" (Z. Sardar – B. Van Loon, 2005: 107-108). La solidesa i l'oportunitat de l'educació intercultural descansen també en la perspectiva oberta pels "Cultural Studies".

ENTRE EL MULTICULTURALISME I L'ASSIMILACIONISME, ENCARA

A pesar dels anys transcorreguts, al nostre entendre, continuen existint a Occident només dos grans models de convivència en les societats que es reconeixen com multiculturals, el multiculturalista i l'assimilacionista, que vindrien a ser, per a entendre'ns, com els dos pols d'un eix imaginari de possibilitats. En aquest escenari, l'interculturalisme seria un punt indeterminat entre aquests dos pols, una aspiració que tractaria de conjugar els objectius que guien les teories i les pràctiques d'aquelles dues lògiques, alhora que procuraria evitar els efectes no desitjats de l'un i l'altre model.

L'objectiu del multiculturalisme és que totes les persones i grups puguin viure amb la màxima llibertat i autenticitat, amb les mínimes restriccions que requereixi l'exercici de la llibertat per part dels altres. D'ací que prioritze el reconeixement de la identitat pròpia i el dret a la diferència. En canvi, l'objectiu primer de l'assimilacionisme és garantir de forma radical la igualtat jurídica de totes les persones (els grups, com a tals, no tindrien drets). Per això prioritza la cohesió de la societat per damunt del reconeixement de les diferències.

Les bases teòriques d'un i d'altre model tenen arrels profundes i unes sòlides bases filosòfiques. Per al multiculturalisme els éssers humans són essencialment culturals, ja que no podria existir una suposada naturalesa humana abstracta i universalment compartida: pertànyer a una determinada comunitat cultural és una necessitat, serien una necessitat elemental; les formes individuals de pensar, de sentir, els valors i creences, el menjar i el vestit... serien deutores absolutes d'aquesta pertinença. Des d'aquestes posicions es denuncia la fragmentació social i la crisi moral del món actual i les atribueix al debilitament d'aquests vincles comunitaris. L'assimilacionisme, per la seua banda, posa l'èmfasi en els drets individuals: només els individus serien subjectes de drets, no els pobles, ni les cultures particulars. Des d'aquesta òptica, existiria una única naturalesa universal compartida per tots, per

molt separats que estiguen en el temps i en l'espai; les cultures distintes serien només diferències de grau menor.

En l'àmbit educatiu, la lògica multiculturalista comportaria que cada comunitat, cada poble, tinguera la seua pròpia escola, el seu propi procés organitzat de transmissió cultural, per a així garantir el desenvolupament harmònic dels individus pertanyents a la dita comunitat cultural, afavorir la construcció d'una identitat sòlida i diferenciada. Pinzellades d'aquesta lògica són fàcils de trobar a Espanya: quan l'oferta escolar es presenta diferenciada per motius religiosos, per les llengües vehiculars, segons el sexe, per la seua oferta curricular, complementària o extraescolar diferenciada; la mateixa forma d'organitzar l'ensenyança de la religió o el repartiment competencial entre administració central i comunitats autònomes en la determinació del currículum prescrit. La lògica assimilacionista, per la seua banda, propugnaria una escola única i un currículum comú i igual per a tots per a així poder construir un sol poble, identificat amb l'Estat-nació, amb un passat comú i un projecte comú de futur. També podem trobar retalls d'aquesta lògica al nostre país: quan el primer criteri d'assignació de places escolars és el lloc de residència, quan es propugna la neutralitat ideològica i religiosa dels centres educatius, quan s'estableixen unes ensenyances comunes per part del govern de l'Estat...

135

L'un i l'altre model, portats a l'extrem, podrien generar efectes perniciosos i no desitjats. El multiculturalisme, per exemple, considera que la cultura és un tot integrat i orgànic i tendeix a ignorar la diversitat cultural interna; ben sovint adopta una visió estàtica i conservadora de la cultura. Aquest culturalisme pot arribar a posar en dubte la llibertat de les persones, establir fronteres artificials entre cultures i alimentar els prejudis i la incomunicació. L'assimilacionisme, per la seua banda, estableix implícitament la supremacia d'una determinada forma cultural i jerarquitzava a les altres en funció de la seua proximitat al model propi. El diàleg, en aquest supòsit, difícilment es planteja d'igual a igual, sinó que unes vegades s'actua amb tolerància o s'evita el contacte i altres simplement s'imposa a través de l'ordenament jurídic o en nom d'aquesta suposada superioritat.

A Espanya, per tradició i per proximitat, el model implícit que està en la base de qualsevol política relacionada amb la diversitat

cultural ha sigut i és de matriu assimilacionista. Per això, sol presentar-se el multiculturalisme en les seues versions més extremes i indefensables, mentre que l'assimilacionisme gaudeix del benefici d'allò normal i els seus perills tendeixen a presentar-se com a excepcions. Sovint, davall la capa de la interculturalitat, aguaita el vell assimilacionisme, a què només se li han afegit uns quants desitjos més aviat retòrics i benintencionats, però de dubtosos efectes pràctics. En un altre sentit, la interculturalitat podria expressar la voluntat de conjugar ambdós lògiques per a, si fóra possible, unir els objectius desitjables que es proposen: el reconeixement i el respecte de les diferències culturals i les identitats en peu d'igualtat; i la construcció d'una societat plural, però cohesionada i amb un projecte de futur compartit.

DOCÈNCIA I INTERCULTURALITAT EN L'ESPANYA D'AVUI

Identitat, convivència social, diversitat cultural, són conceptes especialment sensibles, que remeten a qüestions importants tant del present com del futur (els límits de la llibertat individual, les implicacions de la cohesió social, la formació de la subjectivitat de l'alumnat...). Aquestes preocupacions apareixen poc en el debat públic, però estan aquí, també per als professionals de l'educació, i és important que afloren, que es facen conscients, perquè condicionen tant les percepcions com les actituds i els comportaments públics. No obstant això, quan se'ls pregunta per les dificultats pedagògiques que comporta la diversitat cultural en les seues aules, les respostes no solen referir-se a aquest tipus de qüestions, sinó a les dificultats de comunicació amb els alumnes i les seues famílies, a la poca eficàcia instructiva davant de nous comportaments i necessitats, davant de nous estils d'aprenentatge o davant de la varietat de bagatges culturals previs, a la perplexitat davant de situacions dilemàtiques davant de les quals no hi ha una resposta correcta, sense efectes secundaris. Per això, el que més es demanda és una formació eminentment pràctica (nous mètodes i estratègies, materials i recursos adaptats), aplicable de manera immediata i, en general, basada en el coneixement dels particularismes etnoculturals dels col·lectius en presència.

Per descomptat que aquestes demandes han de ser ateses. El problema és que, si no s'amplia i emmarca la resposta formativa,

es corre el risc de provocar un rast d'efectes perversos no desitjats: presentar les cultures dels altres com un tot acabat, permanent i estàtic, ignorant la seua diversitat interna; centrar-se en els seus elements més visibles i objectivables, sovint els més exòtics, curiosos o allunyats de la nostra; sumir els educadors en una perplexitat paralitzant o reforçar els estereotips i les fronteres entre els grups. Per això es fa necessari inscriure aquestes demandes més immediates i específiques en un quadre més ampli i crític, que permeta discernir quins són els veraders problemes, repensar les pròpies idees, percepcions i actituds, construir un marc d'anàlisi que permeta comprendre l'evolució de la societat espanyola i, per descomptat, aprendre i practicar estratègies, recursos i materials motivadors i eficaços. Aquest marc conceptual hauria d'ultrapassar, lògicament, l'àmbit estricte de les ciències de l'educació.

D'altra banda, en la societat de la informació, les relacions dels individus amb la seua cultura particular s'han modificat profundament: no sols perquè estem sotmesos a múltiples i variades influències culturals, sinó també perquè és francament difícil trobar en la tradició les respostes més adequades als problemes de l'existència o els criteris morals que puguin guiar les nostres vides en un món summament obert i incert. En aquesta societat, la missió de l'educació no hauria de ser la promoció de les cultures particulars, sinó la de preparar tots els ciutadans per a viure en un món complex, conflictiu, interdependent, lliure i ple de possibilitats.

És molt el que s'ha escrit sobre formació de professorat en interculturalitat. Ací ens limitarem a assenyalar alguns elements congruents amb el que hem escrit en aquesta ponència:

- **Un quadre ampli i crític d'anàlisi** que permeta examinar críticament els fonaments teòrics de la interculturalitat. Seguint a F. Ouellet (1997), els educadors haurien de treballar cinc grans eixos per a poder situar els desafiaments del pluralisme cultural en el marc de les grans transformacions dels societats postmodernes: Cultura, etnicitat i identitat; Els obstacles a les relacions interculturals (estereotips, prejudis, discriminacions, xenofòbia, racisme); La igualtat d'oportunitats (dinàmiques d'exclusió i de marginació); Nació, estat, comunitat (liberalisme, comunitarisme, democràcia, ciutadania, desenvolupament, modernització);

Models de gestió de la diversitat cultural (assimilacionisme, multiculturalisme, interculturalitat).

- **Repensar les pròpies idees, creences, percepcions i actituds** sobre persones, països, grups socials. Tots els adults posseïm coneixements i creences consolidats sobre el social i el cultural; fruit de la socialització, l'escolarització i la pròpia experiència vital percebem i interpretem la realitat des d'una determinada òptica. Es tractaria d'emprendre, en paraules de C. Marcelo (1992) un verdader procés de resocialització, promovent reflexions i debats que posen en crisi aquestes idees prèvies i promoguen, quan siga necessari, el canvi d'actituds. Estratègies útils podrien ser: els estudis autobiogràfics sobre el propi pensament, història i identitat; treballar texts, en totes les disciplines, que aporten perspectives diferents de les habituals; estudis de cas; supervisió experta de pràctiques d'observació i en centres educatius...
- **Una formació cultural sòlida i un compromís amb l'actualitat:** la formació del professorat ha de garantir una cultura científica, tecnològica i humanística suficient. És precís que el professorat tinga consciència de les condicions del món actual, que posseïska el bagatge necessari per a comprendre críticament les informacions que subministren els mitjans de comunicació. L'objectiu és sentir-se part de tot allò humà i planetari, de veure el món com una comunitat de pobles més que com una suma d'Estats, i de treballar en el present amb la consciència de ser responsable del futur, de construir un món habitable. En aquesta línia, els mitjans de comunicació, en general, es converteixen en una eina insubstituïble per a saber el que està passant en el món, ací i ara, per a –amb els mitjans de què disposem– aprendre a deconstruir les percepcions dels grups dominants i els tòpics occidentalocèntrics, per a la reflexió, el debat i l'acció.

I dues postilles a manera de síntesi final. F. Ouellet (1991: 171-177), en un llibre ja clàssic, proposava sis objectius per a educar en una perspectiva intercultural:

- Desenvolupar perspectives històriques múltiples: incloure les interpretacions que tant els grups majoritaris com els

minoritaris fan dels esdeveniments i les realitats presents i passades (en història, en literatura, en art).

- Reforçar la consciència cultural: reconèixer que la meua visió del món no és compartida per tots, que la meua visió està tan esbiaixada com les dels altres.
- Desenvolupar competència cultural: capacitat d'interpretar les comunicacions, els costums, els hàbits... propis d'altres formes culturals.
- Lluitar contra el racisme, tant en el passat com en el present, i analitzar el seu impacte tant en els oprimits com en els opressors.
- Augmentar el nivell de consciència sobre l'estat del planeta i les dinàmiques emergents (migracions, conflictes...) i equipar-se per a una comprensió crítica i intel·ligent de les informacions que subministren els distints mitjans de comunicació.
- Desenvolupar habilitats socials per a intervindre activament en la vida social.

Cuadernos de Pedagogía ha dedicat un número de la seua Biblioteca Bàsica del Professorat (X. Besalú, 2007) a "Educar en societats pluriculturals". L'objectiu de la col·lecció és proporcionar eines al professorat i s'estructura en deu apartats, que bé podrien ser presos com el temari possible d'un programa de formació. Són els següents:

- Altres pobles, religions i identitats: un acostament a distintes àrees sociopolítiques del món, a distints sistemes de creences.
- Migracions i ciutadania: té com a objecte la immigració i la incorporació plena del "un altre" en les societats receptores.
- Desigualtat i exclusió social: incorpora la dimensió de classe, perquè, sovint, la discriminació ètnica i la socioeconòmica s'enceben en les mateixes persones i grups.
- Etnocentrisme, xenofòbia, racisme: adverteix que el combat contra el racisme no pot fer-se a canonades, perquè les causes i els contextos on es produeix són prou impermeables a les proclames moralistes.
- Gestió de la diversitat cultural: els distints abordatges existents, des de la teoria i des de la pràctica, en la societat en general i en l'escola en particular.
- Currículum intercultural (I: teoria; i II: pràctica): tracta d'introduir claredat i coherència en les decisions curriculars;

atorga una dimensió política i transformadora al treball educatiu; i dóna compte de múltiples materials, recursos i estratègies ben dissenyades i útils per a incorporar a la pràctica educativa la mirada intercultural.

- Llengües: competències lingüístiques de tot l'alumnat i aprenentatge de les llengües oficials per part de l'alumnat d'origen estranger.
- Població d'origen estranger: aborda les relacions dels educadors amb les famílies de l'alumnat i les possibilitats educatives del temps lliure.
- Mediació intercultural: la cultura de la mediació per a prevenir, gestionar i resoldre els conflictes.

BIBLIOGRAFIA

- ALUMNES DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1998, *Carta a una mestra*, Eumo, Vic (en la versió castellana: *Carta a una maestra*, 2006, PPC, Madrid)
- ARRIETA, J., 1989, "Elementos de enseñanza", en: Rozada, J.M. – Cascante, C. – Arrieta, J., *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Cyan, Gijón, págs. 149-191
- AYMERICH, R., 2006, *Otra formación para unas nuevas competencias*, Cuadernos de Pedagogía núm. 357, págs. 102-106
- BESALÚ, X. (coord.), 2007, *Educación en sociedades pluriculturales*, Cisspraxis, Barcelona (en prensa)
- CODINA, M.T., 2001, "Temas específicos", en: Canals, M.A. y otros, *La renovación pedagógica a Catalunya desde los años (1940 – 1980). Fets i records*, Edicions 62, Barcelona, págs. 111-151
- CONTRERAS, J., 2005, "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar", en: Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*, Praxis, Madrid, págs. 327-373
- CONTRERAS, J., 2007, *Escuelas que se reinventan a sí mismas*, Cuadernos de Pedagogía núm. 368, págs. 48-53
- CORZO, J.L., 2000, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, PPC, Madrid
- DIVERSOS AUTORES, 1995, *6 Jornades. Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat*, Consell Escolar de Catalunya, Barcelona
- ESCUADERO, J.M., 2006, "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos", en: Escudero, J.M. – Luis, A., *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, Barcelona, págs. 21-51

- ESTEVE, J.M., 2003, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Paidós, Barcelona
- FREIRE, P., 1970, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires
- FREIRE, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México
- FREIRE, P. 2004, *Pedagogía de l'esperança*, Edicions del Crec i Denes Editorial, Xàtiva (en la versión castellana: *Pedagogía de la esperanza*, 1993, Siglo XXI, Madrid)
- GAUTHIER, C., 2006, *La política sobre formación inicial de docentes en Québec*, Revista de Educación núm. 340, págs. 165-185
- GESUALDI, F., 2007, *Renovar la escuela, cuestión política*, Educar(nos) núm. 37, págs. 9-10
- GIMENO, J., 1984, "Prólogo a la edición española", en: L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, págs. 9-24
- GIROUX, H.A., 1990, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona
- LLUCH, X., 2005, "25 años de educación intercultural. Una mirada con y sin nostalgia", en: Diversos Autores, *Memoria de Papel (1980 – 2005)*, Asociación de Enseñantes con Gitanos, Valencia, págs. 167-173
- MARCELO, C., 1992, "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado", en: Diversos Autores, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida (tomo II)*, Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca, págs. 501-535
- MILANI, L., 1975, *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*, Marsiega, Madrid (existe una edición más reciente: *Experiencias pastorales*, 2004, BAC, Madrid)
- MONEREO, C. – J.I. Pozo, 2007, *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*, Cuadernos de Pedagogía núm. 370, págs. 12-18
- NÚÑEZ, C., 2006, "Sentir, pensar, estimar... la senda de la terra", en: Diversos Autores, *Sendes de Freire. Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*, Edicions del Crec i Denes Editorial, Xàtiva, págs. 13-49
- ORTEGA, P. – OLEAQUE, J., 2006, *¿Gitanos de clase media? Sí, y son mayoría*, Suplemento El País de 12 de marzo
- OUELLET, F., 1991, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, París
- OUELLET, F., 1997, *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle?*, Universidad de Florencia, Florencia (documento policopiado)

- PULIDO, R., 2005, "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad", en: Fernández, T. – Molina, J.G. (coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*, Alianza, Madrid, págs. 19-35
- ROMERO, A., 2007, "La veu dels experts i les expertes en la formació de mestres", en: Besalú, X. – Falgàs, M. – Godoy, J.C. – Romero, A., *Mestres del segle XXI. Ben formades, competents, justes*, CCG Edicions, Girona, págs. 283-290
- SARDAR, Z. – Van Loon, B., 2005, *Estudios Culturales para todos*, Paidós, Barcelona
- SAVATER, F., 1997, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona

TRANSDISCIPLINARIETAT I EDUCACIÓ

Lola Jurado Jiménez

UNIVERSITAT DE SEVILLA

Observa un animal, una flor, un arbre, i mira com descansen en el Ser.

Cada un d'ells és ell mateix. Té una enorme dignitat, innocència, santedat.

No obstant això, per a poder veure açò, has d'anar més enllà de l'hàbit mental d'anomenar i etiquetar. En el moment en què mires més enllà de les etiquetes mentals, sents la dimensió inefable de la naturalesa, que no pot ser compresa pel pensament ni percebuda pels sentits. És una harmonia, una sacralitat que, a més de compenetrar la totalitat de la naturalesa, està dins de tu.

Eckhart Tolle, 2008: 82-83.

INTRODUCCIÓ

143

M'han demanat que plantege una conferència sobre transdisciplinarietat i educació, la qual cosa és una oportunitat per a mi d'avançar en el meu coneixement sobre aquests aspectes i tot el que això involucra la meua persona i la meua professionalitat. És per a mi una nova oportunitat d'aprenentatge cosa que agraiïsc profundament a les persones que em donen aquesta oportunitat i a altres que han contribuït en interacció perquè ara puga compartir aquest escrit.

Així, comence, plantejant una cosa que ja moltes persones sabem, que les persones ens desenvolupem a distints nivells al llarg de tota la nostra vida: físic, emocional, mental i/o espiritual alhora que establim relacions, exercim un treball, ens plantejem qüestions econòmiques, socials, relacionals, ètiques, sexuals, morals, etc. Per això en els discursos que ens impregnen en els últims temps apareixen situacions en què es planteja i parla de "Societat del Coneixement". Una societat i un món de què no sols les persones formem part, sinó també tot el que ens envolta. És en aquest món en què moltes persones estem tractant d'obrir-nos pas a un gran canvi sense antecedents, alhora que ens veiem envoltats per

una gran “crisi” i aquesta comprén no sols l’aspecte econòmic, el polític o el social, sinó que és considerada com una gran i profunda crisi ecosistèmica i paradigmàtica que afecta totes les relacions de la vida (Moraes, 2010).

De la mateixa manera l’educació, entesa en el seu sentit més ampli (extrapolant les parets institucionals), queda afectada per aquesta situació. Aquesta crisi ecosistèmica i paradigmàtica és entesa des de la dialèctica, perquè alhora que ens porta situacions molt difícils de suportar també ens permet generar canvis i de vegades transformacions profundes que ens ajuden a dialogar d’una altra manera amb les realitats vivenciades i/o sentides (Najmanovich, 2010). És així com els escenaris de coneixement es transmuten i el que en altres moments tenia un significat i els coneixements eren repartits en disciplines, ara aquests significats es trastornen per a poder desenrotllar-se i evolucionar.

INDAGANT SOBRE LA CONCEPCIÓ DE TRANSDISCIPLINARIETAT

El procés de **conéixer** és un procés que ens acompanya tota la vida, més enllà de ser un coneixement quotidià, científic, experiencial, espiritual, cognoscitiu, moral, emocional, etc.; o tots ells al mateix temps. A aquest tipus de coneixement també es denomina intel·ligències múltiples, i inclús Wilber l’utilitza per a desenvolupar un *Psicògrafo* (Wilber, 2007: 29) en què integra algunes de les intel·ligències més importants per a ell (cognitiva, interpersonal, psicosexual, emocional, emocional i moral) i el lliga a tres estadis o nivells de consciència.

Comprendre i conéixer hui la realitat no és possible, almenys si la concebem com planteja Nicolescu (2002), és a dir, com tot allò que es resisteix a qualsevol representació. És per tant una aproximació a la realitat des de distints nivells com podem arribar a conéixer en la societat-xarxa en què ens trobem immersos.

Aquest coneixement de la vida, que extrapolava els límits coneguts com a científics, requereix enfrontar-nos a **constants canvis**, que experimentem la major part de les ocasions com vertiginosos i amb angoixa. Això implica situar-nos en la incertesa, recrear i co-recrear els fonaments que han sigut referents en altres moments i integrar aquesta incertesa com a part de la vida. Però encara ens costa deixar enrere una aparent certitud, quietud i compartiments estancs, separats, amb límits més o menys establits de manera rígida.

Estem en una situació històrica sense antecedents (...) on es tracta de conjugar distintes perspectives que van des de les grans tradicions de savieses, fins a passar per les generades en la premodernitat, la modernitat, o la postmodernitat i generar una **visió integral** (Wilber, 2007 i 2008); aquesta és una situació denominada per alguns com a Modernitat Líquida (Bauman, 2003), o com aquella que apunta a una Tercera Cultura (Snow-1963-, en Gutiérrez, 2010). Independentment de com es denomine, la veritat és que comencem a qüestionar i a dubtar dels coneixements que s'havien plantejat en altres moments com a estancs, separats i que generen límits (ontològics, epistemològics, metodològics o altres.), i per tant a replantejar-nos des d'altres òptiques el món, és a dir, des de: la teoria quàntica, les matemàtiques integrals, la teoria del caos, els fractals, la cibernètica, els distints principis de la complexitat, la bioenergia, etc. Plantejaments diversos que a partir de la dècada dels 90, comencen a tindre auge incloent la perspectiva transdisciplinar, constituint-se aquesta com necessària per a donar respostes a la complexitat del món en què vivim.

Aquesta transdisciplinarietat ha sigut fundada sobre els principis gnoseològics del pensament complex, tractant així d'avançar sobre els debats i discussions pluri o inter disciplinars. Alguns dels autors més coneguts que apunten a aquesta perspectiva transdisciplinària, han sigut: Batson, Foerster, Heisenberg, Göel, Kunh, Maruyama, Nicolescu, Prigogine o Shannon, entre altres.

Fins fa poc de temps (tot i que encara queden prou pràctiques en aquest sentit), per a desenvolupar el/els coneixement/s hem posat límits i s'ha/n desenvolupat a través de la **disciplinarietat**, donant prioritat a la formació d'especialistes. Però des de fa un temps es planteja també la **pluridisciplinarietat**, la **interdisciplinarietat** i la **transdisciplinarietat**; qüestió que segons Nicolescu (2002) són les quatre fletxes d'un sol i mateix arc: el del coneixement. Aquest autor (un dels més importants defensors de la transdisciplinarietat) es planteja generar un marc de pensament que integre **anàlisis científiques, socials, culturals i espirituals**, amb la finalitat no sols de comprendre el món present sinó també la modelització de la seua evolució. Segons ell, la transdisciplinarietat és, no obstant això, radicalment diferent de la pluridisciplinarietat i de la interdisciplinarietat, per la seua finalitat, la comprensió del món present, que és impossible inscriure en la investigació disciplinària.

Ell defén el caràcter complementari de les diverses aproximacions, la disciplinària, la pluridisciplinària, interdisciplinària i transdisciplinària que es posa en evidència d'una manera clara, per exemple, en l'acompanyament dels moribunds. Aquest pas relativament nou de la nostra civilització és de la màxima importància, perquè, en **reconéixer el paper de la nostra mort en la nostra vida**, descobrim dimensions insospitades de la vida mateixa. L'acompanyament dels moribunds no pot fer-se més que des d'una investigació transdisciplinària, en la mesura que **la comprensió del món present passa per la comprensió del sentit de la nostra vida i del sentit de la nostra mort en aquest món** que és el nostre. (Nicolescu, 2002).

Per tant, la transdisciplinarietat, com indica el prefix "trans", fa referència a allò que simultàniament és entre les disciplines a través de les diferents disciplines i **més enllà de tota disciplina**. La seua finalitat és la comprensió del món present, un dels imperatius del qual és la unitat del coneixement. El fet de reconéixer aquest autor la presència de **diversos nivells de Realitat**, planteja que l'espai entre les disciplines i més enllà de les disciplines està ple, com el buit quàntic, de totes **les potencialitats**.

D'ací la importància de reconéixer la transdisciplinarietat en el seu sentit més ampli, perquè des d'aquesta concepció se'ns permet apostar per **recuperar pràctiques i recrear altres** que apunten a un coneixement i a una ciència que aprofundisca en la vida alhora que toque el cor de les persones per a convertir-nos en ciutadans d'un món globalitzat. És a través de la transdisciplinarietat com se'ns planteja un **gran repte i una oportunitat d'aprenentatge** des del diàleg i el relligament de diverses disciplines entre si i totes aquestes al seu torn amb la vida. Estem d'acord amb Batalloso Navas (2009: 2), quan planteja:

"la transdisciplinarietat l'entenc com una espècie d'estil de vida, o com una configuració psicoespiritual o transpersonal que articula i configura la teua manera d'estar i de ser en el món o si es prefereix, una manera de viure que no pot ser definida ni delimitada, encara que formalment puga ser descrita amb aproximació i inclús narrada en múltiples històries que quan es reconstrueixen poden ser reinterpretades a la llum de fenòmens sincrònics, emocionals,

intuïtius, creatius, subconscients, ètics, estètics i espirituals”.

Es pretén donar cabuda a l'obertura i inclusió dialògica en un continu esdevindre, on el coneixement des de les diverses disciplines deixa lloc a la valoració dels límits, les complexitats, les complementarietats i possibilitats d'interacció i/o rellegament de les diverses pràctiques, deixant lloc a la saviesa de la diferència de visions, experiències i coneixements que pot aportar cada persona, independentment del nivell acadèmic que tinga.

DIALOGANT SOBRE LA CONCEPCIÓ D'EDUCACIÓ

Són els coneixements acadèmics els que continuem prioritjant front a altres fonts i pràctiques de coneixements des de les quals s'aposta per trencar amb els límits que jerarquitzen i quadri-culen el coneixement per a acostar-lo a la vivència, a l'experiència, a la quotidianitat, a través de processos d'auto i hetero/reflexió, auto i hetero/formatius, processos d'obertura, de diàleg, d'auto/reflexió, d'acció, d'apropiació i aprofundiment en els diversos sabers (teòrics, experiencials, existencials, pràctics o altres) que al llarg de la vida de manera vivencial i pràctica anem incorporant. Són processos que necessiten espais i col·lectius per a produir-se, perquè és en interacció com les persones aprenem no sols dels altres sinó essencialment a conèixer-nos a nosaltres mateixos i al món que ens envolta.

147

Des de fa uns anys, el terme “transdisciplinarietat” s'associa a la formació, a distints nivells, ja siga per a referir-se a una transdisciplinarietat sociointeractiva, reflexiva, paradigmàtica (Paul i Pineau, 2005) o a una mirada educativa ecoformativa (de la Torre, 2006), etc. Tot això ens porta a comprendre que el coneixement científic, cultural, social o espiritual comporta: complexitat, hibriditat, reflexivitat, heterogeneïtat, no linealitat, transdisciplinarietat, etc.

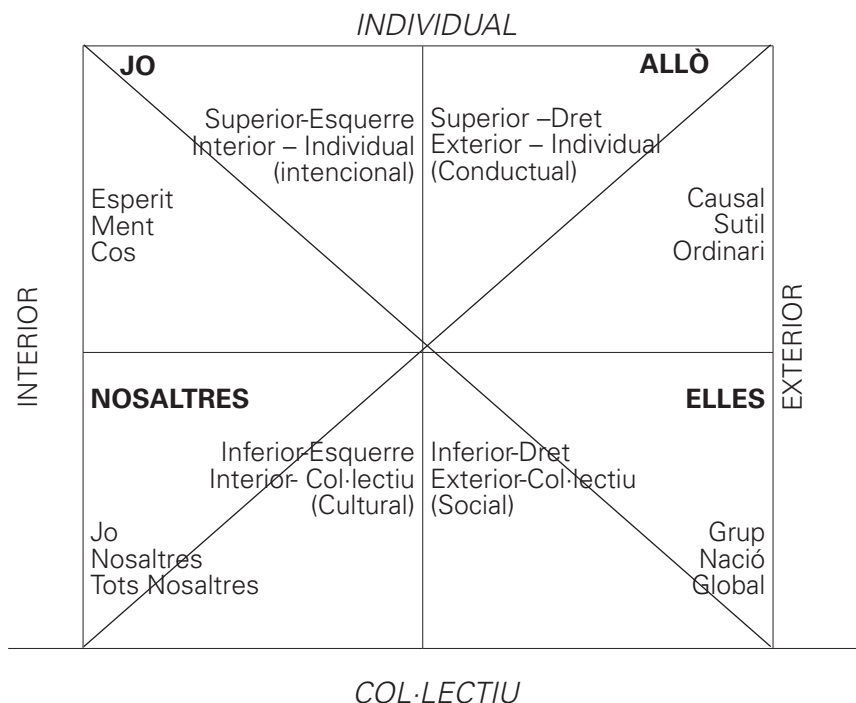
A través de la transdisciplinarietat s'apunta a donar sentit a l'emergència de les estructures teòriques, metodològiques, pràctiques i investigadores actuals. És reconeixent i manifestant els límits de cada disciplina com ens aproximem més a la transdisciplinarietat i a la complexitat de les diferents realitats a què ens exposem cada dia.

Però gran part d'aquests models/perspectives/paràmetres educatius i formatius que desenvolupem encara a nivell institucional, queden molt allunyats de l'essència i l'escenari de la vida i la preparació per a viure-la. Aquests models/perspectives/paràmetres són instruccional i instructiu, és a dir, que rarament es plantegen desenvolupar de manera complexa una formació de la vida, des de la vida i per a la vida, (Morin, 1980), holística i dinàmica en un continu esdevindre. Són models/perspectives/paràmetres en què essencialment es trenca el vincle entre el discurs i l'acció, des dels quals difícilment es relliguen els diversos nivells de realitat, és a dir, el que és (inter) personal, social, grupal i institucional.

Són models/perspectives/paràmetres educatius que essencialment responen a models/perspectives/paràmetres de ciències aplicades però que a penes contemplen models/perspectives/paràmetres on s'articulen pràctiques acadèmiques, reflexives i professionals des de les quals s'integren les vivències, continua primant el consum de saber més que la producció i experimentació de diversitat de sabers. Les formacions dels professionals pràctics i reflexius és una cosa que encara dista molt de les nostres realitats educatives institucionalitzades.

Les dinàmiques econòmiques, tecnològiques, polítiques, socials i culturals ens exigeixen la urgència de generar actituds i aptituds de comprensió globals i integradores per a enfrontar l'inèdit viable que ens plantejava Freire. Són reptes que requereixen de reformes profundes en els sistemes educatius en aquest segle XXI.

Ací hem d'aclarir que l'Educació tal com l'entenem és més àmplia que la formació i que va més enllà de l'escolarització i que des del nostre punt de vista s'allunyaria de la instruccionalitat o el mer aprenentatge professional, apuntem a una educació que apunta a altres paràmetres, pròxims als que planteja Morin des de la complexitat, des de l'emergència o l'educació existencial a què fa menció López Górriz, pròxima també a la *Cartografia del Nou Paradigma* a què apunta Wilber (2007), quan proposa una visió integral (veure quadre núm. 1) on es conjugue l'interior i l'exterior, el singular i el plural i això es convertisca en un referent per a comprendre bé des d'on estem posicionant-nos per a conèixer no sols a nosaltres mateixos sinó també els altres i el món en què vivim



Quadre núm. 1: Els quatre quadrants de wilber (2007: 368)

Són aquests quadrants els que ens ajuden a aprofundir i investigar la vida en tota la seua plenitud, unes vegades prioritant uns sense rebutjar els altres, sinó rellegant-los i altres vegades donant cabuda a altres. Són paràmetres que ens ajuden a comprendre millor quina és tant la nostra conscienciació, acció i posicionament (polític, és a dir, de compromís i implicació amb nosaltres, els altres i el món), com la de les altres persones amb què ens relleguem rizomàticament.

PLANTEJANT SINÈRGIES ENTRE TRANSDISCIPLINARIETAT I EDUCACIÓ. UNA EXPERIÈNCIA EDUCATIVA I VITAL: “GRUP DE DONES INVESTIGADORES DE VIDA”

Crear una sinèrgia implica integrar l'educació i la transdisciplinarietat, fusionar-les al punt de no ser una sense l'altra i ambdós un poc més i diferent de la suma de les seues parts.

No és fàcil reestructurar-se i recompondre's en una altra manera de conèixer, comprendre, co-construir, veure i sentir el món, la

vida, l'educació, les nostres relacions, els nostres sentits vitals... Integrar visions, percepcions, sentiments, sabers, emocions distintes que integren alguns aspectes alhora que rebutgen altres i recomponguen altres, requereix d'un treball educatiu extens en el temps.

La perspectiva transdisciplinària requereix aprenentatges i sabers creats i construïts des d'un plantejament dialògic, d'acció, experiència i teorització que es relliguen, entremesclen i mútuament ajuden a la interrogació per a la recreació i reconstrucció. És des d'aquesta perspectiva que fem emergir una producció de sentit, que es dona quan podem comprendre i entremesclar des d'uns quants angles una situació, una problemàtica. La implicació d'un subjecte complex en aquest acte cognitiu està sempre present si es pretén aconseguir un treball creador i generador de sentit de vida.

Mencione ací una **experiència educativa i vital** perquè ha sigut una experiència més àmplia que una formació i encara que aquesta estiga continguda en aquesta experiència, també s'han integrat aprenentatges que extrapolen els murs institucionals i disciplinars en què cada component del grup ens movem.

Aquesta ha sigut una experiència idiosincràtica que, un grup de 10 dones, vam emprendre en 2007, amb la finalitat de compartir coneixements, experiències i investigacions; les quals tenien un nexa comú, estaven coordinades per la nostra benvolguda amiga i mestra Isabel López Górriz. Ella va aconseguir des de l'educació plantejar aquest grup singular d'acompanyament vital alhora que investigador de la vida, aquella que ens dol i ens travessa però que ens ompli de felicitat i ens permet co-recrear-nos en expansió des del desplegament de gran part del nostre potencial.

Aquest grup tenia una singularitat, perquè vam emprendre reunions periòdiques amb la intencionalitat **d'aprofundir en les nostres vides**, en les nostres inquietuds, les nostres preocupacions, ocupacions, interrogants, dicotomies, etc., més enllà de titulacions acadèmiques, l'important era generar i compartir aprenentatges encarnats, vivenciats, experimentats. El grup va estar obert a **integrar** persones de distintes **edats** (des dels trenta i escaig fins als cinquanta i escaig) que estàvem en distintos **nivells acadèmics** (unes en formació d'adults, altres en doctorat, altres llicenciades, diplomades i inclús sense estudis bàsics acabats...), distintes

disciplines (Magisteri, Pedagogia, Psicologia, Treball Social, Filologia, Ciències Socials i Econòmiques...) i en distints **àmbits de treball** (orientadores en educació secundària, en orientació professional, professores en primària, secundària, universitat o educació d'adults, cuidadores de persones majors dependents, treballadores en ajuntaments, ames de casa en situació de desocupació...), de distintes **procedències** (Terol, Sevilla, Cadis, Badajoz, Mèxic, Veneçuela...)...

Ha sigut en un **clima** de cordialitat, generositat, obertura, sinceritat, etc., en algunes **cases particulars** de les integrants del grup. L'espai ha sigut important. Ha sigut fora de tot context institucional, com vam poder donar cabuda a diverses reunions, en què a manera de taller, vam recrear diversitat de **temàtiques**, entre altres: l'amor, les relacions, la professionalitat, l'educació, la professionalitat, la mort, la malaltia i els seus vincles amb les vivències i emocionalitat, els dols, les ruptures, la maternitat i la paternitat, la visió de la dona i l'home en la societat actual a partir de les nostres vivències, les transformacions vitals, la importància de la investigació dels treballs autobiogràfics, les pors paralitzants, les accions compulsives, les emocions, la visió per part de la societat espanyola de la psicologia i els estigmes, la culpabilització de la dona, la situació materna i/o paterna davant de situacions escolars conflictives, la necessitat de trencar amb projeccions generades en el si de les nostres constel·lacions, les violències internes/exterioritzades i les autoritats interioritzades, el grup i la seua dinàmica, problemes entorn de la co-construcció d'investigacions que travessen la vida lligant acció i teorització, etc.

Així a poc a poc vam anar **construint teories** en formes diverses (que han anat des de l'oralitat passant per la creació de contes, els nostres relats autobiogràfics o teorització de temàtiques d'interés) des de les nostres vivències, relligant present i passat i projeccions futures; i també des de la generació de coneixements que d'unes a d'altres ens anaven impregnant i calant, ja que les nostres **experiències van quedar relligades** al punt de ser trobades de generació de sinèrgies que ens ajudaven a confrontar-nos a les distintes realitats amb major enteresa.

També he de ressaltar la importància del **grup**, perquè la força del grup ens va donar l'oportunitat a algunes de comprendre'ns a través de les altres i a alimentar-nos a partir dels distints sabers

experimentats: espirituals, maternals, vivencials, relacionals, etc. També vam poder compartir documents, llibres, revistes, cançons, música, pel·lícules, espectacles, esbarjo, dinars, etc. Però sobretot, el grup està ajudant a aprendre a agafar-nos a la vida en vida, és a dir, aprendre a voler-nos més cadascuna a si mateixa i a les altres, respectant-nos no sols a nosaltres mateixes, sinó també als processos de cadascuna i al món que ens envolta. Perquè abordar-nos a nosaltres mateixes com a persona implica conèixer-nos més profundament per a generar xicotets canvis que van contaminant fins a crear sinèrgies en les xarxes en què ens imbriquem i inclús la nostra pròpia transformació. És una transformació que invita i contagia altres dones a parir-se a elles mateixes. Açò ha requerit que tinguem paciència unes amb les altres, perquè els processos de cadascuna són diferents i també les tensions en determinats moments han estat presents. També ha invitat a sentir-nos en llibertat, per a expressar el que realment sentim i volem o necessitem, deixant espais per a totes, segons les necessitats que de vegades ens ha qüestionat per quedar al marge del que és institucional. Recrear sessions d'aliment vital, espiritual, teòric, vivencial, etc. ha sigut un procés enriquidor i molt intens.

Aquest és un grup en què ens enviem imatges i experiències de molts anys, molts dolors i molts colors perquè d'unes a altres puguem **aprendre i posar en pràctica** distintes opcions en el nostre propi camí. Són aprenentatges fets carn els que ens regalem i a pesar dels dolors que suposen són dosi de força. **Força** que emana des de cadascuna de nosaltres per a emergir des d'ella i perquè aquesta pugui ajudar-nos a fer un camí amb les persones que convivim cada dia. És un grup en què a pesar que cadascuna aporta l'experiència des de si mateixa, va més enllà de ser un grup d'autocontemplació perquè fem "radiografies" (singulares, personals, socials) que ens ajuden a comprendre'ns i a **comprendre les relacions que creem i recreem** en una modelació social de què formem part i on present, passat i projecció futura es relliguen. En el grup s'ha vist la importància de **veure'ns en relació a altres** en igualtat, per a aprendre dels recorreguts i experiències de cadascuna, però també per a comprendre **els fets col·lectius a partir dels singulars**.

Aquest grup ha passat per distintes fases i finalitats, que ara tracte de sistematitzar i complementar amb algunes notes del diari

dut a terme i la síntesi que he elaborat d'algunes de les sessions que hem compartit:

- **Fase d'il·lusió i d'aliment inicial, orientat i promogut per Isabel.**

"un espai de dones on em podia comunicar lliurement i on podia fer un balanç de la meua situació actual a distints nivells (professional, personal, relacional, investigadora...) però sempre connectats amb la vida, l'experiència, la vivència. Va ser un espai compartit de suport, on no sols em podia expressar, sinó també anar aprenent de les altres, cadascuna portàvem temes i moments diferents que podíem compartir." (Diari: Sevilla, 22 de febrer de 2008)

- **Fase de concreció i de recrear amb entitat pròpia els objectius i dinàmiques de manera democràtica genuïna (entés aquest com un espai i temps en què totes tenim veu i la manifestem amb una gran obertura i flexibilitat) alhora que ens coneixem més profundament.**

"En sentir-me abrigada pel grup sentia la força i la necessitat de coherència amb mi mateixa, vull dir, de sentir que el meu interior i les meues accions externes tenien almenys una mateixa direcció i no sentir-me tan dividida entre les meues necessitats, els meus desitjos i la meua realitat." (Diari: Sevilla, 22 de febrer de 2008)

- **Fase d'intercanvis i produccions orals i escrites (encara en documents inèdits) per a teoritzar el procés seguit alhora que el d'acompanyaments (de vegades en duos fora de l'espai dedicat al grup) en noves opcions i situacions vitals d'algunes de les integrants del grup (separacions de parella i/o matrimonials, afrontar fracassos escolars de fills, fer el dol amb situacions d'avortaments, distanciament amb opcions opressores paternals/maternals...).**

"(...) entendre que la comunicació del que escrivim i l'expressió és des de la llibertat i no des de la imposició de ningú (...) Per a mi aquest grup ha de ser un grup solidari que respecte la "soledat" de cadascuna i la "llibertat," entenent que la llibertat és una conquesta mediatitzada, és a dir, una aspiració permanent de cada ser humà on ens trobem cada dia amb condicionants culturals de normes socials i socialit-

zadores que ens van modelant. Jo no sabia dir què és ser lliure, però sí que crec que puc sentir-me lliure, i no per això deslligada de compromisos. Sentir-me lliure per a mi requereix un equilibri entre l' intern i l'extern. I hui sé que això em diferencia en la societat en què visc, perquè crec que aquesta opció de vida ens separa dels grups molt lligats a certes estructures que constrenyen i bloquegen la creativitat i el potencial de cada persona. Sentir-me lliure per a mi requereix una gran responsabilitat i qüestionament constant, on hi ha una dialèctica permanent entre el que dona "coherència" a la meua vida i el que no. En aquesta opció d'apostar per un sentiment de llibertat, existeix també la por, l'abisme, la incertesa. Apostar per aquest sentiment de coherència, on el teu interior i les teues accions es troben en "harmonia" no és fàcil, suposa revisar la nostra vida contínuament, per a comprendre que som el resultat d'una història. De vegades em sent privilegiada amb la vida que tinc perquè entenc que per a arribar a plantejar-me aquestes qüestions he de tindre unes necessitats bàsiques cobertes i que hi ha moltes persones en el món que no les tenen. Jo crec que el sentiment de llibertat ens posa permanentment davant dels límits, perquè ens hem de reinventar amb el que ens envolta.

És aquesta reinvençió en cada reunió d'aquest grup la que encara em qüestiona, és com si ens haguérem acostumat que algú ens guiara i en deixar-nos i optar per la llibertat i per la recreació des de les necessitats profundes de totes, ens perdem. És com si haguérem de parir-nos novament, reinventar-nos. Jo crec en la possibilitat que ens parim entre totes i que d'aquest grup isquem no sols enfortides nosaltres, sinó també totes les relacions que fora d'ell reconstruïm cada dia. Ara com ara pense que és la forma de traslladar/generar la necessitat de canvis a una societat molt malejada per una creença en democràcies burocràtiques feta poder d'uns pocs perquè quasi res canvie." (Diari: Sevilla, 22 de febrer de 2008)

- **Fase de dol compartit per la mort de la nostra gestora i iniciadora en aquest procés, Isabel.**

"Per descomptat recordem de la nostra volguda Isabel, la força, els plantejaments, la claredat, els aprenentatges,

*la positivitat, l'avanç i la importància per a nosaltres de la persona que ha sigut **la nostra líder** tot el temps en el procés de gestació i creació del grup. Amb ella algunes de nosaltres hem après a viure l'educació com un aprenentatge a **estimar la vida, aprendre de la vida i teoritzar els processos vitals que ens travessen**. És així com hem sentit que ella era una persona que ens acompanyava fins al fons. De la mateixa manera hem recordat que el **dolor per la pèrdua** encara està present i encara que prima la positivitat per tot allò que s'ha compartit, el buit està encara fresc i es necessita temps de digestió. És la pèrdua d'una persona que ha sigut referent per a modelar-nos com a persones en distints aspectes de la nostra vida. S'ha recordat que Isabel entenia que **les tesis** no eren només treballs acadèmics, sinó treballs que ens **ajudaven a desplegar dimensions** de les persones que ens dediquem a això i en les quals necessitàvem avançar. Igualment s'ha recordat que l'autobiografia s'ha entès com un procés d'aclariment i no una gratuïtat de remoure situacions per remoure." (Síntesi i reflexions de la Reunió del grup de Dones Sevilla, 16/05/09)*

- **Fase de recomposició del grup, nous aprenentatges i aprofundiment de les nostres vides des de la singularitat però també en xarxa. Obertura i integració de nous membres i distanciament d'altres. Aquesta vegada i en un moment clau, on la líder nata no estava present, hàviem de donar continuïtat al grup, per a això hem dut a terme durant 6 mesos, un "Taller d'Autoconsciència a través de les Històries de Vida", impartit per una professora de la universitat de psicologia que ve de Mèxic (veure González Uribe, 2010) i des del qual hem pogut dur a terme mirades en espill d'unes a altres per a aprofundir i veure'ns en singularitat i col·lectivitat i poder comprendre millor la/les singularitats/pluralitats/universalitat que planteja la professora Josso (1991, 2007). En aquesta fase encara està en procés perquè encara que el taller en si s'ha donat per acabat en el temps, encara ens queda un treball, individual i col·lectiu d'anàlisi i teorització, per fer i compartir.**

- Per això en la fase en què ens trobem ara és una Fase a esdevindre, perquè estem reescrivint la projecció que tindrà el grup.

Aquesta línia de treball m'ha portat a comprendre no sols una aproximació a la realitat des de paràmetres que de vegades són invisibles als ulls, sinó també a comprendre que la realitat o els distints nivells de realitat cal mirar-los de front, ens dolga més o menys, i aprofundir en ells encara que no puguem conèixer-los tots al mateix nivell ni del tot. És el compromís, és la implicació en el nostre aprenentatge al llarg de la vida.

Posicionar-se transdisciplinàriament, implica la creació de bucles que s'inscriuen en el cor de la concientització, de l'abstracció-concreció i de l'aproximació pràctica, que apunten a relligar la imaginació i la creació, el singular i universal, generant-se distints nivells de realitat. També implica, apuntar cap a una auto-hetero i ecoformació (Pineau, 2000), per a donar cabuda a una construcció identitària i social des de distints nivells de realitat que permeten el desenvolupament de tota persona.

156

Una persona que s'inscriba en models/perspectives/paràmetres formatius i/o educatius que li ajuden a prendre consciència de la seua configuració identitària i existencial. Apunten a això, entre altres, autors: Barbier (1990) amb el seu enfocament d'Anàlisi Transversal i la Investigació-Acció Existencial, així com Josso (1991, 2001) i Pineau (1983, 2005), des de l'enfocament de formació/investigació autobiogràfic, els quals plantegen models/perspectives/paràmetres educatius que al·ludeixen a la transformació existencial/social de la persona en el seu procés metamòrfic des de l'hetero/formació/nomia a l'auto/formació/nomia; així com el model/perspectiva/paràmetre investigador/formatiu autobiogràfic de López Górriz (2007, 2008), que és un model/perspectiva/paràmetre inscrit en la transdisciplinarietat, des de la qual apunta a una nova restructuració i reconstrucció de la persona, estudiant per a això dimensions: experiencials, introspectives, emocionals, existencials, psicosocials, relacionals, investigadores cognitives, comunicatives narratives, etc.

Tot això apunta a: "*la reconstrucció de si mateix, perquè, en la mesura que el procés es va desenvolupant de manera dia-*

lèctica entre la desestructuració i la reestructuració, es produeix una remodelació de si mateix, es genera una gran fortalesa de l'autos enfront de l'heteros, i s'aconsegueix una important consolidació de la persona. Per tant, considerem que és un model que arplega des del més íntim, existencial, fins al més teòric i conceptual, passant per l'investigador i el social. Entenem que és un model d'una important projecció present i futura.” (López Górriz, 2008).

Aquests i altres models/perspectives/paràmetres formatius, educatius i investigadors es posen en marxa des de la transdisciplinarietat, i són presents també hui en les nostres pràctiques educatives, construint unes relacions obertes i rizomàtiques entre transdisciplinarietat i educació.

SÍNTESI I INTERROGANTS AMB QUÈ CONCLOEM PROVISIONALMENT

El que em queda per exposar a totes les persones que estan interessades en aquesta temàtica són alguns interrogants (exposats en la Revista online *Rizoma Freireano* núm. 6, de 2010. Disponible en <http://rizoma-freireano.org/index.php/rizoma-freireano-6-meta-transdisciplinariiedad-y-educacion>) que poden ajudar-nos a crear a cadascú les pròpies sinèrgies i relligaments rizomàtics en les nostres vides:

Com desenganxar-se dels paradigmes heretats per a recrear des d'altres òptiques? Com portar a la pràctica i treballar des d'accions que integren la transdisciplinarietat i la complexitat? Com operativitzar els processos generats a la llum de la transdisciplinarietat o la complexitat? Quines estratègies buscar per a deixar constància dels processos d'anàlisi i reflexió sobre les pràctiques que deixen constància de les experiències? Com generar xarxes de co/cre-acció i co/construcció de coneixements per a compartir, col·lectivitzar i sobretot relligar aprenentatges, vivències, experiències, estratègies, etc.? Com fer anàlisi del que ocorre a l'interior d'aquestes xarxes de co/cre-acció i co/construcció de coneixements?

Així mateix, ara ampliïm aquestes qüestions vitals amb què Wilber (2007) ens exposa, sent aquestes motiu d'indagacions teòriques de distints autors: Piaget, Kohlberg, Maslow, Goleman, Housen, etc. (veure quadre núm. 2).

Línies de desenvolupament associades a qüestions que transfeix a preguntes vitals:

Línia de desenvolupament	Pregunta vital
Cognitiva	De què sóc conscient?
Jo	Qui sóc jo?
Valors	Què és significatiu per a mi?
Moral	Què he de fer?
Interpersonal	Com hauríem de relacionar-nos?
Espiritual	Quina és la preocupació última?
Necessitats	Què necessite?
Kinestèsica	Com hauria de fer açò?
Emocional	Com em sent respecte d'això?
Estètica	Què es el que més m'agrada?

Quadre núm. 2: Línies del desenvolupament i qüestions vitals (Wilber, 2007: 109).

158

Ens ha semblat també oportú incloure algunes qüestions que ens hem plantejat en els començaments de la gestació del grup de dones al qual hem fet referència en l'apartat anterior:

Reflexions compartides en el grup de Dones investigadores de vida (Sevilla, 1 de desembre de 2007):

Hui han eixit diversos temes importants des del meu punt de vista, un d'ells ha sigut la "**Bogeria**", el "**Qüestionament existencial de la dona**"; moltes vegades quan m'he qüestionat profundament, al no poder compartir-ho amb la parella d'aquell moment, m'he sentit mutilada, l'altre et diu: "per què martiritzar-se tant? Per què tanta pregunta? Fins a quan preguntar-se? Quina necessitat de furgar "o de fer-se mal"? ¿Per a què? Mentre l'altre et qüestiona el teu propi qüestionament, eres tu la que et mutilas d'alguna manera, perquè només a partir de les preguntes vas a la recerca de respostes que et conformen, que et donen conformitat a una manera de sentir, de ser, de percebre, de relacionar-te que emergeix des de la vida i que busca la vida.

És un qüestionament que necessites per a viure, per a respirar amb tot el sentiment de sentir vida en tu. És també un qüestionament que desborda al principi, però que després es va incorporant com l'aire que es respira. Encara que també hi ha moments

en què moltes preguntes s'amuntonen, s'ajunten, ixen, emanen totes juntes com si d'un brot es tractara. Són elles les que ens guien o ens ajuden a fer que triem un camí. Camí que de vegades té bifurcacions i que cal romandre atentes a ell per a saber cap a on dirigir-nos. De vegades aquestes preguntes ens assalten, ens fan por i encara que emanen de nosaltres mateixes les sentim com a invasores que vénen a qüestionar la nostra rutina, la nostra calma o la nostra aparent tranquil·litat o quietud. Però són poderoses, envaeixen, s'endinsen en els moments menys esperats.

Quan estan totes juntes ens pareix que estem a la **vora d'un precipici**, ens fiquen en aquesta foscor on la claredat queda lluny d'aconseguir-se, però són elles les que han d'existir perquè les respostes puguin anar prenent forma i acostar-nos a la llum.

La **llum de sentir-nos vives**, de percebre o de sentir allò que només amb algunes persones que busquen, com nosaltres, pren forma i fan eco. És el desafiament a no parar de preguntar-nos el que ens dóna entitat, el que ens permet aprendre de cada moment, de cada situació, de cada experiència, de cada vida. És la recerca **d'una expressió que vaja més enllà del que és aparent**, de la conformitat del que ens van dir, del que altres van descobrir, és la recerca i la possibilitat de descobrir altres sentirs no oberts a la immediatesa del que és material, del que és aparent o de la immediatesa. Quan aquestes preguntes es comparteixen podem trobar diversitat de reaccions: **rebuig** (perquè això significa qüestionar-se, qüestionar-se la persona amb qui es comparteix), **obertura** (perquè això significa anar més enllà, obrir-se, expansionar-se) o **sorpresa** (perquè jo no m'havia qüestionat això abans? O perquè aquestes qüestions?). Es diu que és la dona la que es mira més endins i la que necessita l'espai per a aquesta intimitat, perquè a més el seu cos està conformat d'una forma on les coses internes són una conformació important. L'altre dia un amic em deia, està bé que hi haja moments d'intimitat i de soledat, però això pot "ratllar", això pot portar a l'aïllament, a la conformitat d'una vida individualista, poc sociable. Era la seua por de la soledat? O és que la soledat ens posa en situació de veure'ns i sentir-nos en un abisme? És aquest abisme o "néant existentielle" el que ens paralitza? Són les **desestructuracions per a reestructurar-nos** d'una altra manera les que costen, perquè és com canviar la pell. En espais com el que estem creant en aquestes trobades jo sent que aquest

canvi de pell és més suportable. Per a mi el grup, les seues qüestions, les seues mirades, les seues reflexions són el sosteniment, l'aliment, l'**inèdit viable** que fa possible una **esperança de vida des d'una altra conformitat i conformació**, que ens relliga alhora que ens deslliga les unes de les altres i viceversa.

Per a mi el grup és: "aquell en què puc expressar les meues inquietuds, un grup de treball per a donar cabuda a una línia de formació i investigació que ens permeta parir-nos, reforçar-nos i apuntar cap a una expansió, una aposta profunda per traure el més singular de nosaltres mateixes. Una lluita per una conquesta social de dona des de la singularitat però també des de la consciència de l'aportació que es fa al grup. El **grup com a generador però també com a regenerador** d'una consolidació, d'un estil, d'una forma de sentir, de fer, de vibrar, de responsabilització amb un propòsit i una aposta que emergeix des de les tripes profundes del nostre ser més singular. El grup com a ens desafiador de l'aposta profunda d'un salt i un esgarrall per a créixer com a persones senceres, desplegar-nos des de i amb tot el potencial que cadascuna comporta, implica. És la consciència de cadascuna de l'esgarrall que pot suposar aquest treball per arribar al **desplegament de situacions i potencialitats**. El grup com un mitjà d'expressió de ruptures amb bloquejos, amb formes de fer que d'alguna forma van mutilar les nostres vides en algun sentit. Per exemple, un tipus d'educació que constreny, obliga, força, i és com una cotilla que mata la vida, després cal desmuntar-la i passar per altres processos per a tornar i recompondre situacions..."

I com diu el cantant Jorge Drexler en la cançó "Tot es transforma":

*Cadascú dóna el que rep
i després rep el que dóna,
res és més simple,
no hi ha una altra norma:
res es perd,
tot es transforma.*

BIBLIOGRAFIA

BARBIER, René (1990). *La recherche action*. Paris. Anthropos.

BARBIER, René (2007). Comment mourir et renaître au projet de vie en éducation. *Revue Internationale: Pratiques de Formation. Analyses*, n° 53, pp.105-123

- BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (2009). Docencia Transdisciplinar. Algunas contribuciones. (Doc. Multicopiado). Huelva.
- BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (2010). *Dimensiones de la orientación educativa hoy*. Pendiente de publicación en Editorial Aljibe. Málaga.
- DE LA TORRE, Saturnino (2006). (Dir.). Transdisciplinariedad y Ecoformación. Barcelona. Editorial Universitat, S. A.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Textos Escogidos. Siglo XXI editores.
- GONZÁLEZ URIBE, Maria Teresa (2010). *Historias de vida desde la perspectiva de género a través de talleres de autoconciencia. Bases teóricas que sustentan diversas dinámicas para generar una formación transformadora*. Pendiente de publicación.
- GUTIÉRREZ, Francisco (2010). Aprendizaje e intercambio de saberes: una propuesta en borrador para el estudio transdisciplinario hacia la tercera cultura. Revista on-line: *Rizoma freireano*, nº 6. Meta-Transdisciplinariedad y educación. Disponible en: <http://rizoma-freireano.org/index.php/aprendizaje-e-intercambio-de-saberes-una-propuesta-en-borrador-para-el-estudio-transdisciplinario-hacia-la-tercera-cultura-francisco-gutierrez-caordia> (consultado el 31/05/2010)
- Josso, Marie Christine (1991). *Cheminer vers soi*. Genève. L'Age D'homme.
- Josso, Marie Christine (2007). Los relatos de formación durante la vida como construcción de sentidos múltiples de la existencialidad. *Diálogos*, nº 53, pp. 17-28.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos*, nº 53, pp. 29-38.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). La autobiografía como generadora de un modelo formador/educativo de sanación y transformación existencial/social. In III CIPA, *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal. Brasil. 14-17 September 2008.
- MORAES, Maria Cândida (2010). Transdisciplinaridade e educação. Revista on-line: *Rizoma freireano*, nº 6. Meta-Transdisciplinariedad y educación. Disponible en <http://rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes> (consultado el 31/05/2010)
- MORIN, Edgar (1980). *La méthode. II. La Vie de la Vie*. Paris. Éditions du Seuil.
- NAJMANOVICH, Denise (2010). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red. Revista on-line: *Rizoma*

freireano, nº 6. Meta-Transdisciplinariedad y educación. Disponible en: <http://rizoma-freireano.org/index.php/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red-dra-de-nise-najmanovich> (consultado el 31/05/2010)

NICOLESCU, Basarab (1993). Nouvelle approche scientifique, culturelle et spirituelle – la transdisciplinarité. En *Revue Paserelles*, nº 7. Trionville.

NICOLESCU, Basarab (2002). La Transdisciplinariedad. Una Nueva Visión Del Mundo. <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/espagnol/visiones.htm> (consultado el 31/05/2010)

PAUL, Patrick y PINEAU, Gaston (2005) (Coord.). *Transdisciplinarité et Formation*. Paris. L'Harmattan.

PINEAU, Gaston (2007). Autobiografía y arte autoformador de la existencia. *Diálogos*, nº 53, pp.7-15.

PINEAU, Gaston y MARIE-MICHÈLE (1983). *Produire sa vie: Autoformation et Autobiographie*. Montreal. Éditions Saint Martin.

TOLLE, Eckhart (2008). El silencio habla. Gaia ediciones. Madrid.

DESESCOLARITZACIÓ DEL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES: ANÀLISI, PERSPECTIVES I PROPOSTES.

Agustí Pascual Cabo

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

“Seria més profitós prendre’ns del braç i passejar junts pels llindes del coneixement vertader, i assenyalar els fets materials que tots poden veure –la naturalesa, els monuments, els textos, els usos i les institucions reals dels homes- i en presència d’aquestos estímuls, amb el contagi d’un interès comú, la plàstica ment respondria per ella mateix a la situació, i ens estaríem ajudant mútuament a comprendre tot el que cap dintre dels límits de la nostra fantasia, siga en l’antiguitat o en el cor humà. Eixa seria una vertadera educació; i si bé el resultat de cap manera constituiria una ciència, ni tan sols una ciència dels estats d’ànim de la gent, seria una profundització de la humanitat en nosaltres mateixos i un sa coneixement de la nostra ignorància”
(Santayana, *La razón en la ciencia*)¹.

163

No deixa de ser un “rumor”, però el fet de plantejar-se políticament una reforma de la llei d’EpA al País Valencià em provocà un esgarriós malestar perquè aquesta, malauradament, no s’ha desenvolupat en totes les seues potencialitats. Evidentment perquè qui hauria de ser-ne responsable administratiu i polític no li ha interessat, però haurem d’admetre que en allò que afecta a les pràctiques segurament podríem haver fet alguna cosa més que seguir-ne la institucionalització i l’escolarització en la seua vessant més conservadora. Com he dit en altres moments si volem educar en la llibertat i no tant en la legalitat, haurem de considerar i respectar les normatives, però sense que esdevinguen en els centres dels projectes de les nostres vides; només així potenciarem la llibertat i la responsabilitat.

¹ Beltrán Llavador, José (2009): *Un pensador en el laberinto. Escritos sobre George Santayana*. València. Institució Alfons el Magnànim. Pàgina 168.

EDUCACIÓ I CURRÍCULUM

Quan parlem del currículum (què és o quin currículum) hem de plantejar-nos prèviament la concepció sobre allò que és l'educació i més encara sobre l'àmbit educatiu en què volem treballar. És per això que hem de considerar dos escenaris en el desenvolupament curricular de l'educació de persones adultes.

En primer lloc està la concepció, legítima, de l'EpA com a segona *oportunitat* o també anomenada *compensadora* (escolarització). Un concepte que manté l'EpA dintre de l'àmbit pròpiament escolar, la seua institucionalització ha estat la fórmula més comuna (veure lleis com la LGE, LOGSE, LOCE, LOE), en què es fa referència fonamentalment a àmbits de l'educació formal (l'educació bàsica de persones adultes, la preparació per a l'accés a altres nivells educatius, preparació proves externes...). No obstant això, l'EpA ha quedat reduïda al *cosí pobre del sistema educatiu* pel que fa a recursos (humans, materials, infraestructura...) i en l'*agrandora* de l'anomenat fracàs escolar. Punt a banda mereix la llei d'EpA (1/95) al País Valencià on es recullen programes formatius (article 5é) més enllà dels elements formals de l'educació però que no s'han desenvolupat amb el currículum. Com a exemples podríem posar la formació per al treball, la formació ocupacional i contínua, la formació sociocultural i comunitària. Els equips multiprofessionals ni existeixen; han quedat reduïts a grups de mestres i professorat de secundària que ni tan sols es plantegen altres possibilitats de currículum; fins i tot assumeixen els del sistema educatiu en les etapes de primària i secundària. Comencen a ser habituals els llibres de text de les editorials (i la seua concreció curricular), no només com a recurs sinó com a instrument bàsic per al treball educatiu.

El desenvolupament curricular als centres reproduceix els elements d'un *currículum únic o currículum tancat* en allò anomenat el *currículum prescrit (administració i editorials)*. Però també l'anomenat *currículum en acció* (projectes curriculars dels centres) s'ha desenvolupat amb totes les característiques i els elements del prescrit. S'imita el treball i les formes més formals del sistema escolar, tanmateix açò no és estrany ja que la formació dels docents, l'administració i la inspecció educatives, encara que aparentment tenen en compte les diferències d'aquest àmbit educatiu, mantenen les normes i la burocratització (organització: temps i espais) com a eina de desenvolupament curricular.

En segon lloc està la concepció oberta de l'EpA, vessant emancipadora, que esdevé projecte sociocultural i laboral i que reclama l'*especificitat del currículum*. En aquest sentit l'EpA constitueix un

escenari de participació ciutadana obert a la interculturalitat; un *àmbit educatiu de compromís cívic* que atenga les necessitats i interessos de les persones, dels col·lectius i de les comunitats i també un *context de vida* que aporte sentit a la nostra experiència històrica i política de la vida, a la nostra experiència vital com a ciutadans i com a éssers socials. I és que l'objectiu d'universalitat permet definir l'EpA com a un espai públic que pertany a tots, a tota la societat; ningú no pot apropiarse del seu terreny ni fer-ne un "espai" privat.

Aquesta concepció ens adreça cap a un currículum obert a la participació ciutadana, flexible culturalment, diversificat a les necessitats i als interessos dels col·lectius i de les comunitats socials i dinàmic respecte dels processos i de les transformacions socioculturals. Però també innovador des de la deliberació i els acords, un *currículum de vida*. Tot açò suposa un treball de transformació i de producció de coneixements no formals i informals que a través d'un *codi curricular*, de principis per a la valoració, selecció i distribució dels coneixements, pugui transformar-los en formals (currículum), més enllà de les fórmules habituals de mòduls, assignatures i matèries.

Després de proporcionar aquestos qualificatius al currículum, caldria preguntar-se d'on procedeix el currículum (el per què i el per a què). Per a la qual cosa hem de comprendre una sèrie de conceptes interconnectats que constitueixen la base del pensament teòric del currículum². Encara que d'una manera senzilla, podríem dir que al llarg de la història, i a través dels *processos de producció*, hem donat resposta a les necessitats de la vida social i a la creació de "coneixements" que faciliten el desenvolupament de la producció. Tanmateix la complexitat de la vida social i de la producció (sobretot arran de la divisió del treball) que tractava de respondre a les seues necessitats, aquell procés ha esdevingut en un *procés de reproducció*, una reproducció de coneixements (destreses, habilitats, procediments, actituds, conceptes, comportaments, capacitats, competències...) que han de ser transmesos, ensenyats i apresos, en unes determinades *condicions* i en un *context social i cultural*. La separació entre els processos de producció i els processos de reproducció s'insereix en una "divisió" vinculada directament amb l'estructura social, cultural i econòmica. Aquesta relació directa justifica l'aparició de la institució educativa i les seues organitzacions: les escoles, els instituts, els

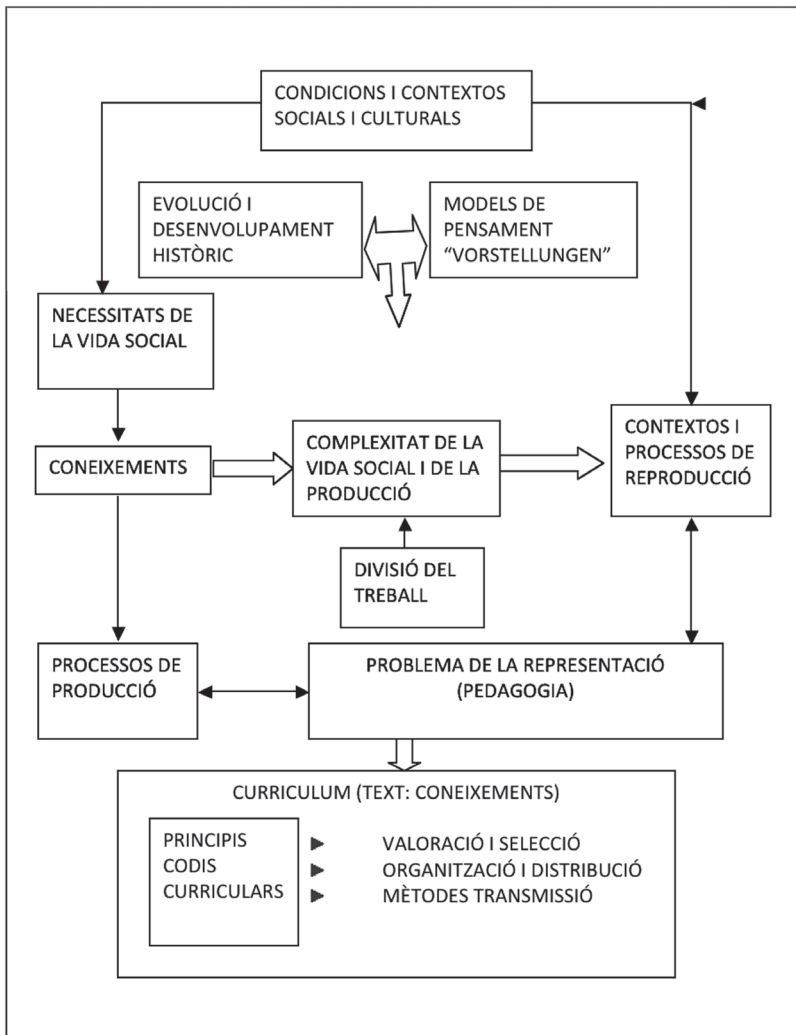
² Lundgren (1992): Teoría del currículum y escolarización. Madrid. Morata.

centres d'educació de persones adultes, i fins i tot, la universitat. En altres paraules, aqueixes organitzacions tracten d'aportar respostes a les necessitats i activitats de la vida social, i entre elles, a la producció de destreses, habilitats, símbols, valors, ordres, seguretats... i a la reproducció de la força de treball en el seu sentit més ample. Qualsevol transformació en l'estructura socioeconòmica i cultural ens porta a canvis en els *models de pensament*, en la representació del món. I açò és summament important perquè ens apropa al concepte d'ideologia en tant que planteja el tipus de relació i comunicació en la vida compartida. Es constitueix en el centre de debat de la convivència de la ciutadania, però també en la recreació dels valors i idees culturals que determinen els processos de reproducció i, en conseqüència, en el problema de la representació que s'esdevé, la pedagogia. La qüestió de la representació ens adreça cap al currículum, és a dir, a la valoració i selecció dels coneixements, a la seua organització i distribució, i també als mètodes de transmissió. Tanmateix tots ells han de fonamentar-se en uns principis (codis curriculars) procedents dels models de pensament (*Vorstellungen*). Per tant respondre al currículum és un treball teòrico-pràctic que va més enllà de recollir, seleccionar, transformar, organitzar, distribuir... els coneixements, la "informació científica". Ens remet com diria Freire a una lectura de la paraula i a una lectura de la realitat en què, l'evolució i desenvolupament històric de les necessitats socials i els processos de producció, s'insereixen i condicionen els models de pensament. Aquests a través de la complexitat de la vida social i de la producció, transformen els "coneixements" dels processos de producció en processos de reproducció perquè les persones s'incorporen per primera vegada o novament als processos de producció.

En definitiva, aquella separació dels dos processos ha necessitat de models de pensament, d'una representació objectiva del món que ens rodeja, amb els quals interactuem. Així doncs, la separació dels contextos de producció i els contextos de reproducció ha creat el problema de la representació, l'objecte de la pedagogia i de l'educació en la seua vessant pràctica. Però a més, aquesta separació de contextos ens obliga a construir el text (currículum) per donar resposta adient a la separació però fonamentalment a la *formulació* i *realització* del context de reproducció. En el cas de l'EpA, la separació entre contextos de producció i reproducció cal inserir-los en allò que s'anomena l'educació al llarg i ample de

la vida. Ara bé, les persones adultes estan, o haurien d'estar, en el procés de producció, el que ens reclama que, quan inicien un procés formatiu, han de participar en la formulació i realització del context de reproducció i en conseqüència, en el text (currículum). És per això que els contextos i el text no poden quedar delimitats o totalment separats, sinó més bé, al contrari, han de mantindre una continuïtat en una doble direccionalitat.

Podríem visualitzar aquestos conceptes tractats en el següent gràfic:



La construcció de projectes curriculars que atenguen la concepció de l'EpA esmentada constitueix una necessitat de treball col·lectiu (educadors i participants) que ens reclama molt més compromís i esforç en la construcció d'*activitats experiencials*. L'allunyament entre la realitat vital (problemàtiques, necessitats, interessos personals i/o col·lectius) i currículum segurament ha estat una de les qüestions bàsiques d'abandonament de les persones en la seua formació.

Seria massa pretensions considerar que tot açò és una innovació pròpia ja que hi ha exemples d'aquesta concepció desenvolupats pels mestres als centres: projectes sobre problemàtiques socials diverses, cercles de cultura, cercles de debat, projectes de globalització de coneixements, projectes de recerca sobre qüestions de la vida quotidiana, diari de diàlegs, plantejaments i desenvolupaments de llengua per a estrangers... Propostes que han iniciat el que podem anomenar la *desescolarització del currículum* i que s'incriuen en el marc epistemològic de la pedagogia crítica que tractarem a continuació.

MARC DE L'EPISTEMOLOGIA CRÍTICA

Formar una ciutadania autònoma i crítica no només és una finalitat bàsica de l'educació sinó que ens adreça cap a una epistemologia entesa com la ciència que tracta dels fonaments i els valors dels coneixements i que rau en la conceptualització de les persones i de la societat, en els contextos comunitaris, com a suport dels espais democràtics. En altres paraules, ens resulta imprescindible parlar del valor de les ciències i del coneixement, no podem obviar el debat perquè li restaríem les seues dimensions dialèctiques, en tant que articulacions substancials del pensament mitjançant la confrontació d'idees, creences i opinions, i com a forma de pensament històricament concret o com dèiem model de pensament. Evidentment no podem buscar en la "pedagogia administrativa", aquella que cada vegada s'aferma més en les seues prescripcions, el lloc comú per desenvolupar aquest marc sinó que haurem de construir-lo i crear-lo des de la contrahegemonia (Gramsci, 1998)³, des de la reforma moral i intel·lectual. I és que no puc sostrauem a la lectura de la realitat temporal, abans o després

³ Gramsci, A. (1998): *Para la reforma moral i intelectual*. Madrid. Los libros de la catarata.

de les eleccions, quan Gramsci ens diu "és una opinió molt estesa en alguns ambients (i aquesta difusió és un signe de l'estatura política i cultural dels esmentats ambients), que en l'art polític és essencial mentir, saber ocultar astutament les pròpies opinions, les vertaderes finalitats cap a les quals es tendeix, saber fer creure el contrari d'allò que es vol realment, etcètera. L'opinió està tan arrelada i s'ha difós tant que, dir la veritat, no resulta creïble (...) En la política de masses dir la veritat és una necessitat política precisament. "4. Però si dir la veritat és una necessitat democràtica bàsica arribar junts a la veritat constitueix un element substancial del marc epistemològic que, per espai, deixem enunciat en aquest text, en els referents bibliogràfics exposats i en moviments com el de "*críticos y ciudadanos*"5.

Els referents, els moviments i les xarxes que conformen el marc de discussió curricular se centren, cada vegada més, en una pedagogia de racionalització tecnocràtica enllestida per la mercaderia dels coneixements. I és que com ens diu Jaume Martínez "l'ensenyament i l'aprenentatge s'organitzen a través del currículum, el dispositiu que concreta aquesta relació didàctica entre què, qui i com s'ensenyà i què, qui i com s'aprén (....) el currículum acadèmic és fragmentari, disciplinar i descontextualitzat, pres com a un fi en ell mateix, quan no és més que un instrument per a la producció i el desenvolupament del coneixement"6. La parcel·lació dels coneixements, la seua concreció en àmbits o camps de coneixement, àrees de coneixement, disciplines, matèries, mòduls, assignatures... suposa una falsedat curricular per a justificar altres qüestions sobre l'organització, la planificació o els anomenats projectes curriculars de centres.

Aproximar-se als coneixements hauria d'esdevenir una ocasió única per enllestir la nostra cultura (i en ella tots els significats: els mitjans de comunicació audiovisual i informàtics, la divulgació científica, l'anàlisi de l'economia, del món del dret...), els nostres

⁴ Gramsci, A. (1999): *Cuadernos de la cárcel*. México. Ediciones Era. Sis volums. "Sobre la cuestión de los jóvenes".

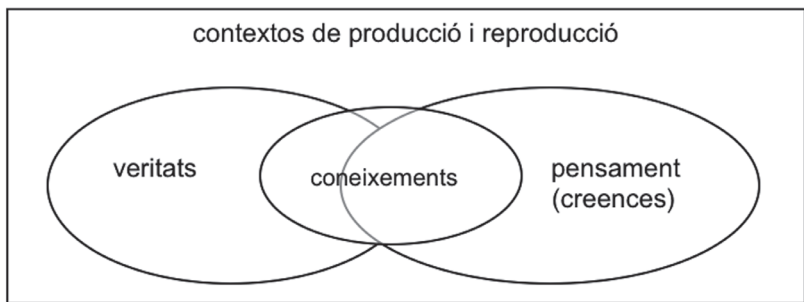
⁵ Determinada concepció de la "professionalització de la política" fa perdre no només la sensibilització cap als problemes sinó la lluita permanent per mantindre i conservar el "poder" (encara que siga en l'oposició) i el propi "escó".

⁶ Martínez, J. (2010): "La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad". En Gimeno, J.: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.

problemes sociocomunitaris, la nostra vida comuna i personal, els nostres mites i creences, les nostres històries, els nostres models de pensaments... Com ens aporta Torres (1994:124)⁷; “qualsevol de les modalitats d’estructuració d’un marc curricular (...) no deuria determinar mai rígides decisions pedagògiques sobre les metodologies per al seu desenvolupament”. A més a més proposa que hauríem de considerar la forta tradició que domina la formació del professorat per tal de desenvolupar qualsevol proposta. És possible que una mala consciència ens faça, de vegades, reprendre allò en què ens sentim segurs, en allò que limita les incerteses: les guies, les programacions, les delimitacions, les concrecions, els tancaments, els detalls, les planificacions... El *diàleg*, la *deliberació*, l’*argumentació* (reflexió, anàlisi, discussió...) i fins i tot els acords són característiques de la participació curricular que ens reclamen un paper com a intel·lectuals fóra dels paràmetres habituals de la formació com a docents.

No obstant això, si ens fixem en el següent gràfic, sobre la procedència dels coneixements, podrem considerar, a través de la *lectura de la realitat social i cultural*, un escenari per a la *deliberació dels coneixements*:

170



I és que si fem una lectura crítica de la realitat podríem afirmar que en el nostre context social, s'ha desenvolupat una cultura des de la publicitat i que aquesta està "impartida" pels mitjans de comunicació. En ella, els "models" a imitar són la gent amb èxit econòmic i social, la gent guapa i pública dels programes de televisió i que juntament amb

⁷ Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

els “grans esdeveniments” ens fan creure que tots podem ser “rics”, comportar-nos com a rics, tenir dret a ser rics. El treball i la honradesa no formen part dels canons culturals, l’enriquiment personal a força del que faça falta, el culte al cos i la “parafernàlia” que el rodeja constitueixen la finalitat, els seus més íntims interessos, de moltes persones. No cal treballar, ni formar-se, sinó utilitzar tot allò que ens dóna el “mercat” per aconseguir ser importants. Com deia Carlos Lerena (1985)⁸: “(...) tindre diplomes no és suficient, és necessari tenir estil i tenir classe. Aquest pareix ser un dels secrets de la nova cultura.” El currículum no s’esdevé de la cultura sinó d’una relació distant amb ella. Els coneixements, els sabers, estan en funció de si tenen mercat, de si permeten crear espais en què es pot “distingir” entre qui està dalt i qui està davall. De tal manera que qui està davall puga no només acceptar la seua classe, el seu rol, sinó que a més ho visca de forma natural, estiga a favor d’aquestes distincions, i fins i tot, assumeisca les formes i el pensament més conservador. La igualtat, la llibertat i fins i tot la dignitat estan relacionades amb un “mercat” cultural que ens aliena en les seues formes més perverses i ens subjuga a pensar en l’adaptació a una realitat social única i no en altres possibilitats, altres terrenys u utopies. Mentre que el sistema financer (el déu que reparteix i regula el mercat) estiga en mans de les grans multinacionals i dels “controladors”, les “agències de qualitat”⁹, es mantindrà la separació entre pensar i fer, entre teoria i pràctica, entre l’estudi i el treball, en definitiva entre cultura i saber, perquè així han descobert el manteniment d’un sistema hegemònic, de veritats de creences, de privilegis i de selecció. Quan consideren que no tenen suficients guanys difonen una crisi econòmica i converteixen els “dèficits” privats en “dèficits” públics, i així tothom ens fem solidaris. L’egoisme, la cobdícia i l’avarícia, la crisi moral, conformen uns valors socials legítims i ben considerats i els seus antònims: la honradesa, la solidaritat i la generositat estan “reservades” a les ONGs¹⁰. Els paradigmes d’aquest model són els anomenats països emergents (Xina, Índia, Brasil...), en

⁸ Lerena, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid. Zero.

⁹ El que no se sap és qui controla a aquestes agències.

¹⁰ Com deia un sociòleg en una entrevista en la ràdio respecte de la corrupció política valenciana: des que els pecats són perdonats amb precs, el sentit de culpabilitat i de responsabilitat es relaxa, i cal seguir pecant perquè et puguem tornar a perdonar. I també que no hi ha millor manera de mantindre determinada “consciència” tranquil·la que confondre caritat i justícia.

els quals els rics són molt rics i els pobres són molt pobres; el treball de subsistència és la base per mantenir les diferències i l'actual model de pensament mercantil; i el futur està supeditat a la resignació de la població.

Tractem doncs, de construir un *discurs* contrahegemònic des de la pedagogia crítica, en què el desenvolupament curricular esdevinga un coneixement deliberatiu construït i funcional respecte de les experiències vitals, un laboratori d'espai públic vinculat a la concepció substantiva de la democràcia: "la creació dels éssers humans que viuen amb la bellesa, que viuen amb la sabiduria i que estimen el bé comú" (Castoriadis, 1994)¹¹ i que penetren en la dimensió política de la igualtat, la llibertat i la justícia. En altres paraules, construir un model de pensament reflexiu i crític oposat al mercantilisme, a confondre valor i preu. No són gratuïts els discursos que consideren que la gent només valora l'educació i la sanitat quan paguen un preu per ells.

REFLEXIONS AL VOLTANT DEL CURRÍCULUM I ELS CONTEXTOS EDUCATIUS¹²

172

La ciutat, el territori, els contextos, les comunitats... constitueixen un entramat de bastiments encreuats en què la producció cultural conforma un material mal·leable i dinàmic de les pràctiques individuals i socials: significants i significats que determinen "els sabers", els codis curriculars (principis de valoració, selecció, organització i distribució) desenvolupats històricament. A l'igual que els bastiments en la construcció canvien en funció dels espais i de les finalitats de l'obra, els bastiments culturals, es modifiquen, s'insereixen o es munten d'acord amb les finalitats sociohistòriques d'aquells territoris o contextos. Les problemàtiques de la vida social són com els nuclis d'unió dels bastiments, de les estructures que subjauen en la realitat empírica. La descomposició i la recomposició d'aquesta realitat ens permeten conèixer la seua naturalesa, el seu funcionament, però a més ens poden aportar codis curriculars construïts des de l'experiència, les vivències i el diàleg. Les transformacions de les nostres realitats, a través de les problemàtiques

¹¹ Castoriadis (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona. Gedisa. Pàgines 130-131.

¹² La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicà el monogràfic número 278, de març de 1999, a la "ciutat educadora".

explicitades en projectes sociocomunitaris que qüestionen els valors i les creences, integren un principi curricular desescolaritzador i obert als components dialèctics de les xarxes socials (i actualment haurem d'admetre les virtuals)¹³. Fer conscients, a través el diàleg, la discussió i la deliberació dels problemes que ens afecten suposa un primer pas per a participar i desenvolupar les accions per a la construcció pública del currículum; en altres paraules, per a una praxi en què l'acció i la consciència d'aquesta en la transformació de les realitats és l'element mitjançant el qual les interpretacions subjectives adquireixen naturalesa objectiva (Beltrán, F., 1992)¹⁴. Entre les experiències pedagògiques d'obertura a la societat, que han desenvolupat aquesta perspectiva, podem anomenar, a més dels grans pedagogs com Freire o Freinet, les iniciatives que les pròpies entitats, organismes i xarxes socials han desenvolupat amb guies didàctiques de museus, biblioteques, serveis culturals diversos (representacions teatrals, musicals, cinemes...), espais d'esbarjo, el treball en l'horta i en granges, els viatges per la història i, fins i tot, visites guiades per empreses i institucions.

"En la ciutat és (es fa) currículum", Jaume Martínez (2010)¹⁵ conceptualitza el currículum amb les següents característiques: "un "dispositiu cultural" que selecciona i ordena sabers, el camp d'experiència i possibilitat per a l'aprenentatge amb eixos i des d'eixos sabers, un espai social en conflicte entre lluites i interessos enfrontats per la construcció del significats i de poder, un llenguatge amb el qual s'anomena l'experiència social i amb el qual es construeix l'experiència contextual i subjectiva, i com a conseqüència de tots ells un discurs que posa les pràctiques institucionals amb llenguatges encreuats per relacions de poder". Les complexes realitats associatives conformen unes estructures educatives de poder en els

¹³ Però hem de posar esment a propostes com la metàfora del joc interactiu "SIM CITY" (Talens, 2000: *El sujeto vacío. Cultura y poesía en territorio*. Madrid. Cátedra). El jugador-alcalde ha de prendre decisions polítiques i de gestió que tracta de simular un joc que educa per a ser ciutadà. Però aquest joc, tal i com ens recorda Talens, la tolerància, la llibertat i la capacitat d'autogestió no estan previstes en el programa, ho t'adaptes a la lògica de les "regles" (encara que siguin perverses) o perds punts i fins i tot la partida. No és un joc per a pensar en llibertat, sinó que es desenvolupa l'obediència i la subjecció a patrons preestablerts.

¹⁴ Beltrán, J. (1992): "Introducción. Los triángulos cautivos". En Usher, R y Bryant, I: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid. Morata. p.15

¹⁵ Martínez, J. (2010): op.cit.

nostres contextos. El currículum no pot defugir d'aquestes estructures en la seua doble finalitat: la de la formació com a "productors"¹⁶ i com a ciutadans i éssers humans, l'una i l'altra no poden reduir-se per tal de mantenir la inclusivitat de tota la ciutadania. La varietat de les activitats productives van des d'un treball atípic que realitzem quotidianament fins els formals en la indústria, el postindustrial, la terra, els serveis.... Tots ells impliquen propostes de formació en els seus contextos més propers (pobles, barris, ciutats, diferents territoris...), és per això que cal analitzar sociològicament les necessitats i els interessos de formació de la ciutadania en els nous treballs i les noves alfabetitzacions. Els *observatoris territorials* han estat més una font d'informació i de manipulació que unes propostes per al treball i la formació escaient per a les institucions locals¹⁷ i autonòmiques. Podríem afirmar que les tensions entre els *principis de creació de la riquesa* i els *principis de sostenibilitat* no existeixen en el debat públic i polític. Les finalitats d'obrir el "mercat" a les noves demandes immobiliàries, a la recerca del turisme junt als grans esdeveniments marquen la política pública del nostre territori. Tot i això, aquestes institucions no són les úniques responsables de la vida associativa, la xarxa d'altres entitats (sindicats, partits polítics, associació de veïns, empreses, centres culturals i socials, associacions, entitats...)¹⁸ són també corresponsables i han d'obrir discursos, propostes i pràctiques perquè la recerca de treball¹⁹ i de formació, els espais i equipaments socioculturals, educatius i sanitaris, la interculturalitat, la imperiosa necessitat d'establir plans de sostenibilitat energètica i de transport, les formes i models de participació ciutadana... formen part d'aquella política pública. I com hem ex-

¹⁶ Gelpi, E. (1999): "La formació contínua i de persones adultes i el paper de les entitats locals", en Quaderns d'Educació Contínua. N° 2. p. 63 i ss.

¹⁷ En una ciutat com València resulta irònic el tindre un regidor de "grans esdeveniments" i el contrast entre les despeses d'aquests i els de la formació i ocupació.

¹⁸ "Tejiendo redes para compartir" educ@upn.mx

¹⁹ Com afirma José Beltrán "l'apropament, la correspondència i la correlació entre educació i treball són desitjables, sempre que les finalitats de l'educació no se subordinen exclusivament a l'empleabilitat, de manera que siguen metes externes les que tracen l'horitzó de les finalitats educatives. Per suposat, l'educació ha de tenir en compte el mercat de treball, però no pot subordinar-se a interessos exclusivament mercantilistes. Com assenyalen de manera eloqüent els moviments de contestació a la convergència europea: "l'educació no és una mercaderia". Beltrán, J. (2010). XVII World Congress Of Sociology. "Repensar los fines de la educación: algunas tendencias de la educación superior y de las reformas globales".

posat altres vegades, açò cal identificar-ho a través dels recursos econòmics que se'ls dedica²⁰.

D'altra banda, els sabers que es pretenen transmetre no creen cap producte, els contextos educatius no són una fàbrica, no són un lloc de producció, són més prompte un espai de "comprensió" com a pas per al progrés intel·lectual que els permetrà estar capacitats per a enfrontar-se a altres tasques o accions. En aquest sentit ens aproximem a la situació paradoxal segons la qual tota tasca educativa exigeix, a través d'unes proves, l'obtenció d'un resultat per poder inferir l'existència d'una competència, se centra l'atenció en allò que "ha d'aprendre en una tasca" mentre el que es valora és una "habilitat o capacitat mental" que no pot representar-se abans d'haver-la adquirit²¹. La qüestió, per tant, no és tant reproduir per a "aprovar" sinó d'arribar a la complexitat de la "comprensió". El procés didàctic se sustenta en la "comprensió" intel·lectual²², en els processos cognoscitius, que subjauen en totes les activitats i les tasques plantejades i que actualment es formulen en el format de les competències.

La finalitat educativa és prescindir de la tutela i accedir a l'autonomia personal, però cal recordar que aquesta no s'adquireix automàticament sinó a través de multitud de processos d'ensenyament i d'aprenentatge. En aquest procés hem de resoldre la contradicció entre si es desitja seguir la *lògica de la producció* (valorar sabers i habilitats existents) o la *lògica de la formació* (acceptar que es perda el temps, que es rectifique i que s'accepten els errors per a poder progressar i arribar a la inducció que parlava Stenhouse). Com afirma José Beltrán (2007): "la formació és el terme utilitzat en els últims

²⁰ Com ens diu Ettore Gelpi: "és intolerable que en moltes ciutats europees la falta de polítiques educatives i formatives i la ignorància de les cultures de les minories contribueixen a generar exclusió i fracàs escolar en una part important de la població (...) Les ciutats no són educatives en si mateixes poden ser, al contrari, deseducatives i creadores de discriminació i de violència. (...) la producció cultural i la participació en encontres interculturals són els millors instruments de creació de ciutadania real" op. cit. Pàgina 67-68.

²¹ Segons Elliott, Stenhouse diferenciava entre els processos que abraça l'educació: l'*entrenament* (adquisició d'habilitats per a desenvolupar una tasca), la *instrucció* (adquisició i retenció de la informació), la *iniciació* (adquisició de compromisos i conformitat amb els valors i les normes socials) i la *inducció* (accés a les estructures de pensament sobre nosaltres mateix i el món que ens rodeja, i que estan incorporats a la nostra cultura). L'entrenament, la instrucció i la iniciació estan subordinades a la inducció.

²² Tanmateix no hauríem d'oblidar la imitació, l'exemplificació, ja que resulta un recurs essencial de reciprocitat en el qual es contribueix a la construcció de la subjectivitat i a la inserció en la nostra esfera social, en la nostra condició humana.

memoràndums de la Unió Europea per a referir-se tant als processos d'educació al llarg i ample de la vida, com a les connexions cada vegada més estretes i versàtils entre educació i diferents dimensions del món de la vida, és a dir: l'esfera del treball, de l'economia, de la informació, de la cultura. Amb el substantiu formació es vol donar a entendre que el procés d'aprenentatge d'una persona no s'esgota en un itinerari educatiu bàsic i obligatori, ja siga aquest terminal o propedèutic, pel qual obté la seua corresponent acreditació, sinó que alhora aquest procés s'obri a un escenari tan divers com versàtil, amb entrades i eixides, i en què els subjectes i/o grups socials validen les seues experiències i ajusten les seues expectatives a les seues condicions de possibilitat"²³. Aquella lògica de la formació cal substantivar-la amb el que anomenem el *paradigma del "temps"*. En una societat en la qual el temps i la productivitat constitueixen un valor essencial resulta incomprensible considerar que hi ha altres "temps" en la formació personal, en l'adquisició de sabers. Els temps, com els contextos, seran totalment diferents quan es tracta d'induir a pensar per si mateix, d'accedir a la llibertat d'eleccions, d'accedir a la inducció, de fer funcionar la intel·ligència, de resistir a totes les formes de domini, en definitiva, a formar els ciutadans.

DESESCOLARITZACIÓ DEL CURRÍCULUM

L'escenari del currículum obert, flexible, diversificat i dinàmic manté una imatge en què l'organització dels seus elements i característiques incideixen els uns amb els altres, es determinen i es transformen, a l'igual que en la *noció de rizoma* sempre hi ha "quelcom que viu i roman davall l'etern canvi. El que es veu és la flor, i aquesta pereix. El rizoma roman (...) podem ser arrels, tiges, fulles, flors o fruits, sense importar-nos la nostra posició ni l'espai que ocupem, podem igualment generar i produir coneixements (...), recreem la complexitat emergent de la vida."²⁴. Mitjançant la noció de rizoma podem comprendre millor com l'organisme, l'ésser humà, es desenvolupa per interacció permanent amb el context. I des d'aquesta doble vessant de rizoma, viu i roman però també genera i produeix, podrem també explicar l'aparició de les

²³ Beltrán, J. coord. (2007): *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Alzira. Germania. Pàgina 13.

²⁴ Veure <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/editorial>

noves alfabetitzacions, dels nous coneixements; es conformen els escenaris a partir dels quals construïm i modelem el currículum.

La identificació dels significats per a la problematització, per a la lectura crítica de la realitat, com diria Freire, forma part del text cultural (context sociocultural) per apropiar-nos dels espais i els llocs per a la interacció i la relació tan necessària en el nostre esdevindre. Front als espais de les grans superfícies comercials, on tracten de transformar-nos en consumidors alienats, la mercaderia de la manipulació informativa dels mitjans de comunicació, la ximpleria en les xarxes socials... cal "indignar-nos"²⁵, "resistir", i "comprometre'ns" a desenvolupar espais i temps per a la creació cultural, la imaginació d'altres coneixements. En aquest sentit, l'experiència ciutadana ha de construir significats, ha de respondre a les problemàtiques comunitàries, als nous desafiaments d'alfabetitzacions, per a la qual cosa cal una resposta al present i a les possibilitats del futur des de la pluralitat, la diferència i la interculturalitat. No hem de separar aquest discurs de les desigualtats socials i la pobresa que ens envolta perquè són aquestes les que ens serviran per reconèixer aquells desafiaments així com el reconeixement de noves formes de xarxes i moviments socials²⁶ que sens dubte ens obrin nous camins a la reactivació dels currícules.

Com a educadors sempre que parlem de mòduls, assignatures i/o matèries fem referència als "coneixements instrumentals" i fins i tot a la necessitat de reduir la quantitat de "coneixements acadèmics". Tanmateix cadascú de nosaltres defenem aquells coneixements acadèmics que, segurament per la pròpia formació personal, hem treballat més. No sé si és una deformació professional o una percepció puntual però sempre acudim al currículum escolar o millor dit al currículum prescrit per les administracions per construir i defensar les nostres opcions. Pocs o molts pocs ens atrevim a plantejar un currículum a partir de les problematitzacions

²⁵ Com ens recorda Hessel: "Vivim en una interconnectivitat com no ha existit mai. Però en aquest món hi ha coses insuportables. Per a veure-ho, devem observar bé, buscar. Jo els dic als jòvens: busqueu un poc, encontrareu. La pitjor actitud és la indiferència, dir "passe de tot, ja me les arreglaré". Si us comporteu així, perdeu un dels components essencials que formen a l'home. Un dels components indispensables: la facultat d'indignació i el compromís que la segueix". Hessel, S. (2011): *¡Indignaos!* Madrid. Destino. Pàgina 31.

²⁶ Entre altres pàgines web podem fer referència a: <http://areaciega.net/index.php/plain/Ob-servatorio>; www.bcn.es/edcities/aice/.../sec_charter.html; <http://democraciarealva.es/>

socials, de les necessitats i dels interessos que com a persones i com a col·lectius tenim. Es parla molt sobre les transformacions socials, els reptes de les comunitats, la contextualització dels problemes però poc sobre com la formació bàsica i el currículum han de respondre a totes elles. Per exemple davant dels canvis i la introducció de les noves tecnologies en la societat s'inclou als centres educatius un recurs com és "l'aula virtual", però ningú no resol com prèviament ha de tindre accés i ha formar-se per a fer-ne ús. Si els educadors tenim els problemes que tenim, com anem a formar en l'accés a les anomenades "xarxes socials"? com formar per a "valorar i seleccionar" tota la quantitat d'informació que rebem? Com podem arribar a una actitud crítica quan ens "bombardegen" els mitjans de comunicació i formen o deformen el nostre pensament? No estarem fent de l'analfabetisme tecnològic l'element de reproducció i selecció de les classes socials²⁷?

L'excessiu respecte a la formulació tradicional del currículum conforma el nostre pensament educatiu. Terminologia com la de "troncalitat", "optativitat", "avaluació contínua", i fins i tot la de "l'acreditació" (que traduïm com equivalències) formen part del nostre vocabulari curricular, però no anem més enllà. No és estrany que les persones que comencen en *Ges / i* veuen la quantitat de mòduls a cursar es desanimen (fins i tot els qui tenen uns coneixements previs suficients).

Si la substància de l'educació és saber pensar (o com diu el títol d'un llibre de Dewey²⁸, com pensem) caldrà preguntar-nos quines eines ens conduiran perquè puguem "circular amb igualtat de drets, oportunitats i coneixements. Un currículum, un títol, un paper, un passaport per circular lliurement i amb igualtat" (UB, p. 15)²⁹. I és que quan parlem de currículum parlem de "coneixements

²⁷ Encara que actualment aquesta accepció queda relegada per la de "diferències socials", hauríem de convindre que les "classes" fan referència a l'ordre social i les "diferències" a l'ordre biològic. Diferenciació que s'usa per sustentar que les "diferències" ens fan "naturalment distintes" i així neguen allò que existeix en la realitat social. Aquest plantejament dicotòmic el desenvolupa José Beltrán en altra terminologia com "gènere" de l'ordre social i "sexe" ordre biològic i "ètnia" de l'ordre social i "raça" de l'ordre biològic. Beltrán, J. (1997): *La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica* en Cabello, M^a Josefa: *Didáctica y educación de personas adultas*. Granada. Aljibe.

²⁸ Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.

²⁹ VV.AA. (2009): *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica*. Barcelona. Universitat de Barcelona.

formalitzats”³⁰ però aquests s’esdevenen no necessàriament de les assignatures, mòduls, matèries o “coneixements científics” que conformen l’escolarització sinó que, com hem afirmat, poden esdevindre’s de qüestions sobre diferents problemàtiques socioeconòmiques i culturals, sobre qüestions de salut i de l’educació, de drets i deures de la ciutadania, sobre el medi ambient, el comerç i el consum, sobre la formació professional, ocupacional i contínua, sobre allò que podem fer per millorar les nostres comunitats vitals... Com hem exposat repetidament, només des d’un currículum obert, flexible, diversificat, dinàmic però també innovador, des de la deliberació i els acords, aconseguirem la *desescolarització del currículum*. Podríem convenir que aquesta significa:

1. fer que els coneixements acadèmics s’aproximen a la resolució de problemes de la vida quotidiana de les persones i de la comunitat (funcionalitat).
2. proporcionar equivalències entre competències adquirides en les experiències personals, comunitàries i sociolaborals.
3. aportar “diferents” itineraris socioculturals, educatius i laborals.
4. “permeabilitat” curricular sobre transferències entre diferents coneixements.
5. “reactualització” dels coneixements. Com a la societat, aquests es van transformant i ens obliguen a un procés de reactualització.
6. participar en la “recreació” dels processos i contextos de producció i de reproducció (participar en la representació: formulació i realització).

179

Aquesta desescolarització del currículum s’assembla a la proposta de *currícula oberts* de Julia Varela (2010)³¹, encara que aquesta des de la vessant de l’educació universitària, i en la qual els docents de diferents àrees o titulacions realitzen propostes conjuntes, col·lectives, que qüestionen l’individualisme, la credenciació associada a propostes mercantilistes.

³⁰ El procés de construcció curricular com a especificitat del currículum de l’EpA l’he desenvolupat al llibre Pascual, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de personas Adultas*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 157 i ss.

³¹ Varela, J. (2010): “La crisis de la universidad en el marco de una sociedad neoliberal”, en <http://criticosyciudadanos.com/docs.html>

Els educadors, en el marc de l'autonomia pedagògica dels centres, hauríem de prendre un paper molt més actiu i concretar, ampliar, modificar i proposar "projectes curriculars bàsics" que faciliten la funcionalitat, les equivalències, els itineraris, la permeabilitat, la reactualització dels coneixements formals i la participació en la "recreació" dels processos i contextos de producció i de reproducció³².

Quan s'afirma que el procés didàctic, en tant que procés d'ensenyament i d'aprenentatge, ha de decantar-se curricularment cap a l'aprenentatge em pregunto si no estarem reproduint les concepcions més reificades de la psicologia educativa. La ruptura de rols entre l'educador i l'educand, entre mestre i deixeble, és un primer pas per facilitar la participació en la construcció curricular i, en definitiva, en el seu element imperatiu la consideració de les experiències personals i col·lectives. Només podem considerar que el currículum és obert, desescolaritzador, quan ens aproximem a les nostres realitats vitals (familiars, comunitàries, laborals, socioculturals, educatives, sanitàries...), a les nostres experiències personals i compartides. Experiències que procedeixen de les nostres relacions amb el context, amb el món que ens rodeja i aquestes relacions ens aporten transformacions en els fets de la vida, en els significats. Per tant, cal afavorir un ensenyament i un aprenentatge experiencial que afecte tant a la quotidianitat de les accions (tasques) com a l'intel·lecte, a través d'un desenvolupament del pensament en totes les seues vessants: emocional, afectiva, reflexiva, crítica. És el que anomena Piergiorgio Reggio "el quart saber"³³. Considera que aquest saber, el de l'aprenentatge experiencial, es desenvolupa a través de la *percepció*, la *transformació*, la *direcció*, el *sentit* i la *generació d'experiències* de l'acció i també amb els moviments auxiliars de *pausa*, *reflexió*, *acció* i *imaginació*. Com diu el propi autor "l'experiència es basa en (és possible a partir d') accions comunicatives, que reuneixen la dimensió individual i social, interna i externa, persegueixen la construcció de sentit compartit entre els actors (coordinació entre ells), estan orientades a produir enteniment i comprensió" (p. 29). Evidentment coincideix aquesta concepció amb la perspectiva freiriana segons la qual les persones

³² Aquest procés hauria de facilitar una participació i valoració externa que afavorisca noves dinàmiques de cooperació i col·laboració.

³³ Reggio, P. (2010): *El cuarto saber*. Guía para el aprendizaje experiencial. Xàtiva.Crec.

es relacionen amb el món d'una manera dialògica i problematitzadora. En aquest sentit, la reflexió sobre aquesta experiència ens adreça cap a la conscienciació crítica de la posició de les persones amb el món.

Pot resultar interessant distingir entre naturalesa dels ensenyaments i dels aprenentatges i les condicions dels contextos en què es produeixen. Així, quan parlem de formal, no formal i informal ens referim no a les característiques de l'aquells sinó als seus contextos. De l'experiència no s'esdevé unívocament l'aprenentatge, tot i que d'aquesta sí que poden esdevenir-se experiències. Experiències que conformen el nostre pensament, la nostra intel·lectualitat, són el punt de referència (coneixements previs) per a recrear, construir nous coneixements i actualitzar-ne els endarrerits. Per això, necessitem també didàctiques en situacions no formals i informals en diferents contextos i escenaris socioculturals.

La didàctica com a mètode significa lògica, camí, criteri per a elegir, disposar, distribuir tant els aspectes materials (persones, instruments, recursos, objectes...) com els no materials (emocions, sentiments, afectivitat...). A través de l'ensenyament, els transformem en mitjans per a generar coneixement i aprenentatge. Es desenvolupa una funció pareguda a l'art a través de la qual els materials es converteixen en mitjans expressius i d'investigació (Dewey, 1995³⁴). Les direccions de la didàctica són múltiples i complexes, així com la dialèctica persona i comunitat. Podríem afirmar que els contextos naturals i els construïts, les organitzacions i els diferents àmbits de relació i de comunicació, les imatges i els mitjans d'accés conformen unes realitats educatives en les quals la didàctica aporta coherència als processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Així la didàctica construeix "projectes", "tasques", "activitats"... en què el *viure* i el *percebre* desenvolupen el pensament, o com deia Freire en "*pedagogia de l'oprimit*", la nostra consciència transitiva crítica. Per tant, considerem que els contextos econòmics, laborals, socials, culturals... en la comunitat tenen una rellevància formativa fonamental en les pràctiques curriculars. És per això que els valors, les actituds, les normes i els comportaments democràtics s'aprenen en l'exercici quotidià de les relacions socials i s'inclouen en el currículum a través de la

³⁴ Dewey, J. (1934): *Art as experience*. New York. Berkeley Publ.Group.

didàctica³⁵, en “tasques”, “temes”, “projectes”, “accions”, “experiències”... Un exemple el podem trobar en la investigació-acció ja que posa en mans dels participants (en la seua doble vessant com a aprenents i com a ensenyants) la possibilitat i la capacitat d'unir teoria i pràctica a través de la consciència (praxi) i suposa un procés col·laboratiu en què allò pedagògic esdevé polític (públic) i allò públic desenvolupa la pedagogia en el seu sentit més democràtic. Es produiria la “desescolarització” del currículum si férem que els coneixements esdevingueren del diàleg i de la deliberació sobre allò sociocultural i allò laboral.

Les preguntes clau podrien formular-les de la següent manera: com proposar didàctiques que desenvolupen el currículum en els diferents contextos educatius? I en conseqüència, com enllestir els camins perquè l'ensenyament i l'aprenentatge constitueixen una continuïtat en el nostre esdevenir vital?

Les respostes a aquestes qüestions no podem trobar-les en els manuals perquè els contextos, les relacions, les comunicacions, les organitzacions i els mitjans d'accés són totalment diferents tant pel que fa als escenaris com als espais i als temps. Encara que tractàrem de fer una “guia” o unes “passeres”, aquestes serien provisionals tot i que podríem considerar aquells “universos educatius” dels nostres contextos els quals recullen les necessitats i els interessos de les nostres vides.

Podríem considerar una sèrie d'elements interrelacionats que, com a punts de reflexió, deliberació i anàlisi, constituïrien punts essencials de la didàctica de la desescolarització del currículum:

1. *Valorar i seleccionar les temàtiques* d'ensenyament i d'aprenentatge, els “coneixements o competències”.
2. A través de les *situacions vitals* de la quotidianitat podem construir *experiències* d'ensenyament i d'aprenentatge (fets, persones, ambients, relacions, organitzacions i entitats....): *activitats i tasques*.
3. *Organitzar i distribuir* situacions i experiències potencialment generadores de la connexió entre l'ensenyament i l'aprenentatge, coneixements o competències i situacions vitals. Es tractaria de desenvolupar diverses i diferents es-

³⁵ He de fer referència a Gramsci, a la seua insistència d'unir allò polític a allò educatiu i a l'inrevés.

tratègies formatives d'acord amb la triple connexió proposada.

4. Tractar la *metodologia*, les relacions estratègiques de construcció de coneixement, dintre del que és la narrativa d'experiències pedagògiques. Com a exemples podríem enunciar els *cercles* de debat freirià i els *projectes* amb el procés d'investigació/acció, els projectes d'interessos...
5. L'element de l'*avaluació* de tots els punts de reflexió i d'anàlisi, i del propi procés didàctic, resulta un element fonamental per a les "*noves reformulacions curriculars*"³⁶, així com de les problemàtiques curriculars que puguen esdevenir-se de les experiències formatives desenvolupades.

Les activitats i les tasques del currículum en la pràctica, constitueixen els *eixos dels bastiments* perquè es pensen i s'estructuren per aconseguir les finalitats de l'EpA. Però també la coherència entre les activitats plantejades i l'estructuració en diferents tasques han de mantindre-la amb aquelles finalitats i amb els objectius del projecte curricular. Les tasques tenen una manera d'estructurar les experiències, les activitats, d'ordenar-les i de regular-les. Faciliten tant el procés d'ensenyament com el d'aprenentatge. Són com un esquema dinàmic no només en les nostres relacions i comunicacions sinó també en la *racionalitat* i en les *justificacions* de la didàctica dels projectes curriculars a treballar. Com ens diu Gimeno (1991:261)³⁷: "Si combinem les tasques modifiquem els microambients d'aprenentatge i les experiències possibles dintre de les mateixes. Eixe és el sentit d'analitzar l'estructura de la pràctica que dona lloc un currículum d'acord amb les condicions en què es desenvolupa, i es fonamenta la posició que un currículum en la realitat no pot entendre's al marge de les condicions en les quals ocorreix el seu desenvolupament, és per això que és necessari analitzar-lo plasmat en activitats pràctiques". La següent proposta d'esquema dinàmic ens pot servir per transformar el treball i com a element de deliberació col·lectiva:

³⁶ Les actualitzacions, la formació contínua, lluiten contra els analfabetismes.

³⁷ Gimeno, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Valoració i selecció de temàtiques d'ensenyament i d'aprenentatge	• Consideració del currículum d'EpA • Consideració de competències a desenvolupar per a una acreditació social i personal adequada a les necessitats i possibilitats personals i col·lectives (competències bàsiques del currículum de la globalització econòmica) • Modalitats per a l'ensenyament i l'aprenentatge: temps i espais • Escenaris que desenvolupen les temàtiques • Valoració i equivalències entre competències adquirides i experiències personals i sociolaborals	• Problemàtiques contextuals: socials, laborals, culturals, formatives... • Experiències personals vitals • Enllaçar problemàtiques, les experiències vitals i les temàtiques d'aprenentatge • Modalitats didàctiques • Concreció de temàtiques i possibles escenaris (col·laboracions) • Equivalències i transferències
Construcció d'experiències d'ensenyament i d'aprenentatge (fets, persones, ambients, relacions, organitzacions i entitats): activitats i tasques.	• Contextos d'experiències i educatius (formal, no formal i informal) • Subjectes • Propostes d'activitats i tasques • Transferències entre diferents coneixements	• Contextos educatius: socials, culturals i personals • Població • Experiències: activitats i tasques
Organitzar i distribuir experiències potencials entre: ensenyament i aprenentatge, situacions vitals i coneixements	• Organització, distribució d'activitats i tasques • Recursos • Distribució de recursos, subjectes, tasques i activitats	• Espais • Llocs • Temps

Metodologia: estratègies formatives (recursos de tot tipus, ajudes externes, assessora-ments...)	• Cercles culturals • Projectes de recerca i d'interessos • Projectes experiencials (individuals i col·lectius) • Projectes de resposta a problemàtiques socials • Fases projectes d'investigació – acció • Recursos: llibres de text, programes informàtics, pàgines web...	• Anàlisi de possibilitats • Col·laboracions i assessora-ments socials, culturals i laborals • Concreció dels projectes
Avaluació	• Reflexions, anàlisi i valoracions del procés d'ensenyament i d'aprenentatge: dimensions qualitatives i quantitatives • Reactualització dels coneixements	• Característiques: contínua i formativa per a comprendre i orientar el procés didàctic i sumativa per comprovar el compliment dels plans de treball i el grau d'aconseguit dels objectius plantejats • Interna • Externa • Comparada • Noves formulacions curriculars

Aquest esquema cal inserir-lo en un *codi curricular*³⁸ el qual tracta d'aportar "principis" que donen solució al problema de la representació i codificació dels coneixements. Aquests "principis" els hem tractat de fonamentar en la concepció d'educació emancipadora, en el marc epistemològic desenvolupat i també al punt següent: sobre el concepte de competències i el codi curricular.

SOBRE EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIES I ELS CODIS CURRICULARS

El Ministeri d'Educació a través dels Reials Decrets 1513/2006 de 7 de desembre i 1631/2006 de 29 de desembre, considera la *competència* com la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats en *contextos determinats* i en *situacions concretes*. Aquests contextos i situacions sol·liciten la intervenció de *coneixements*

³⁸ La història i les transformacions dels codis curriculars han estat tractades per Lundgren (1992): Op. cit. pp. 35 i ss.

vinculats a diferents sabers, qüestió que implica la *comprensió*, la *reflexió* i el *discerniment*. El Ministeri considera imprescindible la seua adquisició perquè les persones puguin “realitzar-se personalment, exercir la ciutadania activa i ser capaços de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida”. Des d’una perspectiva positiva (Besalú, 2010)³⁹ podem afirmar que les competències, en ser considerades necessàries, obliguen les administracions a *garantir* que tota la població les ha d’adquirir, i no d’escatimar recursos. També podem ressaltar el seu caràcter *funcional*, pròxim a la vida quotidiana i el seu caràcter *interdisciplinari* que tracta d’integrar els coneixements i les experiències adquirits prèviament i en paral·lel als processos formatius. Finalment, des de la *perspectiva docent*, treballar per competències aporta un nou significat a la coordinació, col·laboració, planificació i programació didàctica en obligar a establir els objectius i els continguts que es consideren imprescindibles, perquè no existesquen riscos d’exclusió socioeducativa i impedir l’accés a altres programes formatius.

No obstant això, el concepte de competència té certes connotacions negatives. Com ha demostrat Gimeno (2008)⁴⁰, suposa una espècie de disfressa de la pedagogia per objectius molt estesa entre els anys 60 i 70. Les competències enteses com a habilitats i destreses serien els objectius operatius procedents de la psicologia conductista. És evident que el seu impuls procedeix de l’OCDE (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic), l’objectiu de la qual és l’enfortiment del sistema econòmic i situa el debat públic de les polítiques educatives i socials en la solidesa d’un pensament concret, el de la formació i producció en el món laboral. Cal recordar que el concepte competència té una llarga tradició en l’àmbit educatiu, ja que planteja *aprenentatges funcionals* front a l’academicisme i l’abstracció. Així, ens trobem amb autors com Freinet, Makarenko, Dewey, Freire, Stenhouse; Mezirow (grans pensadors de la pedagogia del segle xx) que són un referent pels seus plantejaments. Fins i tot la podríem enllaçar amb el *coneixement pràctic* de Schön, que parla d’un saber complex i adaptatiu, un saber que s’aplica de forma reflexiva i no mecànica, un saber susceptible

³⁹ BESALÚ, X. (2010): *Pedagogia sense complexos: contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva. Edicions del Crec.

⁴⁰ GIMENO, J. (comp.) (2008): *Educación para la competencia, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

d'adaptar-se a diferents contextos i que té un *caràcter integrador* dels coneixements, habilitats, destreses, valors, actituds, conductes, comportaments, capacitats... i competències.

Però, com hem afirmat anteriorment, aquestos coneixements s'agrupen atenent a un codi curricular determinat, un codi curricular que anomenarem *currículum de la globalització econòmica* (defensats i desenvolupats per l'OCDE i la UE)⁴¹. La qüestió és considerar aquest codi i treballar-lo, en un procés d'investigació-acció, per tal de transformar-los en un *codi curricular de globalització ciutadana*. Davant de la lògica mercantil de producció - productivitat; i de competència - competitivitat, cal una altra lògica del ciutadà - ciutadania; i de sostenible - sostenibilitat. Models de pensament que suposen un plantejament oposat quan responen als interrogants bàsics del currículum: què, com, per què i per a què.⁴²

La idea de proposar i construir un codi curricular de globalització ciutadana s'insereix en la necessitat d'aprofundir en allò que anomena Giddens (2000: 88) "democratitzar la democràcia". Atesa la globalització de l'economia, del mercat, cal incidir més i millor en la narrativa pedagògica, en la recerca d'allò que uneix les nostres vides i les nostres experiències. Si considerem que cal llegir el codi curricular de la globalització econòmica és justament perquè pot facilitar-nos altres comprensions i interpretacions que fonamenten les nostres opcions. Tant de bo no ens quedem en allò que ens diuen sinó en allò que construïm des de la "intel·ligència comuna" que deia Dewey, de la deliberació d'allò que *no volem ser* i com diu el moviment quinzemaigisme "no som mercaderia en mans de polítics i banquers".

Doncs aquesta proposta és una invitació a relacionar la dimensió personal i social, pensar i actuar, allò que ensenyem i aprenem... i com ens recorda Capella (1993: 70): "... que allò pendent de materialització obliga a considerar que l'autèntic *ésser* de la democràcia és encara el principal ideal; que si existeix és sobretot com objecte de voluntat ètico-política". No és suficient "votar" sinó que cal enllestir altres coneixements, altres currícules que desenvolupen la globalització ciutadana, que aporten pautes culturals

⁴¹ Fundació "C y D" <http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/>

⁴² Una anàlisi interessant és: Viviani, Loris (2011): *La determinación del mercado. Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva. Edicions del Crec.

de convivència. Mai farem prou esment a les necessitats socials bàsiques, a la dicotomia entre riquesa i sostenibilitat, com són l'alimentació, la sanitat, el treball... per poder enllestir les educatives. En paraules de Mandela (1998), en el discurs que pronuncià en Mercasur, "si no hi ha menjar quan es té fam, si no hi ha medicaments quan s'està malalt, si hi ha ignorància i no es respecten els drets elementals de les persones, la democràcia és una closca buida..." Valors cívics, sustentats en relacions i vincles de les identitats comunitàries interculturals, sentiments de pertinença i una voluntat de participació en la recerca dels propis problemes i dels col·lectius. Només des d'aquesta lectura pedagògica podrem realitzar una lectura crítica del codi curricular de la globalització econòmica. Possiblement les "revolucions" no passen per grans esdeveniments, sinó per xicotetes pràctiques i mobilitzacions contrahegemòniques en el nostre esdevenir com a ciutadans.

Si començàvem el text amb una cita de Santayana, m'agradaria acabar des de la ignorància de què parlava... en busca de l'autonomia i del saber pensar:

188

- a. des de la pedagogia de la pregunta: plantejar qüestions - hipòtesis
- b. des de la lectura de les paraules: construir textos
- c. des de supòsits pràctics: desenvolupar la praxis (acció – consciència – teoria: les interpretacions subjectives adquireixen naturalesa objectiva)
- d. des de la lectura de la realitat: realitzar experiències – exemplificacions - contextos
- e. des de la construcció intel·lectual: enllestir àmbits de reflexió, de deliberació, d'anàlisi i de crítica, relació terminològica, projectes de formació i de vida compartida, argumentacions i narratives sobre problemàtiques socioculturals, laborals i educatives, connexions amb altres àrees de coneixement, en definitiva de recreació de textos (currículum).

ECOLOGIA DELS SABERS: COMPLEXITAT I EDUCACIÓ EN EL SEGLE XXI

Maria Cândida Moraes

UCB/DF/BRASIL

UN MÓN GLOBALITZAT, COMPLEX I PLURAL

Abans de treballar el concepte Ecologia dels Sabers, necessitem contextualitzar la nostra realitat socioeducacional, examinant com es presenta hui aquesta, cosa que no deixa de ser un gran repte per a la majoria del professorat acostumat a treballar amb seguretats i veritats, amb previsibilitat i estabilitat. Per a qualsevol ésser humà és difícil comprendre el caos, l'ordre formant part del desordre, la inseguretat, la no linealitat i l'indeterminisme cada dia més presents tant en la nostra realitat com també en els processos de construcció del coneixement i en les dinàmiques complexes que tenen lloc en els àmbits educacionals. Aquesta no linealitat processual revela l'existència de dinàmiques oposades, bé siga com la constatació que hi ha moments de bifurcacions, o de fluctuacions en els més diferents processos de vida. La història viscuda, siga personal o professional no és més que una successió de bifurcacions i fluctuacions com diria Prigogine.

En veritat, ens enfrontem a un temps insegur i fluid amb eines intel·lectuals d'altres èpoques, d'altres temps, observant la realitat com si aquesta fos estable, homogènia i determinada. El que hem constatat és que estem vivint en un món insegur, mutant, complex i indeterminat, subjectes a fets imprevists i inesperats. Subjectes a diverses emergències per a les quals no estem preparats. La nostra falta de preparació és gran davant de situacions complexes i imprevistes que esdevenen en la quotidianitat de la vida, des del més simple i ordinari accident de trànsit en una gran ciutat com São Paulo, a aquelles situacions extremament més complexes relacionades amb els canvis climàtics, les inundacions, els incendis, el desgel dels casquets polars i les sequeres que amenacen la vida en el planeta. El que s'observa és la gran dificultat que té, tant l'individu com l'espècie, de trobar solucions compatibles amb la magnitud dels problemes actuals.

Tot això quedà evidenciat en les dades de l'Informe presentat el 31 de gener de 2007 pel grup de treball de l'IPCC, Intergover-

namental Panel on Climate Change, que ens alertà pel que fa als dramàtics i imprevisibles canvis climàtics, en el cas que la humanitat no prenga consciència de les seues accions i omissions quant a la manera de relacionar-nos amb la naturalesa. Aquest informe apunta cap al fet que les activitats humanes han augmentat les concentracions atmosfèriques de gasos antropogènics de l'efecte hivernacle, com el diòxid de carboni (CO²), l'ozó (O³) i que, per la seua banda assoleixen nivells alarmants en l'última dècada, a causa del consum de combustibles fòssils, a les activitats inadequades de l'agricultura i als canvis indeguts en l'ús de les terres. Tot això i altres factors estan provocant l'escalfament global, les inundacions del Nord-est de Brasil, una regió anteriorment seca i àrida, l'aridesa a les terres de Rio Grande do Sul, terra normalment productiva i generosa, bé ocasionant fortes ones de calor, grans inundacions i tantes altres plagues provocadores de riscos creixents relacionats amb l'extinció de les espècies més vulnerables del planeta. I sabem que ja no podem continuar ignorant tot això, ja que les conseqüències són absolutament imprevisibles per a les pròximes generacions.

190

De fet, tots aquests canvis estan afectant de manera molt significativa els sistemes biològics, físics i socials, indicant també l'existència d'indicis que suggereixen que els sistemes socials i econòmics també seran afectats.

Associada a aquesta problemàtica tenim també un altre problema important de naturalesa complexa i que afecta tot el teixit social en els últims vint anys: el problema de la globalització, condició de la nostra realitat actual i que, a partir de la dècada del 80, anà creixent impulsat per l'avanç i el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació. Entenem la globalització com l'expressió d'interrelacions econòmiques, polítiques i socials que s'estableixen entre països, persones i pobles. Aquesta s'ha tornat més evident a partir de l'avanç tecnològic que, alhora que la construeix, influeix la manera amb què cada un selecciona, produeix coneixement i transmet informacions. És una realitat globalitzada en la qual es copsa que les tecnologies de la informació estan refent el teixit social, reconstruint la base material de la societat a partir de la capacitat de processament de la informació i de comunicació simbòlica, fet que requereix, per part dels individus, capacitat per a produir coneixement propi perquè puguin gaudir de les xarxes científiques i tecnològiques disponibles.

I sabem que, al mateix temps que la globalització afavoreix l'evolució científica i tecnològica, aquesta accelera la possibilitat de major integració entre els pobles, la creació de xarxes i moviments per a l'educació per a la pau i inventiva diferents tipus d'intercanvis culturals, informacionals, econòmics, polítics i socials, també potencia l'emergència d'altres xarxes, com les xarxes de pedofília, de drogues, de prostitució, de robatori a bancs per mitjà d'internet i els més diversos tipus d'intolerància que reflecteixen una profunda deformació social, falta de principis ètics i morals associada a la desvalorització de l'ésser humà i l'existència de realitats inimaginables.

El que s'entén és que la banda negativa de la globalització provoca també un augment de les desigualtats socials, afavorint el sorgiment d'una altra forma d'exclusió social, l'exclusió digital, amb gravíssimes conseqüències per al futur de les generacions. Així, la mateixa xarxa que ens integra també ens desintegra i ens empresona, revelant les nostres ambivalències i els mals de la nostra civilització alhora que indica que també estem globalitzats i desterritorialitzats en les nostres fragilitats i mancances humanes.

Per exemple, les conseqüències socials d'aquesta última crisi financera estan sentint-se més enllà de les fronteres dels països d'origen i es veu augmentar la desocupació, l'exclusió dels més pobres, major vulnerabilitat de les classes socials més baixes, provocant la fam entorn les panxes de les nostres criatures y menor poder adquisitiu. Tot això està afectant-nos a tots i exigint esforços col·lectius per al control de la situació. El que estem veient no és res nou. No és la primera crisi del sistema financer i segurament no serà la darrera. La bombolla financera creada durant les últimes dècades ha sobredimensionat totes les dades del problema. L'economia s'ha fet cada vegada més virtual i les diferències de rendiments entre les classes i els pobles han esclatat. L'especulació s'ha instal·lat com una forma operacional del sistema econòmic. Amb tot, el que no és nou amb la globalització és la convergència lògica entre les desregulacions que esdevenen mundialment.

És important prendre consciència que l'era neoliberal que féu créixer les taxes d'interés coincideix igualment amb l'acceleració de les emissions de gasos d'efecte hivernacle i de l'escalfament global. L'augment en la utilització de matèries primeres i de transport, la desregulació de les mesures de protecció de la naturalesa,

ha augmentat les devastacions climàtiques i disminuït les capacitats de regeneració de la natura. Si no fem res en un futur pròxim, una gran part de totes les espècies vives podran desaparèixer d'ací un quart de segle. Així, tot aquest conjunt d'anomalies porta a una vertadera crisi de civilització caracteritzada pel risc de l'esgotament del planeta i l'extinció de la vida, la qual cosa que significa una vertadera crisi absoluta de sentit.

Tanmateix, sabem que el llenguatge apocalíptic no és portador de cap acció. En contrapartida, una construcció de la realitat pot dur-nos a actuar. La investigació i la col·laboració en la pràctica d'alternatives són possibles, però en el marc d'algunes condicions. La visió a llarg termini pot articular-se a l'entorn d'alguns eixos essencials, com ara la sostenibilitat, l'ús renovable i racional dels recursos naturals, fet que comporta una altra filosofia en relació amb la naturalesa: i no la seua explotació il·limitada, sinó el respecte de tot el que constitueix font de vida. Un altre eix important és evitar el balafament de matèries primeres i d'energia, la destrucció de la biodiversitat i l'atmosfera. La prioritat en la producció de béns i serveis ha de buscar una altra lògica, de la mateixa manera que hem de repensar el concepte de desenvolupament. ¿Què és el desenvolupament a partir d'ara? ¿Què significa la preservació de la vida en el seu sentit més ampli?

Tot això està afectant el teixit social, econòmic i cultural dels països en els seus àmbits més diversos i ja no hi ha cap lloc segur on poder llançar l'àncora. Estem turmentats per les incerteses, desencaixats en el món i en la vida, com també en la família, en l'escola i en la societat en general. I en aquest panorama complex, es percep la preponderància de l'individualisme, de l'egoisme, dels vincles que s'afebleixen i de la consegüent pèrdua de solidaritat, del respecte i una gran sensació d'importància davant la realitat i la vida.

Tan l'educació bàsica, com la secundària o la superior, i també la tècnica i la tecnològica continua estancada en el model tradicional on la formació s'assembla més a una mera instrucció, on es pateix la fragmentació del coneixement, de la desmotivació de l'alumnat i el desencant professional del professorat i l'alumnat, els quals pateixen alts nivells de depressió i fatiga. És una educació amb escassa connexió amb la realitat social i tecnològica que penetra la nostra vida quotidiana. Tot això està provocant un malestar docent que mai no s'havia vist anteriorment.

Com la humanitat, cada vegada està més difícil trobar un lloc més segur on acollir-nos. El fantasma de la vulnerabilitat planeja sobre els individus i per tot el planeta i sabem que la por no serà exorcitzada fins que assolim construir noves eixes cognitivo-emocionals que ens permetran viure-conviure en societat, ja que necessitem aprendre a enfrontar els reptes que ens assetgen. El gran problema és que vivim una intel·ligència cega que ens fragmenta i desuneix tant l'ésser humà com la realitat i la vida. A més que no tenim les eines cognitivo-emocionals que ens ajuden a elevar el to del debat i a repensar els sistemes polítics i socioculturals vigents.

¿Com preparar els nostres alumnes perquè s'enfronten a les seues pors? ¿Quines són les noves demandes i les respectives eines per a viure en aquest món nou en transició, en aquest calidoscopi de la modernitat líquida? ¿Serà que estem preparats per a viure en la condició d'inseguretat com una cosa permanent i irreductible en les nostres vides? ¿Inseguretat pel que fa al treball, la desocupació, el govern, la configuració familiar, les qüestions ecològiques, les situacions caòtiques mundials com les provocades per la producció d'armaments nuclears que poden afectar la supervivència de les espècies al planeta? ¿I quin és el paper de l'escola i l'educació enmig d'això? Necessitem noves estructures de pensament, noves estructures emocionals perquè puguem deconstruir i reconstruir els nostres diàlegs amb la vida, amb la realitat i amb nosaltres mateixos.

Un món globalitzat és un món en xarxa amb les seues diferents parts funcionant de manera interdependent. I sabem que el món i la societat en xarxa influeixen també l'educació o la dinàmica de funcionament de l'escola. El gran problema és que, com a educadors, no estiguérem educats ni acostumats a treballar d'aquesta manera, ni viure en un món d'interdependència i de processos complexos i autoorganitzatius. Realitat i món com a totalitats estructurals i funcionalment, implicades, també repercuteixen i afecten el treball docent, el plantejament curricular, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, els papers exercits per alumnes i professors, la dinàmica de les infraestructures educacionals, al mateix temps en què s'exigeixen competències i habilitats noves per a continuar vivint, sobrevivint i, per consegüent, aprenent al llarg de la vida.

És un món cada vegada més complex i plural, imprevisible i que, per la seua banda, requereix un pensament complex, relacional, problematitzador, capaç de fer preguntes congruents amb la problemàtica que ens afecta. Requereix un pensament que ens ajude a trobar respostes compatibles amb la naturalesa de cada problema i que col·labore per a un millor enteniment de la dinàmica relacional que hi ha en els processos interdependents, complexos i indeterminats que tenen lloc en el món i en la vida.

És en aquesta complexitat caracteritzada de la nostra realitat que l'educació necessita donar respostes adequades, competents i oportunes. El gran problema és que el professor encara no està preparat per a actuar d'una manera competent en un món funcional en xarxa. Altrament, l'Estat i la societat encara no tenen consciència de les implicacions i les repercussions de tot això a curt, mitjà i llarg termini.

El fet que volem destacar en aquest moment és que la gran majoria dels nostres problemes té una naturalesa transnacional, transdisciplinar i absolutament complexa, la qual desvela un món cada vegada més embrollat i globalitzat, no solament en relació amb les xarxes científiques, econòmiques i tecnològiques, sinó també en les seues ferides i desgràcies. I com a éssers humans, no som absolutament vulnerables en el nostre procés de viure/conviure, en el nostre procés de ser/esdevenir.

Per tant, les nostres crisis són molt més profundes i afecten l'ésser en la seua realitat. Són crisis de naturalesa ontològica, epistemològica i, per consegüent, crisis generadores d'un altre tipus de crisi: la de naturalesa antropològica, ja que l'ontològica i l'epistemològica estan absolutament imbricades. D'altra banda, sabem que qualsevol pensament reductor, tant en la ciència com en la vida, presenta conseqüències nefastes, i provoca el sorgiment d'accions polítiques, socials i culturals també reductores i fragmentadores del coneixement i de l'aprenentatge.

¿Què fer? ¿Com fer-ho? ¿Com podem contribuir a l'enfrontament de totes aquestes crisis i a la millora d'aquestes diferents situacions i la preparació de la ciutadania en el sentit de preparar-se per a temps nous? ¿Com treballar el coneixement en un context global com aquest? ¿Quins operadors cognitius, és a dir, quins instruments del pensament podran col·laborar amb el desenvolupament de noves estructures cognitivo/emocionals capaces d'en-

tendre la complexitat del coneixement i de la vida? ¿Com crear espais per a la dialogia entre els sabers científics i humanístics en el sentit d'influir i col·laborar en la creació d'un coneixement més contextualitzat, adequat i oportú? ¿Com crear espais per a destruir les barreres que impedeixen l'evolució del pensament, de la intel·ligència i la consciència humana?

Segurament és fàcil entendre que l'exercici d'aquest procés autoreflexiu revela la visió de món que ens incomoda en aquest moment. Això és perquè sabem que la realitat, difícil i imprevisible com és, ens reflecteix els pensaments, els sentiments, les accions i moltes de les nostres omissions. És un reflex de les estructures del pensament predominant, del paradigma subjacent en aquestes estructures del pensament que dirigeixen les nostres accions, reaccions i omissions, les nostres actituds i els nostres estils de vida. En veritat, tots aquests aspectes condicionen i influeixen el nostre diàleg amb la vida.

I hui sabem que no avança renovar el sistema, crear aquest o qualsevol altre programa institucional. Es tracta de transformar el sistema com un tot, millorant-ne la qualitat. I com a educadors, ¿en què podem i devem contribuir-hi? ¿I en quina direcció devem col·locar la nostra energia en el sentit de provocar i catalitzar processos innovadors i transformadors individuals col·lectius?

D'ací la importància del pensament d'Edgar Morin exigint una reforma del pensament humà. Una reforma que ens ajude a no dissoldre més l'ésser, l'existència i la vida, sinó a comprendre l'ésser, l'existència i la vida (Morin, 2000). D'altra, també podem destacar la importància no sols d'una reforma del pensament, sinó també de més obertura del cor, perquè puguem desenvolupar la comprensió adequada dels límits, incrementar la nostra responsabilitat social, millorar les nostres habilitats d'intercanvi, de solidaritat i intercanvis, com també desenvolupar accions i projectes col·lectius i solidaris. Com a humanitat, necessitem de ments més obertes, de mirades atentes i solidàries, d'un escoltar més sensible i amorós, perquè puguem desenvolupar accions que puguem realment marcar la diferència en aquest moment important de la humanitat.

Inspirats per les sàvies paraules de Boaventura de Sousa Santos (2004), reconeixem que ens cal un coneixement prudent per a una vida més decent, un coneixement capaç d'ajudar-nos a copsar millor la dinàmica de la vida, a entendre la interdependència que hi

ha entre els elements constitutius del triangle de la vida-individu, societat i naturalesa. Un coneixement prudent que ens faça reconèixer la dependència de l'ésser humà en relació amb el seu ambient natural i al context social on viu.

Tot això requereix, per part dels educadors, no solament competències tècniques i tecnològiques, sinó principalment, competències humanes, més competència ètica, perquè puguem ser capaços de comprendre la nostra realitat que és, alhora, solidària i conflictiva, incerta i insegura. Són competències pautades no solament en el coneixement i en les habilitats necessàries, sinó, principalment, en la solidaritat, en l'amorositat, en la percepció dels processos d'interdependència i en l'enteniment de la multidimensionalitat humana, com també en el respecte a les diferències.

¿Què cal canviar? Molta cosa cal que canvie. Són canvis que de naturalesa profunda i estructural, implicant l'ésser, el coneix i el fa. Són canvis de naturalesa paradigmàtica que estan sent requerits, no sols pel que fa al coneixement i a l'aprenentatge, sinó també pel que fa als valors, hàbits, actituds i estils de vida. Com estan les coses no podem continuar.

196

Canvis en la manera de pensar, de sentir, de comprendre i d'actuar, ja que no podem oblidar-nos que qualsevol ambient canvia i evoluciona d'acord amb la vida que sosté. D'ací la importància de l'educació per al restabliment dels vincles amb la naturalesa i la cerca de l'harmonia en les nostres relacions d'altre temps. Harmonia amb la naturalesa, amb l'essència sagrada present dins de cada un de nosaltres, ja que som fills de la terra, fills del Cosmos i així no estem sols, ja que vibrem en sintonia amb les energies de l'univers.

Entenem que aquest moment de la humanitat requereix un canvi profund de consciència perquè puguem comprendre les xarxes d'interdependència en què estem tots implicats, conscientment o no. Per tant, el canvi és en direcció a les accions que col·laboren en l'evolució del pensament, de la consciència i de la intel·ligència humana, en el sentit de més hominització i planetarització, com ha proposat Edgar Morin (2000), el nostre gran artesà del pensament complex.

Si pretenem que la societat canvie, cal un canvi global de consciència com ens ensenya David Böhm (1992). Això és perquè som éssers polítics, socials i històrics i així, canviant-se a consciència, es canviarà també la societat. Aquesta és la nostra gran esperança!

D'ací la importància d'educar-nos per a la justícia i la solidaritat, per a l'ètica i la integritat, recordant que no devem tan sols educar per al desenvolupament de les intel·ligències, de les competències i les habilitats de naturalesa cognitiva, sinó també per a escoltar el sentiment i l'obertura del cor, per a l'equilibri i escoltar-se el cos, per a l'alliberament de la ment i per a la justícia i la pau social.

SOSTENIBILITAT ECOLÒGICA I CIUTADANIA PLANETÀRIA

La consciència ecològica ens planteja un problema d'una profunditat i d'una vastedat extraordinàries. Hem d'enfrontar alhora el problema de la vida al planeta Terra, el problema de la societat moderna i el problema del destí de l'home. Això ens obliga a tornar a posar en qüestió la mateixa orientació de la civilització occidental. En l'aurora del tercer mil·lenni, és necessari comprendre que revolucionar, desenvolupar, inventar, sobreviure, viure, morir, camina tot inseparablement lligat.

Morin apud Gadotti, 2000:103

Tota aquesta situació i model de societat decantat cap a l'acumulació de riquesa material, de béns i serveis estan en crisi i estan generant noves demandes socials, econòmiques i culturals, ja que sabem que la Terra no és inesgotable en els seus recursos i que el progrés en direcció cap al futur ja no és el que imaginàvem. Així, sabem que els recursos són limitats ja que una gran part no són renovables i que el creixement en direcció a un futur brillant i confortable per a tots no passa d'una gran il·lusió.

D'aquesta forma, la Terra ja no suporta la voracitat dels seus consumidors insaciabls i és necessari un canvi de consciència perquè puguem capgirar aquest alògica terrible de la nostra màquina productivista per a evitar la desertificació de les terres fèrtils i conreables, l'escalfament de la Terra i les pluges àcides que tanta destrucció o trastorns estan portant a la vida de qualsevol ciutadà. I, en aquest sentit, l'educació està cridada a col·laborar en el sentit de privilegiar la construcció d'un paradigma capaç no solament d'atendre les qüestions epistemològiques i fonamentals per al desenvolupament humà, sinó també les qüestions relacionades amb la sostenibilitat ecològica i ciutadana, amb la vida, amb la naturalesa humana i el seu procés evolutiu.

Creiem, per tant, que la prioritat de l'agenda educativa, els propers anys, haurà de dirigir-se no solament cap a qüestions relacionades amb els processos de construcció del coneixement i de l'aprenentatge humà, sinó també cap a aquelles relacionades amb la sostenibilitat ecològica, amb la ciutadania planetària, amb la construcció d'una ètica ecològica i d'una nova ecologia mental i social perquè puguem copsar que formem part de la mateixa naturalesa. Si el món està malalt és perquè l'ésser humà es troba també profundament malalt, ja que l'ecologia i la pau interior depenen de l'ecologia i de la pau social, com també de les nostres relacions amb la naturalesa, materialitzades mitjançant les nostres relacions amb el triangle de la vida. I tot això depèn de l'evolució del pensament, de la intel·ligència i de la consciència humana en una dinàmica integrada i integradora, fet que requereix una nova ètica dirigida a les generacions futures i al futur del planeta. Tots els sistemes vius tenen dret a continuar vivint, convivint i existint, tenen el dret inalienable a viure el present i el futur que els correspon viure.

198

Així, la prioritat educacional també haurà d'estar dirigida cap a les qüestions relacionades amb la interculturalitat, la diversitat i el ple desenvolupament de la consciència humana. Per tant, cap a una nova humanescència, entesa aquesta com el procés que du a la florescència d'una nova humanitat, producte d'una consciència més desenvolupada i més ben elaborada. Aquesta és essencial per a la democràcia fonamentada en la complexitat de les interaccions entre unitat i diversitat, entre l'àmbit local i el global i per a la construcció de noves identitats que sorgeixen en una dinàmica de naturalesa complexa. Això és perquè, com a humanitat, sabem que no és possible fer una samba d'una sola nota, i molt menys tocar una bella simfonia, ja que la bellesa d'un jardí recau en la diversitat dels colors i els aromes de les flors, en la bellesa estètica de cada pètal de les roses del nostre jardí.

La nostra supervivència, individual i col·lectiva, depèn, per tant, de l'aprenentatge que puguem tenir pel que fa al viure/conviure amb la diferència, amb la diversitat i amb la pluralitat, perquè puguem aprendre a viure junts, perquè, amb la globalització tot estem desterritorialitzats i no sabem viure/conviure amb les diferències. Amb tot, cal també anar un poc més enllà del cultiu d'una coexistència pacífica o passiva, i caminar en direcció cap a una

coexistència més activa, conscientment actuant, exercint la participació, la solidaritat i, alhora, la compassió capaç d'amenitzar el sofriment de qui està subjecte a la intempèrie.

Això és perquè sabem que hi ha la interpenetració sistèmica en termes d'energia, matèria i informació entre l'u i el múltiple, entre el simple i el complex, entra la unitat i la diversitat. Aquestes preocupacions foren les que ens dirigiren cap a la tria del tema «Ecologia dels sabers: complexitat, transdisciplinarietat i educació» com a títol del nostre llibre publicat el 2008. Aquesta tria fou resultat de la creença que és necessari, no solament tornar-li l'encant a l'educació, sinó també reinventar l'alé creatiu generador de la mateixa vida, perquè puguem sobreviure com a espècie i evolucionar col·lectivament. Això és perquè la visió que tenim del món i de la vida resulta de la manera en què observem la realitat, de la manera amb què la coneixem i ens relacionem amb ella. En fi, depén de la manera com entenem la dinàmica funcional de la vida, de com creem el món a la nostra imatge i semblança, ja que actuem mitjançant camps operacions que són, alhora, organitzativament tancats, tot i que estructuralment oberts. Així som productes d'allò que nosaltres produïm, ja que la recursivitat fa retornar l'acció sobre l'objecte.

D'aquesta forma, com a educadors, necessitem començar a fer èmfasi en la tessitura social, ecològica i planetària comuna a tots, fer èmfasi en les interrelacions constitutives de naturalesa ecosistèmica que hi ha entre els diferents dominis de la natura, la interdependència entre l'ambient, l'ésser humà, el pensament i el desenvolupament. Necessitem fer èmfasi en l'existència d'una cooperació global no solament pel que fa als processos cognitius, emocionals i intel·lectuals, integrant la raó, l'emoció, el sentiment, la imaginació i la intuïció, sinó també pel que fa a les escales socials, ecològica i planetària.

Una vegada més, ratifiquem que les nostres demandes educacionals no estan separades de les demandes mundials construïdes a partir de les nostres relacions amb el triangle de la vida, és a dir, de les demandes constituïdes per les relacions societat, individu i naturalesa, tant en l'àmbit local com en el global i planetari. Necessitem reflexionar sobre aquestes, repensar el paper que representem en la formació de les noves generacions en el futur responsables del destí del planeta. Aquesta tasca cal que

sigui realitzada amb urgència. Aquesta és també la condició per a la creació d'un món millor, més humà, just, solidari i fratern, un món basat en una nova ètica, una nova socioètica, més fraterna i solidària, una antropològica, fundadora d'una nova identitat humana comuna, capaç de fer viables unes solucions més intel·ligents i adequades a les amargors amb què ens enfrontem a cada instant, perquè puguem ser un poc més feliços en la nostra humanitat.

Aquesta consciència necessita estar més present en la humanitat, ja que estem orfes i, alhora, reunint els qui pertanyent a nosaltres cap a una nova etapa evolutiva de la humanitat i perquè necessitem, cada dia més, líders nous de més confiança, subjectes capaços d'exercir el liderat més savi, especialistes polícompetents, capaços d'integrar tant els sabers científics com els humanístics, tant els sabers tecnològics com els espirituals regeneradors de la condició humana.

ECOLOGIA DELS SABERS: NOVES BASES ONTOLÒGIQUES I EPISTEMOLÒGIQUES PER A LA INTEGRACIÓ DELS SABERS

200

¿Per què estem utilitzant l'expressió *ecologia dels sabers*? ¿Per què treballar la complexitat i l'educació? ¿Què pretenem amb això? ¿Quins són els fonaments ontològics i epistemològics capaços d'integrar les diferents dimensions de la vida, com també la diversitat de sabers científics i humanístics? ¿Quins són els processos i estratègies capaços de promoure un xoc cultural contra les estructures de la repetició, la còpia, la burocràcia i les bibliografies superades?

L'expressió *ecologia dels sabers* va ser usada pel GRECOM¹ en una conferència en la qual Edgar Morin estava present i fou homenatjat a Brasil. També està utilitzant-se per Boaventura de Sousa Santos (2004), qui ens adverteix que la Universitat del segle XXI ha de reconèixer l'existència de coneixements plurals, per ells denominats *ecologia dels saberes*. Per a ell seria una forma d'extensió al contrari, de fora de la Universitat cap a dins de la Universitat. Consisteix en la promoció de diàlegs entre el saber científic que la Universitat produeix amb els sabers laics, populars, tradicionals,

¹ GRECOM significa Grupo de Estudos da Complexidade i està situat en la Universidade do Rio Grande do Norte. En els seus onze anys d'existència ha estat coordinat per la professora Maria Conceição de Almeida. Per a més informació, documents i produccions, dirigiu-vos a: <<http://www.ufrn.br/grecom/polifonicas.html>>.

camperols, advinguts d'altres cultures no occidentals que circulen en la societat.

Per a Santos (3004), l'objectiu de l'*ecologia dels sabers* és obligar el coneixement científic a confrontar-se amb altres coneixements, per a així, reanivellar allò que s'ha desequilibrat en la primera modernitat: la relació entre les ciències i les pràctiques socials. Ell reconeix també la importància que es transforme la Universitat en «pluriuniversitat», en la qual la jerarquia del coneixement disciplinar estaria obligada a dialogar amb altres formes de coneixement que han estat ignorades per la modernitat tardana.

Així, estem d'acord amb Santos (2004) en expressar que l'expressió *ecologia dels sabers* es refereix a l'existència de coneixements plurals, a la importància del diàleg entre el saber científic i l'humanístic, entre el saber acadèmic i el saber popular provinent d'altres cultures i la necessitat que es confronte el coneixement científic amb altres coneixements. Es refereix a la capacitat d'integració de dicotomies aparents com la del subjecte esquarterat i escindit de si mateix. Un subjecte que en la seua individualitat és una cosa i en l'aula és una altra. Però, per tant, necessitem d'un pensament complex, d'un pensament *ecologitzant*, capaç d'integrar les diferents dimensions humanes, els diferents sabers, a més de les diferents dimensions constituents de la vida.

Amb tot, perquè *s'ecologitzen el pensament i els sabers* és necessari el trencament del vell dogma reduccionista d'explicació de la realitat i del coneixement, perquè puguem entendre la complexitat de les relacions que hi ha entre les parts i el tot, entre el subjecte i l'objecte, entre educador i educand, ja que els sistemes complexos s'entrecreuen, alhora que s'auto-eco-reorganitzen en la seua dinàmica operacional.

Però, per a superar fronteres, per a destruir barreres i reorganitzar el pensament humà, ecologitzant sabers, és necessari un conjunt de principis teòrics i epistemològics que tinguin en compte aquest enfocament més unificat i complex de la ciència. Aquests principis, coneguts també com operadors cognitius per a un pensar complex, ajuden a il·luminar-nos els pensaments i facilitar-nos comprensions i posar llum en els nostres camins per al restabliment d'estratègies d'acció. En cas contrari, continuarem donant privilegi tan sols a la multiplicitat de sabers sense que hi haja cap possibilitat d'integració o de comunicació entre ells. Més aviat, és

necessari entendre que qualsevol paradigma du amb el explicacions ontològiques i epistemològiques que indueixen o permeten plantejaments metodològics que privilegien enfocament més unificadors i integrals.

Això esdevé perquè sabem que en l'interior de qualsevol paradigma hi ha relacions lògiques entre les dimensions ontològiques, epistemològiques i metodològiques pel que fa a les teories, als principis, als conceptes i les nocions utilitzades i que governen els diferents discursos i il·luminen les diverses accions. Cada paradigma presenta les seues explicacions respecte al real i aquestes explicacions influeixen la lectura de la realitat i la comprensió de les relacions subjecte/objecte implicades, com també les tries metodològiques resultants de cada perspectiva filosòfica.

D'aquesta forma, estem d'acord amb Bateson *apud* Dell (1986:4) quan explica que «en la història dels éssers vius humans, ontologia i epistemologia no poden ser separades», destacant-hi així la necessitat que es trenque qualsevol dualisme ontològic o epistemològic i la importància de ecologitzar l'ontologia (ésser/realitat) i l'epistemologia (conèixer), ja que els mecanismes neurobio-fisiològics impedeixen la transmissió de qualsevol informació objectiva. En aquest sentit, Morin també corrobora amb aquesta línia de pensament.

Per a Freitas i Fleuri (2007:7), «en emfasitzar el patró que connecta el món viu, Bateson intentà trencar amb tot i qualsevol dualisme natural (biològic) i social (cultural) humà. I avui, Maturana i Varela, en explicar la fenomenologia biològica del coneixement humà, confirmen el caràcter indissociable entre el que fem i les nostres experiències, revelant-nos que tot i qualsevol acte humà està íntimament relacionat a un o més actes del nostre operar resultant en el llenguatge, ja que "conèixer és fer i fer és conèixer"» (Maturana i Varela, 1995). Som éssers integrats en la nostra dinàmica operacional, no com a conseqüència de circumstàncies aleatòries, sinó com a condició de la mateixa dinàmica de la vida.

És una altra vegada Edgar Morin (2000) qui ens ajuda en reconèixer que l'organització del coneixement és fet per operacions de relacions (conjunció, inclusió, implicació) i de separació (diferenciació, oposició, selecció i exclusió), recordant que qualsevol coneixement comporta separació i relació, anàlisi i síntesi i tot això alhora, perquè és un procés circular, dinàmic i recursiu en el seu

anar i venir. És d'aquesta manera en què qualsevol pensament complex es crea i es recrea a partir del seu mateix moviment, en el seu caminar mateix.

Recolzats en la bella contribució de Morin, Ciurana i Motta (2003) també reconeixem la importància i la necessitat de fer-se un «pensament ecologitzant», capaç de situar qualsevol esdeveniment, informació i coneixement en relació amb la inseparabilitat amb el medi, amb el context socioeconòmic, polític i cultural. El pensament ecologitzat és un pensament que es relaciona i es contextualitza i exigeix l'ajuda d'un pensament complexificat capaç de reconèixer la interdependència dels processos que embolcallen la multidimensionalitat humana en relació amb el context i a la realitat en què viu.

El fet important és reconèixer que qualsevol objecte aïllat manca de sentit. L'objecte en si i les xarxes de relacions que estableixen amb el mitjà, amb el context on està inserit, és el que li dóna sentit i significat. El mateix esdevé amb el món físic, biològic, sociocultural, en fi, amb tots els elements de la naturalesa presents en la trama de la vida.

D'ací la necessitat urgent de tenir un pensament ecologitzat i ecologitzant, de reconèixer-se i promoure el pensament ecosistèmic, d'ecologitzar els sabers perquè puguem, com a educadors, a prendre a integrar el que cal ser integrat i a copsar millor la realitat que ens envolta així com els problemes respectius. Necessitem un pensament complex, ecologitzant, que ens ajude a qüestionar i conèixer les pròpies maneres de conèixer, a tenir claredat epistemològica perquè puguem treballar millor el coneixement en el seu context a més de les emergències resultants. Un esdeveniment capaç de col·laborar en la construcció d'una identitat humana més plena i conscient, com també una ciutadania planetària nodrida per principis ètics centrats en el respecte a la vida en el sentit més ampli i transcendent.

203

¿PER QUÈ ARTICULAR LA COMPLEXITAT I L'EDUCACIÓ?

Primer, perquè l'ésser humà té una naturalesa absolutament complexa en la seua totalitat, raó per la qual no ha de ser comprés de manera fragmentària, sinó a partir de la seua dinàmica constitutiva de naturalesa complexa.

Segon, perquè la complexitat, com a factor constitutiu de la vida i, per tant, del pensament, del coneixement i de l'acció,

afecta els nostres esquemes lògics de reflexió i ens obliga a una redefinició del paper de l'epistemologia, con ens informen Morin, Ciurana i Motta (2003). Perquè l'educació, més que mai, necessita d'una epistemologia que provoqe realment la dife-rència en relació amb tot això que hi ha al davant i que ens ajude a conèixer el que cal ser conegut, a observar millor el que cal ser observat. D'ací la importància de posseir una major claredat epistemològica.

Tercer, perquè cal aprendre a «humanàixer», a deixar florir allò humà que hi ha dins de cada un de nosaltres, ja que l'antropologia i l'epistemologia estan entrelaçades. Florir a la cerca d'un nou sentit de l'existència humana, conscient també de la seua transitorietat, de la seua provisorietat i de la seua finitud, alhora, conscient de la seua transcendència.

I encara més, la complexitat, com a propietat sistèmica, està present en tots els dominis sistèmic-organitzacionals de la vida, siga ella de naturalesa física, biològica, antropològica, social o política o cultural. És considerada, per tant com un concepte-guia del pensament i de l'acció, i que ens ajuda a comprendre i a organitzar la realitat canviant. És un consell-pilot, de valor universal, que col·labora en la lectura i la comprensió dels fenòmens, dels esdeveniments, dels fets de la vida i de les coses que esdevenen, ja que afecta els diferents nivells de la realitat (Ciurana, 2005), siga macrofísica o fins i tot la realitat virtual.

Així, la complexitat és, per tant, una guia per a la comprensió dels mecanismes funcionals del pensament, del coneixement i de l'acció humana. Una guia que ajuda a comprendre millor la dinàmica integrada i la cooperació global entre els nostres sentiments, les nostres emocions i les intuïcions presents en els processos de coneixement, ja que aquesta ens permet juntar, integrar, trobar la tessitura comuna dels diferents processos constitutius de l'àmbit humà. És una guia del pensament considerar de nivell paradigmàtic, ja que la complexitat es refereix tant a la manera com caracteritzem l'ésser i la seua realitat, com també organitzem les nostres idees, com observem i aprenem. Implica, per tant, les dimensions de naturalesa ontològica, epistemològica i metodològica i permet l'explicació o l'operacionalització del que estem anomenant paradigma educacional emergent (Moraes, 1997), reconegut també per

nosaltres com de naturalesa ecosistèmica² en la seua dinàmica operacional.

La complexitat és, en la seua dimensió epistemològica, el que ens ajuda a copsar que l'aprenentatge és també una propietat emergent, tant a nivell individual com col·lectiu, producte d'interaccions de milers de neurones escampades per tot el cos. Tant l'aprenentatge com la intel·ligència o també la consciència depenen de processos cooperatius que tenen lloc per tot l'organisme, revelant, així, la bio-psico-sociogènesi del coneixement humà.

Ara queda més fàcil entendre que la nostra realitat està dotada d'una enginyeria complexa, és a dir, funciona de manera sistèmic-organitzacional (Ciurana, 1995), la qual cosa exigeix, de cada un de nosaltres, la capacitat de saber articular, d'establir relacions i connexions, de ser capaç d'entendre el tot i qualsevol altre objecte relacionalment, és a dir, de manera contextualitzada, com a producte d'inter-retro-accions.

És la complexitat el que ens explica que la nostra realitat és dinàmica, indeterminada, no lineal, constituïda de diàlegs, d'interconnexions i relacions. Una realitat que és, simultàniament, contínua i discontinua, estable i inestable, animada i inanimada, una cosa que sempre està en procés transformació, en moviment constant i, per tant, subjecte a l'imprevisible i a l'indeterminat. La no linealitat ens revela que alguna cosa del procés és controlable, però alguna cosa no ho és, ja que no totes les rutes poden ser previstes o plantejades, puix que els processos dinàmics són imprevisibles i creatius, i poden anar més enllà de l'horitzó conegut.

Com a principi ontològic, la seua presència en las explicacions científiques ens revela que la realitat i l'individu constitueixen un tot sencer no dividit, que la separació és una deformació de la realitat i que el model de la vida és sempre un model en xarxa (Capra, 1997; Maturana, 1995). És aquest mateix principi el que explica la multidimensionalitat de la realitat, allò que implica l'ésser humà, l'aprenent, el subjecte i l'objecte del coneixement. Per als pensament complex i ecosistèmic, no hi ha dicotomia entre l'ésser i la seua realitat, perquè ell forma part d'un tot que pretenem explicar. Per tant, construïm la realitat i en participem en funció d'una

² Vegeu el llibre de la nostra autoria, *O Pensamento Eco-Sistêmico*, publicat per Vozes, 2004, el qual va tenir el privilegi de rebre el reconeixement de la UNESCO.

causalitat circular de naturalesa recursiva o retroactiva, constitutiva dels sistemes vius i dels seus processos auto-eco-organitzadors.

Aquesta complexitat constitutiva de l'ésser i la seua realitat presenta implicacions epistemològiques i metodològiques importants, revelant una sèrie de desdoblaments significatius en diferents àrees del coneixement humà i, en especial, en l'educació. I també, perquè la complexitat ens du a reconèixer la nostra incompletud i ignorància, ja que el coneixement construït mai no serà suficient per a explicar la realitat en la seua totalitat, considerant les limitacions del nostre pensament que aconsegueix abarcar l'àmbit global.

És Morin (1994:1996) qui, una altra vegada, ens alerta que és necessari instaurar un nou paradigma que afavorisca la complexitat del coneixement humà, ja que aquesta és la que ens ajudarà a trencar amb els models actuals de causalitat lineal i d'objectivitat simplificadora del coneixement de la realitat. Segons ell, necessitem un paradigma de complexitat que, alhora, disjunte i associe, que conceba els nivells d'emergència de la realitat, sense reduir-los a les unitats elementals i a les lleis generals.

206

¿Per què la complexitat? Perquè cal assegurar l'espai de la interconnexió entre els sabers; perquè és necessari integrar les disciplines, fet que exigeix un pensament complex, transdisciplinar, transversal i transcendent; un pensament ampliat que integre la part i el tot, el micro i el macro, el singular i l'universal.

Però, ¿quina seria aquesta moneda de canvi que lligaria i integraria els intra i els intersistemes de manera transdisciplinar? Segons la professora M.C. de Almeida, les informacions són, per això, els codis de la dinàmica de la complexificació de qualsevol sistema, ja que aquests canvis tenen lloc intro i inter sistemes. D'ací que cada sistema, de la cèl·lula al món de les idees, quan es reben informacions noves, promou la reorganització del model anterior, fet que permet l'expressió de singularitats i dels possibles desviaments, resguardades les característiques universals, perquè són comunes a tots els objectes i fenòmens del món. És la complexitat, constitutiva de la transdisciplinarietat, la que integra constantment la persona a les coses, a la naturalesa, a la cultura; que integra el subjecte a l'objecte del coneixement, l'educador a l'educand, com també l'aprenentatge a les experiències imaginatives i afectives del subjecte aprenent, revelant que elles ja no poden ser ignorades com es suposava fins aleshores.

COMPLEXITAT, TRANSDISCIPLINARITAT I EDUCACIÓ

Així, la transdisciplinaritat és també, per a nosaltres, de la mateixa forma que la interdisciplinaritat, un principi epistemològic de reorganització del saber que ens facilita la comprensió de la realitat, que promou el trencament de barreres i la superació de fronteres en reconèixer les possibilitats d'ocurrència d'un treball en les interfaces, en facilitar la migració de conceptes d'un camp de coneixement a altre.

De la mateixa forma que la interdisciplinaritat, la transdisciplinaritat pressuposa una actitud d'obertura davant del coneixement, però una actitud que requereix una lògica diferenciada, una lògica ternària, una nova manera de pensar i comprendre la complexitat de la nostra realitat, un fet que exigeix noves mirades sobre l'objecte del coneixement. Ella exigeix obertura de les nostres masmorres epistemològiques perquè puguem deixar el pensament volar en llibertat, alhora que ens exigeix l'obertura de les masmorres disciplinars, perquè puguem deixar de ser presoners de les nostres disciplines, de les nostres teories, certes i veritats, al capdavant, presoners d'un únic i mateix nivell de realitat.

La transdisciplinaritat reposa sobre una actitud més oberta de respecte mutu, i també humilitat pel que fa als mites, les religions, sistemes d'explicacions i de coneixement, rebutjant qualsevol tipus d'arrogància o prepotència.

UBIRATAN D'AMBRÓSIO (apud Araujo, 2006)

La transdisciplinaritat és la que, nodrida per la complexitat com un dels seus elements constitutius, ens impulsa i incentiva a ecologitzar pensaments i sabers, a contextualitzar el coneixement i a problematitzar sempre que cal. És ella la que ens convida a transcendir la lògica binària, A i no A, i a copsar l'existència d'una lògica ternària, capaç de rescatar i unificar el que era contradictori, revelant-nos la seua complementarietat. És ella la que també ens du a transgredir i a trencar les fronteres disciplinars, reconeixent-les no com a barreres, sinó com a nous territoris per a ser explotats com a espais de canvis, d'intercanvi, d'enriquiment mutu, que permeten noves mirades sobre el coneixement i la realitat.

¿Per què la complexitat i la transdisciplinaritat? Perquè també ens integren amb el nostre projecte de vida, amb les nostres his-

tòries de vida, col·locant-la al servei del coneixement, a la cerca d'una construcció que tinga sentit, com ens va ensenyar Gaston Pineau (2003). És la transdisciplinarietat la que també ens rescata la nostra consciència ecològica i relacional, articulant-la amb la lògica del tercer inclòs i ajudant-nos a copsar la complementarietat de la unitat i de la diferència, la no contradicció o la completut entre els éssers. Aquesta consciència més elaborada du amb ella una ètica ecològica, una ètica centrada en la diversitat, pauta en la solidaritat, en la responsabilitat en la sostenibilitat ecològica.

És ella la que ens ajuda a fonamentar i a reconèixer l'emergència d'una nova bioètica, on cada un assumeix la seua parcel·la de responsabilitat per la vida del tot, una cosa que va més enllà de les nostres vides, on cada un es situa al seu servei. Aquell que es situa vertaderament al servei de la vida, que reverencia la vida, segurament, no la destrueix, no la mutila i no la condemna. I qui defensa i reverencia la vida estarà sempre al servei de la humanitat i la preservació de la vida del planeta.

En assumir la perspectiva complexa pel que fa al funcionament del món i de la vida necessàriament hem de reconèixer les seues possibles conseqüències en la dinàmica que esdevé en els ambients educacionals. Entre ells, podem observar que les ciències de la complexitat ens condueixen a la percepció que la naturalesa està dotada d'una enginyeria absolutament complexa en els més recents dominis de l'existència. Això indica que els processos relacionats amb el coneixement i amb l'aprenentatge també estan dotats d'aquesta mateixa enginyeria, d'aquesta mateixa tessitura funcional comuna que integra processos interactius, constructius, socioafectius, culturals, emergents i transcendents, pel que fa al sentit, al pensar i l'actuar humans.

Així, tant la pedagogia com la didàctica s'inspiren en el coneixement científic i en el paradigma predominant per a fonamentar les seues accions. Però, el problema és que la gran majoria de les propostes educacionals està recolzada en un pensament científic determinista, en un plantejament positivista i en metodologies d'investigació que fragmenten la realitat, el subjecte i els processos de construcció del coneixement. Com a conseqüència, tenim la supervalorització del mètode didàctic, com un model abstracte i format, que pretesament tempteja posar ordre en totes les unitats del saber. S'observa també en aquests enfocaments

el predomini d'un o altre estructurant del mètode didàctic utilitzat. Hi ha moments en què es privilegia l'objecte, d'altres el subjecte o el seu context social i així successivament, oblidant-hi l'aspecte relacional entre ambdós i que ensenyament i aprenentatge són dos processos de naturaleses distintes, amb els seus respectius protagonistes diferents, amb les seues històries i els seus determinismes estructurals diferenciats, no havent entre ambdós un pas automàtic i garantit.

En aquest sentit estem d'acord amb Raul Motta (2000), quan explica que: «la transformació de l'educació, llavors, no consistiria solament en la resolució dels dèficits econòmics i materials i en la reorganització o ampliació curricular, sinó també en crear les condicions d'una formació integral i contínua, hui desestimada. En la majoria de casos la formació docent es caracteritza per capacitacions específiques, erràtiques i relativament descontextualitzades, és a dir, amb molta poca connexió amb les transformacions d'ordre global i el seu impacte a curs i mitjà termini en l'àmbit local.

»Aquesta formació integral hauria de revalorar el lloc i la importància de la presència de la reflexió i la crítica de rigor filosòfic, conjuntament amb una crítica i una visió epistèmica, no mecanicista, de ciència junt amb un coneixement actualitzat sobre la importància i el valor d'allò simbòlic, d'allò mític, de les savieses i tradicions religioses en la vida social i productiva.

»No és possible una vertadera reforma de l'educació sense una reforma del pensament, els primers passos de la qual indiquen una ecologia de la intel·ligència col·lectiva i una ecologia de les idees. Per cert, ¿és possible una reforma del pensament sense el despertar d'una nova sensibilitat? I aquesta nova sensibilitat, ¿podrà emergir en la banalitat i el comentari nihilista en què estan empresonats l'art, la política, l'amor, el pensament i la religió?»

Com a educadors, necessitem estar més atents a tot això i intentar superar tota i qualsevol relació dicotòmica i qualsevol formalisme didàctic, utilitzant procediments metodològics que estiguin en consonància amb les concepcions de la ciència actual. A partir d'aquesta línia de pensament, dels principis plantejats, ¿com queda la qüestió de la mediació pedagògica? ¿Quines implicacions rellevants en la pedagogia, en la didàctica i en la investigació poden ser destacades a partir d'aquesta construcció teòrica? ¿Què podem fer perquè l'escola canvie els seus reverencials teòrics as-

sociats al positivisme, al determinisme i a la causalitat linear que encara continuen fonamentant pràctiques educacionals de la generalitat dels educadors? ¿Quines metodologies o estratègies didàctiques han de ser prestigiades?

De seguida podem observar que ja no és possible acceptar l'escola reproductora del coneixement processat de manera lineal, determinista, i un discurs pedagògic mediocre i de tenor autoritari (Moraes, 2004; Demo, 2002; Colom, 2004; Moraes i Torre, 2004). Això és perquè, d'acord amb Pedro Demo (2002), reconeixem que la reproducció del coneixement i el tempteig de condicionament promogut per pràctiques institucionalistes ja no lliguen amb el pensament complex que valora el diàleg, l'obertura, el pensament articulat i creatiu, el pensament reflexiu, constructiu, autoregulator i emergent. Aquests principis ens adverteixen sobre la impossibilitat estructural de l'aprenent que es sotmet a les accions de l'ambient i reproduceix el seu destí històric. Revela també, d'acord amb Maturana i Varela (2000), que cada individu descobreix el camí en caminar i «quan mira cap a enrere veu el camí que mai més no tornarà a xafar», com ens deia Antonio Machado. Així, en cada moment, el caminant és qui decideix la ruta que ha de seguir-se, la bifurcació que ha de triar-se, d'acord amb les variables que es presenten en un moment determinat, en concordança amb els processos sinèrgics que prevalen entre les circumstàncies externes i internes.

Creiem que, com a docents, necessitem estar més atents a les diferents possibilitats d'interpretació de la realitat per part del nostre alumnat; atents a les seues necessitats, a les circumstàncies i al clima generat en els ambients d'aprenentatge, ja que biològicament parlant, sabem que l'ésser humà flueix d'acord amb les circumstàncies que té al seu entorn, amb les emocions i els sentiments viscuts en cada moment.

Això exigeix, per part del docent, la creació de contextos més dinàmics i flexibles, la generació d'ambients d'aprenentatge més oberts, fluïts, cooperatius, solidaris i fraterns. Requereix, per tant, la creació d'ecosistemes educacionals on prevalga la solidaritat, l'associació, la generositat, l'ètica, la companyonia i en diàleg en la cerca de solucions en els conflictes; en el respecte de les diferències i en el reconeixement de la diversitat de cultura, d'estils d'aprenentatge i que tant enriqueixen les experiències individuals i col·lectives que ens omplin de bellesa la vida.

La mediació pedagògica, sota la mirada de la complexitat, valora no solament la presència enriquidora de l'altre, sinó també la humilitat i l'obertura al reconeixement de la presència de múltiples realitats, la provisorietat del coneixement i la presència de l'esfera aleatòria en les nostres vides. Humilitat com a porta d'entrada de la saviesa.

Humilitat davant de la incertesa present en la nostra realitat, com també en els processos de construcció del coneixement. Humilitat per a poder ser capaç de reconèixer els propis errors i per a comprendre'n la importància com a etapa d'un procés de construcció de coneixement. Qualsevol error indica que, malgrat les dificultats, el subjecte es troba en moviment de cerca, de construcció i de deconstrucció del que ha après i del que ha conegut.

La dialogicitat dels processos i l'obertura al desconegut com a característiques del funcionament dels sistemes complexos presuposa l'existència d'un corrent de significats que flueix entre tots els implicats. Diàleg, necessàriament, que pressuposa obertura, acceptació de l'altre en el seu legítim altre com ens diria Maturana, capacitat, capacitat de comprendre l'altre i l'existència de processos de co-transformació, a partir de les interaccions resultants.

211

És a partir de la complexitat present en la mediació pedagògica que és generat un saber relacional que té en vista les interaccions i les connexions entre professor i alumne, subjecte i objecte, l'aprenent i el seu medi. Un saber que és sempre contextual, generat a partir d'una ecologia de pensaments, accions, sentiments i intuïcions que flueixen d'acord amb les condicions que emergeixen en els ambients d'aprenentatge. És a partir d'aquesta ecologia fluent de significats que ambdós es transformen mútuament en tant que s'autotransformen a cada instant.

Així, a partir de la complexitat, el quefer pedagògic implica processos de co-determinació, de co-construcció, de co-transformació i de co-evolució, d'acord amb el que esdevé en el quotidià de l'escola. Ací, l'important són les pràctiques contextualitzades, les reflexions individuals i col·lectives, els processos cooperatius i solidaris, com també els processos de diferenciació individual i col·lectiva i no d'homogeneïtzació que el pensament clàssic insisteix a controlar, pensant que tots aprenen i construeixen el coneixement de la mateixa manera.

D'aquesta forma, aquesta línia de pensament generada com a resultat dels desdoblaments de tots aquests principis anterior-

ment descrits té en l'ètica el seu fonament principal. Amb tot, una ètica centrada en la diversitat i pautada en la solidaritat, en la responsabilitat i en la sostenibilitat com a única manera de construir un món de justícia i pau duradora. En realitat, és la bioètica que necessita estar més present, on cada un assumeix la seua parcel·la de responsabilitat per la vida del tot, a més de la seua, on cada un es col·loca al servei de la vida, ja que aquell que reverencia la vida no la destrueix, no la mutila i no la condemna. I qui defensa la vida estarà sempre al servei de l'evolució humana i de la transformació del planeta.

ESTRATÈGIES PEDAGÒGIQUES A PARTIR DE LA COMPLEXITAT

Creiem que el nostre gran desafiament no està només en repensar els fonaments epistemològics per a la revitalització dels ambients educacionals, mitjançant l'adopció de certs principis epistemològics il·luminadors de noves pràctiques pedagògiques més actualitzades, però, principalment, en la necessitat d'alliberar el potencial transformador i creatiu present en les noves generacions, rescatar l'autoestima perquè puguin realitzar la finalitat major de les seues vides.

A partir de pràctiques educacionals de naturalesa complexa que amplien la potencialitat i la capacitat d'interiorització o harmonització del nostre alumnat i/o d'autoconeixement, ¿serà possible col·laborar en l'evolució del pensament, de la consciència i de l'esperit dels subjectes aprenents? Tot i qualsevol esforç en aquesta direcció no tindria molt de sentit si aquesta no fóra la seua finalitat major. D'ací, estem d'acord amb Agustín de la Herrán (2005:7) quan explica que «la consciència més complexa, a priori, serà menys parcial i menys fragmentada [...]. Probablement, però no segurament, decidirà millor. En realitat, es trobarà en millors condicions per a prendre decisions més fonamentades i desenvolupar accions, com l'ensenyament i l'ajuda a l'alumne, a partir d'estats de coneixement i de consciència més elevats».

De la mateixa forma estem d'acord amb Vera Candau (2000) sobre la necessitat de construir ecosistemes educacionals diversificats, de multiplicar el seu locus, d'assumir diferents espais, afavorint la pluralitat de temps i de llenguatges, ja que l'educació no pot més que ser enquadrada per una lògica unidimensional o empresonada per aquest o aquell paradigma o per aquesta o aquella

institució. En aquest sentit, qualsevol rigidesa, siga aquesta pedagògica, institucional, o fins i tot de naturalesa personal, necessita ser seriosament qüestionada a partir d'aquests nous referencials. Qüestionada a favor de la flexibilitat, del diàleg, de la dinàmica processual, de la necessitat enriquidora de diferents lectures d'un mateix fenomen, com també a favor de la multireferencialitat de la realitat, de la pluralitat de formes d'expressió i possibilitats de construcció del coneixement.

Així, les metodologies i estratègies d'intervenció educativa hauran de ser ràpidament qüestionades i repensades en la seua doble vessant: com a estratègies d'ensenyament i com a estratègies d'aprenentatge. Alhora, sense desconèixer que ja no hi ha cap pas automàtic i garantit dels procediments d'ensenyament cap als d'aprenentatge. Això és el que Maturana i Varela ens ensenyen, car biològicament parlant, en cada un d'aquests processos hi ha un protagonista diferent, amb diferents capacitats de processar informacions i construir coneixement, nodrits per distintes històries de vida i amb un determinisme estructural que li és peculiar (Moraes, 2004).

A partir d'aquesta comprensió, llavors, és més fàcil reconèixer la impossibilitat de determinar-se de fora cap a dins com esdevé en les estructures individuals, un fet que és o no és rellevant per a cada subjecte en el sentit de copsar la seua atenció, la seua intenció o estimular-ne el processament interior. Allò important, segons Maturana i Nisis (1995), és saber crear circumstàncies d'aprenentatge adequades i motivadores a més de desenvolupar estratègies significatives capaces d'atraure l'atenció i la motivació dels alumnes perquè els processos de co-determinació puguin realment tindre lloc entre docents i discents i, així, facilitar l'establiment de vincles facilitadors de l'aprenentatge.

Pel que fa a les estratègies didàctiques, és possible i recomanable l'ús competent de *preguntas mediadoras*, preguntes significatives i molt ben articulades a la realitat i al context. Una pregunta ben elaborada és el primer pas per a obtenir una bona resposta i iniciar procediments adequats per a l'avançament de la investigació. Per a Bonill i col·laboradors (2007), una de les formes d'ajudar l'alumnat a pensar de manera complexa és auxiliant-lo a construir preguntes que, partint d'una visió complexa del fenomen, afavorisquen la construcció de bones respostes. Per a aquests autors,

serien les preguntes mitjanceres que col·laboren a l'establiment de relacions que ajuden l'aprenent a desenvolupar un pensament científic que incorpore la complexitat i la transdisciplinarietat, amb les seues característiques i peculiaritats.

Sabem que una bona pregunta revela la capacitat d'abast del pensament i desvela la limitació de l'individu respecte del coneixement sobre determinat assumpte. És conseqüència d'una reflexió fèrtil, perfeccionada, pel que fa al fenomen i orienta l'actitud del subjecte en la direcció de la resposta.

En aquest sentit, les preguntes mitjanceres han d'afavorir la visió dinàmica i relacional dels fenòmens, els processos oberts en estudi, explicitant possibles interaccions, connexions i vincles. És aquesta dinamicitat dialògica el que dificulta la visió predeterminada d'un procés i que, en compte de ser obert, es presenta tancat. Una tècnica interessant que podria facilitar l'emergència d'un major dinamisme en el procés d'aprenentatge és iniciar un diàleg amb una bona pregunta, amb un debat entre afirmacions o possibles «seguretats provisionals» respecte al problema investigat i els dubtes, inicialment, temporals que es tinguen pel que fa al tema investigat.

214

En el moment en què l'alumne detalla i comença a dialogar amb les seues *seguretats provisionals* sobre determinada cosa o pregunta mitjancera, i amb els seus *dubtes temporals*, a més d'estar contextualitzant els problemes, focalitza millor la problemàtica que està investigant-se. I això és important com a tècnica per a aprendre a treballar la complexitat en els ambients d'aprenentatge. Al mateix temps que contextualitza i focalitza, està també establint relacions rellevants que ajuden l'evolució del seu pensament i la seua intel·ligència en direcció a un model explicatiu més científic que el problema investigat.

La formulació de preguntes mitjanceres, enriquides per diàlegs creatius provisionals i els dubtes temporals, facilita la percepció de la complexitat del fenomen plantejat, situant també, en la mà de l'aprenent, el control del seu propi procés d'aprenentatge, afavorint així, els seus processos d'autoorganització i d'autoconeixement, com també la conquesta de la seua autonomia intel·lectual. Aquesta estratègia revela també l'existència d'un pensament en moviment, d'una dinamicitat processual, ja que les preguntes no immobilitzen el pensament del subjecte. Al contrari! Com més ela-

borades, suggereixen el camí que s'ha de recórrer per a l'encontre de possibles solucions i respostes. I aquest camí és recorregut d'acord amb el ritme de cada aprenent, en sintonia amb les seues possibilitats estructurals, al preparar les respostes, examinant cada etapa. En elaborar noves explicacions, en produir noves respostes, en dialogar amb les seues seguretats, amb els seus dubtes i inquietuds, emergeixen noves seguretats o també inseguretats, cosa que fa que el pensament de l'aprenent entre en una espiral evolutiva en el seu procés de construcció del coneixement.

Creiem també que per mitjà d'estratègies didàctiques transdisciplinars és també possible viure la complexitat com un dels fonaments importants de l'activitat docent. ¿I per quina raó? Perquè la complexitat, com un dels dos eixos explicatius de la transdisciplinarietat, atorga una visió més íntegra i integradora dels processos formatius, a més de reconèixer la dimensió emocional en els processos educacionals.

Aquesta visió dinàmica i més integradora proporciona una nova comprensió dels processos de formació que passen també a ser entesos com a processos de transformació interior i no solament exterior, en reconèixer la dimensió emocional i en incorporar habilitats, actituds, creences, valors en els processos de construcció de coneixements. La complexitat requereix més atenció al procés, lògicament sense descartar els resultats. Parlar d'estratègies o escenaris transdisciplinars és parlar de processos, de relacions, d'interaccions entre el món interior subjectiu i l'exterior objectiu. És reconèixer també altres dimensions més subtils i complexes presents en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, com també en els nivells de realitat en què els subjectes es troben. Així, la incorporació de la vessant emocional, subtil i més sensible en el procés educacional, d'un mode més conscient i sistematitzat, és fonamental si volem formar individus no solament professionalment competents, sinó, sobretot, ciutadans èticament ben formats, persones sanes, emocionalment equilibrades i felices. Sabem que la dimensió emocional és la base de la salut física i psíquica dels subjectes. És això el que el famós psiquiatre David Servan-Schreiber (2004) ens ensenya en comentar que quan el cervell emocional es desajusta, el cor pateix i acaba per esgotar-se.

Per mitjà de l'ús competent, oportú i adequat d'estratègies didàctiques o d'escenaris transdisciplinars, podem entrar en contac-

te amb emocions, amb sentiments, amb la veritat interior i copsar com la nostra capacitat d'acció i de reflexió és nodrida pels corrents d'energia que circulen pel nostre cos, activats per les emocions o pels sentiments més profunds. Queda, aleshores, més fàcil entendre que les emocions i els sentiments creen espais operacionals que influeixen les nostres reflexions i accions, incentivant o restringint el domini d'acció de l'aprenent i l'operar de la seua intel·ligència (Maturana, 1999; Moraes, 2004).

Maturana i Bloc (1996) expliquen que el fet d'aprendre implica transformar-se en coherència amb l'àmbit emocional i que certs tipus d'emocions, com ara la por o l'ansietat, minen l'autoestima i l'autoconfiança, perjudicant els processos de desenvolupament i d'aprenentatge. Així, les emocions i els sentiments expandeixen o restringeixen la capacitat operacional dels individus, tant pel que fa a les possibilitats de reflexió com d'actuació.

Aleshores, cal que l'educador cree espais més propicis per a la reflexió i l'acció. Espais adaptables, acollidors, creatius i no competitius. Espais emocionalment saludables que valoritzen el *fer* en continu diàleg amb el *ser*, sabent, sabent que en potenciar el *fer* estarem també tenint cura i potenciant diverses dimensions constitutives del *ser*. Aquest és un dels aspectes importants que la teoria de l'autopoiesi de Maturana i Varela (1995) ens ensenya.

Es fa, així, més fàcil copsar que els éssers humans no estan constituïts solament de racionalitat i tècnica, sinó també de poesia, de prosa, d'estètica, de bellesa, d'admiració i emoció. Estem fets de poesia i de prosa, d'imaginació o sensibilitat. I per això, són éssers multidimensionals, multisensorials, i no solament pentasensorials, ja que entenem la realitat a partir de la col·laboració dels diversos altres sentits. La percepció de la personalitat multisensorial tendeix a estar més integrada i integradora i presenta més capacitat de percepció o processament de relacions. La personalitat multisensorial copsa la realitat de manera menys fragmentada, explica el reconegut físic Gary Zukav (1992).

Aquests aspectes ens aclareixen que l'educació necessita obrir un poc més l'espai per a la intuïció, per a l'expressió dels sentiments i les emocions, com també altres percepcions més subtils que integren la totalitat humana. Els professionals de

l'educació necessiten reconèixer la integració cos, ment i esperit, emoció, sentiment i pensament, exercici muscular i respiració cadenciada, com a fenòmens importants en els processos de construcció del coneixement. La percepció integrada d'aquests fenòmens és important per a l'evolució de la consciència humana, com també per al canvi de freqüència del pensament modelat per la consciència.

Mitjançant la utilització d'estratègies complexes i transdisciplinars, llavors, és més fàcil copsar que la realitat que s'expressa és sempre major que la suma de les parts en revelar una dinàmica diferent que emergeix a partir de les interaccions entre les parts i el tot. Això és perquè les reflexions i les accions recolzades en la multidimensionalitat de la fenomenologia humana van més enllà d'allò racional/cognitiu, en la temptativa de recuperar la sensibilitat i la intuïció humana perduda, no solament en els racons de la vida, sinó també negada en el quotidià escolar. Així, és més fàcil treballar els processos intuïtius, i també les emergències, la creativitat, les emocions i els sentiments i entendre com aquestes altres dimensions humanes col·laboren, no solament en el coneixement sobre la realitat social i cultural, sinó també en la mateixa supervivència humana.

217

Per exemple, la intuïció, com a percepció que està més enllà dels sentit físics, serveix per a diversos propòsits. Un d'ells és la mateixa supervivència de l'ésser humà. Un altre aspecte serà entendre la intuïció com a font d'inspiració, com una llum que es presenta enmig de la foscor. Ella és la veu del món no físic que tempteja de comunicar-se amb nosaltres respecte alguna cosa important per a la nostra vida en un determinat moment. Quantes vides s'han estalviat ja en obeir la intuïció, en un determinat moment important de la vida.

D'ací la importància de crear escenaris transdisciplinars per a la sensibilització de l'alumne i perquè ell pugui trobar i viure processos de més fluïdesa en ambients educacionals. Però, una sensibilització o una fluïdesa psíquica i emocional capaces d'enriquir la seua capacitat de reflexió i acció, com també col·laborar a rescatar la intuïció, l'imaginari, els somnis, reconegudes dimensions que influeixen els processos de construcció del coneixement, el desenvolupament de competències i habilitats, a més del cultiu d'actituds positives en relació amb la vida i l'educació.

ACABANT

Per tant, necessitem, urgentment, un pensament nodrit per la complexitat, per la lògica del tercer inclòs i per la comprensió de l'existència de nivells de realitat i de les seues conseqüències, perquè, com a humanitat, puguem ecologitzar els nostres sabers, contextualitzant-los, integrant-los, perquè puguem vertaderament respondre amb més seguretat i competència als tres grans desafiaments apuntats per Edgar Morin: el repte de la globalitat, el de la complexitat i el de l'expansió sense control del saber. Aquests desafiaments, segons ell, estan acompanyats d'altres i de la necessitat cada vegada més gran del següent:

- dominar i integrar informacions, transformant-les en coneixement;
- revisar permanentment el coneixement perquè el pensament puga ser revisat;
- reconèixer el pensament com el bé més preciós, comprénent també que el repte més alt estaria en la necessitat d'enfrontar tots els reptes de manera interdependent.

218

Aquestes són algunes de les condicions importants perquè l'aprenent puga enfrontar el seu destí històric.

Segurament, és un gran repte i exigeix una reforma paradigmàtica profunda en la construcció o reorganització del coneixement, fet que pressuposa una profunda reforma en l'ensenyament perquè puga ser viable la reforma del pensament capaç d'alimentar recursivament tot el procés.

Com a educadors, hem de prendre una posició el més ràpidament possible, en el sentit de col·laborar per a la materialització d'aquesta anhelada reforma del pensament i de la consciència, associada a la màxima «obertura del cor». Cal, per tant, que l'educació col·labore més seriosament en el desenvolupament d'una pedagogia de la tendresa, de la cura, una pedagogia d'allò quotidià de la vida i que ajude en l'emergència de la civilització de la reintegració i de l'acollida. Aquella civilització sintonitzada amb la sinèrgia de la complementarietat, amb la revalorització de la vida i preocupada amb la interdependència dels processos vitals. Una civilització en sintonia amb l'Era de les Relacions (Moraes, 1997) i amb la interdependència entre tots els éssers.

A més del reposicionament immediat de tots aquells i aquelles que treballen en l'educació, també cal un conjunt de polítiques governamentals per a la concreció d'aquestes idees i per a la construcció d'una nova fase de la civilització humana. És per aquesta raó que estem intentant contribuir amb aquesta construcció teòrica, en el sentit d'investigar de quina forma la perspectiva epistemològica de la Complexitat i del Pensament Ecosistèmic, amb els seus respectius pressupostos i característiques, poden col·laborar en el desenvolupament d'ambients d'aprenentatge que faciliten la creació de nous contextos relacionals entre subjectes que provenen d'altres medis socioculturals i de noves maneres d'educar i aprendre.

Per acabar, paga la pena observar que tot això requereix, més que mai, una competència teòrica, claredat epistemològica i metodològica, a més d'una consciència transdisciplinària, perquè puguem vertaderament respondre, en aquest inici de mil·lenni, als reptes proposats per Morin (2000) i relacionats no solament en els processos de construcció i reconstrucció del coneixement i en la formació de ciutadans i ciutadanes, sinó principalment en el desenvolupament d'una gran consciència més evolucionada, com a condició fonamental per a la supervivència humana.

219

D'aquesta manera, el caràcter col·lectiu i pragmàtic de la intel·ligència de la complexitat (LeMoigne, 2000) es farà present i ens incitarà cap a aquesta intel·ligència de l'«ecologia de l'acció col·lectiva», capaç d'assegurar un futur possible per a la humanitat i la percepció que som pelegrins en aquesta jornada que és individual i, alhora, col·lectiva. Aquesta intel·ligència col·lectiva accentua els sentiments d'humilitat, fraternitat, solidaritat, amorositat i un escoltar més sensible pel que fa a les necessitats de l'altre, cosa que segurament podrà col·laborar en la construcció d'un món més feliç, amb salut, pau i harmonia en el nostre viure/conviure.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Conceição. «Complexidade, do casulo à borboleta». En CASTRO, G., CARVALHO, E. de A. i ALMEIDA, M. C. de (org.). *Ensaio de complexidade*. Natal: Edufern, 1997.
- ARAUJO, M.A.L. *Transdisciplinaridade e educação*. Disponible en: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/file.php/1/artigos_dos_membros_da_Rede/transdisciplinaridade_e_educacao.doc>. Consultat el 10/5/2006.

- BÖHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BONILL, José i CALAFEL, G. «Dialogar entre disciplinas en la formación inicial de maestros». En TORRE, S. de la; PUJOL, M.A; SANZ, G. (orgs.) *Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la formación*. Barcelona: Universitas, 2007.
- CANDAU, Vera. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- COLOM, Antoni Josep. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CIURANA, Emilio Roger. *El modelo organizacional y su método*. Disponible en <<http://www.iecomplex.com.br/textos/elmode.htm>>. Consultat el 10/5/2005.
- DELL, Paul F. «Bateson e Maturana: verso uma fundazione biológica delle scienze sociali». En *Terapie familiari*, (1986), 35-60.
- DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREITAS, Mario i FLEURI, R.M. *O conceito de complexidade: uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos de uma educação intercultural, ambiental e para o desenvolvimento sustentável*. Disponible en <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/332.pdf>>. Consultat el 26/2/2007.
- FURTH, Hans G. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000. [*Pedagogia de la terra*. Xàtiva: CREC, 2004.]
- HERRÁN, Agustín, de la; HASHIMOTO, E. i MACHADO, E. *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Diles, 2005.
- LEMOIGNE, Jean L. «Inteligência da complexidade». En PENA-VEGA A. i NASCIMENTO, E.P. (org.) *O pensamento complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- i VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy, 1995.
- *De máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen, 2000.

- «O que se observa depende do observador». En W. I. THOMPSON (org.). *Gaia: Uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 2000.
- *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 1995.
- i NISIS, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen, 1995.
- i BLOCH, S. *Biología del emocionar y Alba emoting: bailando juntos*. Santiago: Dolmen, 1996.
- i VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- *O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2007, 14 ed.
- i TORRE Saturnino de la. *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- i VALENTE, José. Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.
- *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakara/ProLiber, 2008.
- MORIN, Edgar. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Sintra: Europa-América, 1987.
- *O Paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra: Europa América, 1990.
- *Ciência com consciência*. Sintra: Europa-América, 1994.
- *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- «A noção de sujeito». En SCHNITMAN, D.F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- «Epistemologia da complexidade». En SCHNITMAN, D.F. (org.) *Novos paradigmas e cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar, ROGER, Emilio i MOTTA, Raul D. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez-UNESCO, 2003.
- MOTTA, Raul D. «Complejidad, educación y transdisciplinariedad». *Signos*. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 37, (2000), 69-92.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

- PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida*. <<http://www.ce-trans.futuro.usp.br>>, consultat el 20/3/03.
- SANTOS, Boaventura de Sousa *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004. [*Un discurs sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna*. Xàtiva: CREC-Denes, 2003.]
- SERVAN-SCHREIBER, David. *Curar: o stress, a ansiedade e a depressão sem medicamentos nem psicanálise*. São Paulo: Sá, 2004.
- ZUKAV, Gary. *A morada da alma*. São Paulo: Cultrix, 1991.

PEDAGOGIES I DIDÀCTIQUES DE LLIBERTAT I EXPERIÈNCIALS.

Clara Arbiol i González

Así, una pedagogia centrada en la idea de experiencia, en la aspiración a que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de una experiencia, a la oportunidad de un acontecimiento en el que todos estén implicados en su subjetividad, que deje huella, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto, una lectura, un viaje, una conversación) y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia. Supone pues poner en el centro la vida que se vive, lo que compone las vidas de cada uno, de cada una. Y supone poner en el centro de la experiencia educativa nuestras vidas compartidas con nuestros estudiantes, con aquellos de quienes asumimos una responsabilidad educativa.

223

*CONTRERAS DOMINGO, José
i PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2010: 35)*

El que provaré de fer en aquest espai és pensar al voltant de què és la pedagogia de l'experiència i com podem fer de la didàctica en el treball educatiu una experiència de llibertat. Aquest interès té a veure amb una qüestió que em preocupa i m'ocupa des de fa temps i que enllaça directament amb el que faig en la meua recerca i també amb les estudiants i els estudiants amb les que treballa especialment en educació social: el saber de l'experiència i la creació de pensament pedagògic des de l'experiència que vivim.

Per tal de fer això i sabent que és una tasca complexa prendre tres fils dels quals anar tirant: d'una banda la qüestió de l'experiència: què és la pedagogia de l'experiència, què ens possibilita viure l'experiència i què ens dificulta o anul·la la possibilitat de l'experi-

ència; d'altra banda la qüestió de la didàctica: quin és el saber que es posa en joc quan parlem de didàctica, què està sostenint des de la didàctica la relació educativa; i finalment, la qüestió de la llibertat: què vivim com a llibertat i què vivim com a no llibertat, com podem fer des de la didàctica una experiència de llibertat.

Però ahora que provaré d'estirar dels fils també els hauré d'anar posant en relació, perquè és així com se'ns presenten en el nostre treball: com fils que van teixint i amb els quals podem pensar i pensar-nos, formular les preuntes i anar reconeixent i creant saber.

LA PEDAGOGIA I LA (IM)POSSIBILITAT DE L'EXPERIÈNCIA.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.

LARROSA, Jorge (2003:174)

Pensar sobre l'experiència és seguir un misteri sense mai desvetllar-lo del tot, l'experiència precisament pel fet de ser experiència escapa a tota possibilitat o intent de definir-la. Així doncs, per tal de pensar sobre l'experiència no podem més que apropar-nos a ella a partir del que ens passa, del que ens suggereix, del que se'ns obre com a interrogant i com a font de sentit. És en aquest sentit que propose pensar la possibilitat de la pedagogia de l'experiència. Si l'experiència és allò que ens passa i la possibilitat d'indagar en el que això fa en nosaltres quina és la pedagogia que ens deixa aquest tems i aquest espai, quina pedagogia fa el buit necessari perquè ens puguem passar coses amb tot el que vivim. Quin és el saber pedagògic que no ocupa tot l'espai del viure.

Quina pedagogia posa al centre el que algú, un home o una dona viu en relació.

LA DIDÀCTICA COM A EXPERIÈNCIA DE (TRANS)FORMACIÓ.

Por eso nombro la Didáctica como el conocimiento y el saber acerca de la manera en que sustentamos la práctica política de la relación no instrumental que se da en el enseñar y el aprender. Para que tenga sentido el enseñar y el aprender hay que atender al sentido de lo que hay debajo: la práctica de la relación educativa. Sin ello, corremos el riesgo de perdernos una y otra vez; porque cedemos sentido –simbólico– de lo que hacemos a lo dado y así, nuestro hacer se apropia de sentido ajeno y no original. La didáctica nos pone a pensar lo que hacemos, a ser conscientes de lo que excede en nuestra práctica de relación educativa al sentido no instrumental. Reconociendo lo que excede como base fundamental para la educación, y como guía para seguir inventando prácticas que no cedan simbólico.

ARNAUS I MORRAL, Remei (2008:217)

225

Amb Remei Arnaus, puc nomenar la didàctica com *el que sustenta la pràctica de la relació educativa amb desig i amb sentit*. I amb aquesta didàctica és que puc pensar la relació educativa i el saber que posem en joc com una experiència de (trans)formació: perquè és una experiència de trobada amb l'altre que no em deixa indiferent, perquè és una experiència de relació en la que ens posem en joc des del que som i amb la possibilitat d'alguna cosa sempre nova que s'esdevé en relació.

Com podem doncs pensar en aquestes pràctiques originals que possibiliten l'experiència, quina relació hi ha entre experiència i pràctica, com podem crear pràctiques sense normativitzar la relació educativa perquè això representaria l'anul·lació de la mateixa relació, del seu sentit. Quines pràctiques ens posen en relació a més des del que som com a punt de partida de tota relació educativa: la irreductibilitat de la subjectivitat. Quins nous sentits se'ns obren vinculant la didàctica a la mediació educativa, què sustenta de veritat aquesta relació. On queda doncs el saber, el coneixement, el material, el programa.

L'EXPERIÈNCIA DE LA LLIBERTAT.

La pensadora política Hanah Arendt ha llamado "natalidad" a la relacionalidad fundamental de la existencia humana. Natalidad se refiere al hecho de que todos los seres humanos nacen de una madre, y de que durante mucho tiempo dependen de las mediaciones ajenas para entrar en el mundo: en sentido estricto, no llegan nunca a ser del todo independientes. Si ponemos este dato fundamental en el centro de la atención, percibiremos de manera distinta también el obrar humano: ya no se presenta como un decidir y producir autónomo, sino más bien como un entrelazar y tejer. Cuando actúo, trenzo mi hilo en un gran tejido, que no he hecho yo, sino que existía antes que yo. Mi hilo tiene un color y una estructura inconfundibles, es decir mi hacer es libre y único y nuevo, pero no es independiente, porque sin el tejido de las otras y de los otros quedaría suspendido en el aire.

PRAETORIUS, Ina (2002:107-108)

226

Pensar la llibertat com llibertat amb m'ha permès il·luminar de nova manera la relació educativa. La vivència de la llibertat en relació quan pense en la meua experiència com a professora, com a educadora em situa en un lloc altre del de la polaritat: dependència-independència amb la que durant un temps important hem pensat la pedagogia. Pensar la llibertat amb, com una relació en la que experimente el consentiment i la llibertat alhora. Perquè com a educadores, com versa la cita de José Contreras: assumim la responsabilitat educativa d'algú i com vaig aprendre amb Gonçal Anaya estem al servei de l'educació d'un altre o d'una altra. Però aquest estar al servei no em resta llibertat, sinó que m'obre una possibilitat nova en relació.

D'altra banda, també em permet pensar la relació amb la tradició: les experiències educatives, les pedagogies a les que atribuïm valor esdevenen aquest teixit que pot sostenir sense negar el nostre fil nou i propi, original en un sentit també nou que cal explorar. És aquesta pregunta per la llibertat amb, la llibertat en relació, la llibertat que es sotmet al desig i al sentit la que em proposa explorar per pensar què és una didàctica i una pedagogia de llibertat.

BIBLIOGRAFIA

- ARNAUS I MORRAL, Remei (2008) "La didáctica en femenino" a MONTOYA RAMOS, M^a Milagros (2008) *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid. Sabina editorial.
- CONTRERAS DOMINGO, José i PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2010) " La experiencia y la investigación educativa" a CONTRERAS DOMINGO, José i PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata
- LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- PRAETORIUS, Ina (2002) "La Filosofía de la competencia del estar ahí" a *Duoda Revista d'estudis feministes*. Núm. 23, pàgines 99-110.

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 pedagògia en la Formació de Persones Adultes: passat i avenir.
4. Creuant les fronteres educatives. Novació pedagògica i transformació en la Formació de persones adultes.
5. Creuant les fronteres educatives. Lectura del món i lectura de la paraula en la Formació de persones adultes.

