

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guadas

Coordinació

Lola López Estornell

Redacció

Magüi García Bataller

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Juan Corchado

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Elena Lanzarote

Dolors Monferrer Ferrando

Pascual Múrcia Ortiz

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Francesca Salvà

Inma Vilatersana

Jordi Llàcer Folch

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

José Antonio Durá

Jordi Garcés

Fina García Ruiz

Jorge Hermosilla

Àngel Marzo

Vicent Mas

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ramón Paredes

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Correcció i Traducció

Equip CR^eC

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

Disseny i maquetació

Xavi Sellés i Pep Aparicio

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

Amb la col·laboració del Gabinet
de Promoció i ús del Valencià
Ajuntament de Xàtiva
Regidoria de Cultura

Quaderns d'Educació Contínua no
es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.

Sumari

Portada

Carme Grau

Sense títol (la máscara festiva)

Acrílic sobre tela.

200 x 2,44 cm

Propietat de la Diputació de València



Editorial • 4

Carpeta: Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat

Interculturalitat, multiculturalitat i la formació de persones
adultes versus mestissatge, alteritat i inter-canvis

Alicia Gil, Fundació ISONOMIA, Universitat Jaume I de Castelló • 5

Identitat del jo vàlida per a l'educació intercultural

*José Ángel López Herrerías, Universitat Complutense de
Madrid • 13*

La immigració estrangera en Espanya. Aspectes bàsics per a la
seua comprensió

Vicente Gozávez Pérez, Universitat d'Alacant • 22

Famílies africanes, països multiculturals

Xavier Besalú, Universitat de Girona • 33

Contínua

Conversa amb Bertrand Schwartz, pioner de la educació i for-
mació professional

Daniel Jover Torregrosa. Equip Promocions • 45

Validació de Coneixements i Experiències: Reconeixement de
Sabers de Persones Adultes.

Tomás Díaz, Universitat de Valladolid • 56

Persones i territoris

Interrogants i propostes

Paulo Freire • 65

Organització educativa i participació democràtica radical: revisitant Paulo Freire

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 74

Migració i Interculturalitat: Una experiència a l'Escola Vicent Ventura

Juan Manuel Carreño Pérez, Pedro García Catalán, Rosalía Gómez Lerma, Francesc López Duro, Glòria Marcos Martí i Conxa Rodríguez Martínez • 83

El programa per persones immigrades no comunitàries d'Aula Cultural

Jordi Vallespir i Mercè Morey • 93

Educació d'Adults. L'enfortiment de la capacitat d'acció de les societats civils

Alberto José Diéguez, Universitat de L'Algarve • 106

Alfabetització i cultures, una relació de complementaritat

Pep Aparicio Guadas • 117

Investigacions

Violència, cultura, política i identitat. El nou racisme entre els alumnes d'un institut català.

Carles Serra i Salamé, Universitat de Girona • 121

Documents

Carta FME Porto Alegre • 131

Arxiu

Llibres • 135

Webs • 139

Com participar en els Quaderns d' Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. Es convenient d'intercalar apartats que divideixen i ordenen les diferents parts de l'exposició.

- S'enviaran dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Word. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.

- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.

- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.

- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Correu electrònic: crec.crec@diputacion.m400.gva.es / www.dva.gva.es/crec

Editorial

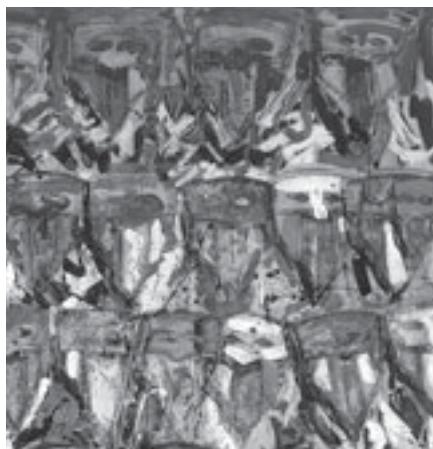
Molts colors són els que es despleguen en aquest nou número de la revista. El blanc transparent de les europes, els colors de la terra fosca,... els colors de la vida i de l'existència de les dones i els homes del món, de la comunitat humana, en la marxa de les paraules que fan coses, en les coses que fan paraules,... És aquest un número que aborda la controvertida temàtica de multi/inter/culturalitat en, amb, des de,... l'educació i formació de persones adultes; és per això que hem tractat de que perspectives i posicionaments diversos estiguen presents amb les seues aportacions teòriques i pràctiques per d'aquesta manera poder aportar un ample ventall de conceptes, d'experiències, de situacions,... al voltant de les cultures.

Es tracta de comprendre la problemàtica de la multi/inter/culturalitat —i com aquesta no és si no un cert reflex de les explotacions diferencials a les quals es ven sotmesos els immigrants (encara que també algunes poblacions autòctones)—, de les variables que la defineixen així com les experiències multiformes dels subjectes que estan afectats per ella i com l'educació i la formació permanent pot edevenir un factor de superació i d'implementació de la mateixa mitjançant propostes que enllacen amb el concepte y la pràctica d'una ciutadania global.

Es aquest abordatge que suposa, en primer lloc, fer una navegació ilimitada pels supòsits que constitueixen l'alteritat i com aquesta esdevé factor intrínsec de la dialogitat i, per tant, d'uns sabers que emergeixen i constitueixen una vida quotidiana transforma-

da en la perspectiva d'unes cultures singulars incrustades en una cultura multitudinal conformant d'aquesta manera un cert mosaic, un patchwork coherent. En segon lloc, aquesta navegació és comuna i així mateix és connectada a través d'allò que separa les singularitats culturals i ens possibilita per iniciar i/o consolidar processos de reconstrucció social i estableix un marc d'acció que té com a punt d'eixida la comunitat humana i la constitució de la materialitat del ser.

És evident que es queden perspectives i posicions fora, però necessitem per una inicial pressa de contacte aquestes primeres aportacions que per una banda estructuren unes certes reflexions sobre el fet de les cultures i per altra anar establint que aquests apropaments suposen, entre d'altres sentits, una concepció de la multi/inter/culturalitat com potenciació dels processos de pressa de consciència respecte a les distincions subjacents entre diferenciació i discriminació, entre diversitat i desigualtat, entre d'altres, que conformen la percepció sobre nosaltres i sobre els altres i les presències en el món dels subjectes així com el fet mateix de la producció i la crítica cultural, en una perspectiva que es podria expressar així: *igualtat per a viure, diversitat per a conviure*, i així podríem dir —un dir real que fa coses, no un simple parloteig— amb Lluís V. Aracil que “ho hi ha cap altra manera de fer-se persona que aquesta. Tu et fas persona en el mateix procés d'adquirir una forma particular de la cultura humana, en el mateix procés d'entrar i incorporar-te en unes relacions i en unes comunitats particulars.”



Interculturalitat, multiculturalitat i la formació de persones adultes versus mestissatge, alteritat i inter-canvis

Alicia Gil • Fundació ISONOMIA, Universitat Jaume I de Castelló



Potser un dels entrebancs que dificulta el diàleg entre diferents cultures siga que cadascuna es presenta plena de certeses, de raons, de veritats que la situen aparentment per sobre de les altres, que la fa millor a les altres, que la col·loca en un plànol de superioritat... No voldria cometre el mateix error, de manera que preferisc afrontar aquest article com un esborrany de preguntes, de situacions, de caps per lligar, de peces que cadascú, segons el seu criteri, ha de respondre o de respondre's, de resoldre, lligar, unir... Perquè la pretensió, que justifica l'elaboració d'aquest article, és deixar vies de reflexió obertes sobre les relacions entre diferents cultures. Perquè la finalitat és comptar amb dispositius a través dels quals transitar per diferents camins conceptuals, que ens permeten d'arribar, si més no, a comprendre la complexitat que envolta aquest problema. Problema que, en moltes ocasions, sobretot en aquelles lligades als moviments migratoris de persones, que al seu torn tenen a veure amb les relacions entre individus i grups socials, pertanyents a diferents cultures, però vinculats entre si per pertànyer a grups econòmicament —i, per tant, socialment— desfavorits, és tractat pels poders públics amb una simplicitat i una linealitat que complica, encara més, una situació difícil d'abordar ja *per se*. Perquè, el respecte que exigeix i compromet les relacions

entre «diferents» obliga a tenir en compte la diversitat i, per això, requereix posar en joc multiplicitat de factors que faciliten el coneixement sobre qui és qui, precisament per respectar l'«un altre», respectar allò diferent en aquell «un altre», que és precisament allò que el fa «un altre», per establir relacions d'enriquiment mutu, condició indispensable per estimular la interacció.

No obstant això, aquesta complexitat normalment no és té compte. Així, quan s'aborden temes que afecten al reconeixement entre diferents cultures, sobretot des dels poders públics, aquests se solen plantejar bàsicament des d'allò que els fa iguals: el nivell econòmic i el poder adquisitiu de les «altres» persones amb les quals s'estableix o s'establirà relació. Sobretot si aquestes «altres» persones han hagut de sortir dels seus països amb la intenció de millorar en un lloc estrany on han de trobar allò que els manca i que el seu país d'origen no els pot oferir.

Per una altra banda, el plantejament també varia segons la perspectiva des d'on s'enfoque; des del marc cultural predominant del context en el qual s'estableix la relació. És a dir, si s'és l'amfitrió o si s'és l'estranger. En aquest sentit, els països d'acollida, els amfitrions, solen legislar lleis, normatives, protocols, etc. adreçats a regular les relacions amb aquells altres subjectes, provinents d'altres cultures, sí, però que arriben al país per raons econòmiques. És a dir, que són pobres i busquen millorar les seues condicions de vida. La resta, les especificitats culturals, les normes, els usos, els costums, les maneres, etc., de les persones són acollides o acollits, dels grups d'immigrants que es desplacen dels seus llocs d'origen a la recerca d'una vida millor, ocupa un lloc tan secundari que només és tingut en compte quan apareix algun problema concret als mitjans de comunicació de masses. Respecte «als visitants», «als altres» rics, les normes, lleis i protocols solen aplicar-se de manera molt més flexible i oberta.

Així, un aspecte que sempre hauríem de tenir en compte quan reflexionem a l'entorn de les relacions entre persones o grups de diferents cultures, és que aquestes les determinen dos condicionants: el nivell econòmic, que ja ha estat fixat, o les relacions de poder. Quan no intervé cap d'aquests dos elements, les relacions resulten menys problemàtiques. Per exemple, és més fàcil l'acceptació social d'un «altre», culturalment i socialment diferent, però amb un alt nivell econòmic, que l'acceptació d'un compatriota indigent.

Tant la conflictivitat com la complexitat que comporta la relació entre persones, grups socials, etc. de cultures diferents s'ha complicat encara més a partir dels esdeveniments de l'11 de setembre. Esdeveniments, alhora, inflamats i tractats de forma oportunista, sectària i esbiaixada per bona part dels mitjans de comunicació de masses, induïts i controlats, és clar, pel país que s'autoanomena portador absolut de les llibertats. Termes, aquests (absolutisme i llibertat) que semblen contradir-se i que, una vegada més, en aquest context, els assenyalaré com a mers elements de reflexió.

Un altre element important, que s'ha de deixar clar, és que sempre que s'aborden temes com interculturalitat i multiculturalitat és imprescindible matisar el significat d'ambdues pa-

raules que, si bé són sinònimes, existeixen elements diferenciadors que han de determinar el posicionament de les persones que parlen respecte de qüestions com l'alteritat, o les relacions amb «l'altre» en un sentit genèric on s'inclou, i s'entén «l'altre» com aquell subjecte diferent a qui parla, qualsevol que siga el seu gènere.

Així, en aquest context, hem d'aclarir que quan parlem d'interculturalitat ens referim **a la relació** que s'estableix entre subjectes, col·lectius, grups, etc. de diferents procedències, usos i/o costums culturals, socials, ètnics, etc. No obstant això, quan parlem de multiculturalitat, ens referirem a l'existència de moltes cultures diferents, les quals **no** necessàriament han d'estar **relacionades entre si**, encara que compartisquen el mateix hàbitat, el mateix espai, la mateixa relació temporal, etc.

Per una altra banda, no podem deixar de sostreure'ns a situar aquest trencaclosques, aquest trencaclosques conceptual en el nostre context social. A aportar una peça, a identificar una altra aïllada, relacionada amb la importància que tenen aquests conceptes (multiculturalitat i interculturalitat) en el moment històric i en el fenomen socioeconòmic que, en aquesta última dècada, vivim a l'estat espanyol. Per descomptat, ens referim al fenomen de la immigració.

Per endinsar-nos més en el tema i disposar de més elements de valoració, creiem que seria interessant fer un repàs històric, molt breu, a fi de comptar amb una visió comuna, encara que molt generalista i panoràmica, sobre els temes que ens ocupen i centrar-los en l'experiència històrica d'aquest país, Espanya, la societat del qual, al segle XXI, en més ocasions de les desitjables, sembla que haja oblidat no només la pròpia història, sinó fins i tot del passat més recent d'aquest país.

Em ve al cap un poema d'Antonio Machado que fa referència a Castella, però que podríem substituir per Espanya, o per Europa? Tal vegada per uns altres països? El poema:

Castilla (Espanya, Europa, EUA...?) *miserable, ayer dominadora,*
Envuelta en sus andrajos desprecia cuanto ignora.
¿Espera, duerme o sueña... La sangre derramada
recuerda cuando tuvo la fiebre de la espada...
Pasó...?
Sobre sus campos aún el fantasma yerra
de un pueblo que ponía a Dios sobre la guerra
¡Mas otra España nace!

Continuava el poeta i, efectivament, una altra Espanya naix, ja que el fenomen de la immigració massiva, sense dubte, constitueix l'embrió d'un altre país que, tant de bo no siga tan desmemoriat com l'actual. Oblidadís, fins i tot amb el passat més recent: ja que fou al

quan parlem d'interculturalitat ens referim a la relació que s'estableix entre subjectes, col·lectius, grups, etc. de diferents procedències, usos i/o costums culturals, socials, ètnics, etc.

principi de la dècada dels anys vuitanta quan, en aquesta Espanya dels nostres gojos i de les nostres ombres, finalitzà el reflux-retorn massiu d'emigrants.

El fenomen de l'emigració econòmica (recordem que després de la Guerra Civil es produí una emigració política), massiva, s'inicià a mitjan dels anys cinquanta. va durar fins ben entrats els anys seixanta, i va produir fluxos migratoris cap a països de l'entorn europeu i llatino-americà —encara que també és de destacar el flux cap a Austràlia—, persones que fugien de la fam, de la pobresa, de la incertesa, cap al futur, de la falta de llibertats polítiques i socials, de la grisor cultural... emprenien la recerca d'una vida digna i segura, d'una vida amb futur per oferir a la descendència. Una vida digna i segura que al propi país no es podia trobar.

A partir de l'últim quart del segle XX, amb l'arribada de la democràcia i la transformació socioeconòmica, l'estat espanyol començà a esdevenir un país receptor d'immigrants, i ocupa un lloc, i juga un paper per al qual no estava preparat, ja que la població emigrant autòctona, que havia decidit tornar, tot just havia tingut temps per acomodar-se i adaptar-se al nou rol de ciutadania de primera categoria. No obstant això, precisament per això, era previsible considerar que en haver viscut en pròpia pell, tant individual com socialment, la desconsideració dels països d'acollida, la sensació de ser sistemàticament tractada com ciutadania de segona o tercera categoria, la societat espanyola tindria un altre tarannà quan li arribara el torn de ser país receptor, podria suposar-se que estaria més sensibilitzada cap a aquest tipus de situacions i que, per això, posaria els mitjans perquè aquests no es repetiren amb les persones i grups arribats al territori espanyol. Situació que no es va produir, sinó més aviat al contrari, es reproduïren els rols negatius dels que, de manera tan dolenta, els havien acollit.

Pel que fa a la caracterització dels grups d'immigració que han anat arribant a territori espanyol, cal assenyalar que són múltiples i diferenciats, segons els àmbits de procedència: Àfrica, Amèrica del Sud, Àsia i Europa de l'Est. Òbviament, aquests grups es diversifiquen, al seu torn, en cultures i ètnies distintes entre si, a vegades amb usos i costums oposats. A més, cada grup sembla concentrar-se en determinades especialitats i/o famílies d'oficis i professions. Oficis i professions, bona part dels quals estan lligats a l'economia submergida, o freqüen el límit de la legalitat, o estan en condicions laborals de precarietat. No obstant això, l'«elecció» d'aquests oficis o professions no s'estableix d'acord amb la «formació» del subjecte que demanda ocupació, ni tan solament de l'oferta de mercat, sinó que la major part de les vegades ve determinada pel grau d'«ocupació», en certa branca laboral, dels membres d'un mateix entorn sociocultural, dels compatriotes, que es fan càrrec de l'acollida i del procés d'adaptació de les persones i grups de nouvinguts. Ara bé, hem de tenir en compte que les ocupacions a les quals poden accedir els grups d'immigrants pobres, qualsevol que siga la branca o la família professional ocupada, solen ser ocupacions precàries, no especialitzades i són contractats en condicions de desigualtat en relació amb la població autòctona, quan no en condicions d'il·legalitat i clandestinitat.

És a dir, l'«elecció de l'ofici» està marcada, en primer lloc, pel nivell econòmic que tinga el subjecte immigrant quan arriba al país d'acollida i pel grup ètnic o cultural de procedència que, informalment, és l'encarregat d'organitzar l'acollida de la persona nouvinguda i de realitzar l'acompanyament durant el procés d'adaptació (aquesta situació es produeix només en condicions òptimes, ja que en la bona part dels casos els que s'ocupen de les arribades massives clandestines són les màfies, que ofereixen un tracte més vexatori, encara, a les persones o grups nouvinguts).

Per altra banda, la immigració que comença a entrar a l'estat espanyol no sempre té la intenció d'instal·lar-se aquí. Al contrari, ja que, per a moltes d'aquestes persones, Espanya suposa la porta d'entrada o el pont que els conduirà a la destinació final: Europa. Pont o llindar que no sempre tenen oportunitat de travessar.

En relació amb els grups que es queden, els trets diferencials d'aquests, les estructures d'acollida oficials no els tenen en compte. Aquestes estructures, creades i organitzades d'acord amb polítiques i normatives que tracten la «immigració» com un grup compacte i homogeni, al que atenen com un «cos únic» en funció, com ja hem assenyalat, de l'única característica comuna: les condicions econòmiques i el poder adquisitiu de cada immigrant, o millor dit el nivell de pobresa sense tenir en compte i, per tant, desatenent, les diferències socials, ètniques i culturals específiques que facilitaran, o no, l'adaptació de les persones nouvingudes a l'entorn social, cultural, econòmic i laboral que els acull.

Un entorn, el nostre, que va oblidar l'experiència històrica de la importància de l'acollida, adquirida després d'haver de convertir-se en emigrant en el nostre passat més immediat —com ja hem assenyalat—, actuant més aviat des de l'experiència de ser colonitzador. Per a això, hem de mirar molt més enrere, concretament cap al segle XV, quan els Reis Catòlics encetaren polítiques expansives i colonialistes, que sotmeteren i arrasaren les cultures dels països conquerits, mentre, simultàniament, actuaven com a perseguidors interns, i expulsaren del seu territori totes aquelles cultures alienes i estranyes al poder dominant (jueus, musulmans, gitanos, etc.). Estranyes, ja dic, només al poder dominant, ja que bona part de les cultures expulsades, és a dir, les no cristianes, duïen, com a mínim, tant de temps en aquest país com la cristiandat.

Per descomptat, fins al segle XV, si en alguna cosa s'havia caracteritzat la península ibèrica fou, precisament, per ser un país no només multicultural, sinó també intercultural, en el qual vivien pacíficament (encara que amb explosions de violència la major part de les vegades ocasionades pels grups de poder, que empenien litigis de límits territorials i fronteres) diferents cultures, ètnies i religions, algunes de les quals es van relacionar entre si, interactuaren i es van barrejar. És a dir, obriren i desenvoluparen processos d'interculturalitat, influïren les unes en les altres. D'aquesta manera, a la península ibèrica floria tant la multiculturalitat com la interculturalitat. No oblidem que en la construcció social i cultural

d'aquesta, a causa de la situació geogràfica, estratègica en el control dels dos mars, fou determinant el fet de ser sistemàticament envaïda per diferents pobles que crearen assentaments, deixaren colònies estables que acabaren per expandir-se a través de la «barreja» amb pobles veïns: ibers, cèltics, romans, cartaginesos, gots, visigots, cristians, musulmans... Per una altra banda, el fet de ser un país abocat al Mediterrani, mar de cultures mercaderes i hospitalàries, afavorí la relació comercial, permanent, amb altres pobles, alguns dels quals es van instal·lar també a la península: fenicis, jueus, etc.

Sense dubte va haver barreja, mestissatge i això va redundar en benefici d'una amplitud i riquesa cultural els vestigis de la qual es detecten fàcilment al llarg de la geografia ibèrica.

És evident que cinc segles han generat molt d'oblit. Aquest «oblit» de l'experiència històrica en l'acollida, en el posicionament sensible cap a «l'altre», sense dubte es reflecteix en el marc educatiu formal i general, esbiaixat en la mirada cap al món, cap als altres i, per tant, reduït a una mirada interior, projectada cap a un model de subjecte paradoxalment clònic i singularitzat, que actua com a referent universal, amb repercussions negatives en tots els ordres, no ja només pel que fa a la relació amb «l'altre» que arriba, sinó també amb «l'altre» al qual es tracta d'arribar, d'emular, de reproduir, s'oblida fins i tot el propi jo cultural, allunyat de l'estereotip de subjecte dominant, transmès i valorat per la cultura anglosaxona que, per descomptat, no incorpora l'hospitalitat en la escala de valors d'aquesta cultura.

Per una altra banda, el desconegut sempre causa temor, o almenys ressentiment, precaució; en qualsevol cas, distància, menyspreu... *desprecia cuanto ignora!*

Si, a més, el desconegut apareix vestit de pobresa és percebut com una amenaça perquè, clar, sabem per experiència que qui té més no té com a objectiu a qui té menys, sinó a qui encara té més. Per la seua banda, qui menys té, com menys té, menys ha de perdre i qualsevol pot ocupar el seu punt de mira. Encara que, normalment, no ens posem alerta davant l'evidència que qui més té sol tenir el control de les vides de qui menys tenen, i és, per això, més perillós que el que menys té, perquè els diferents per dalt poden arrabassar el futur dels de baix, mentre que els diferents per baix únicament poden llevar coses a qui estan situats dalt, als qui tenen més.

Ara bé, tots els elements que entren en joc, en aquest context, afecten bàsicament als grups d'immigració integrats majoritàriament per homes. No obstant això, hi ha una altra dada que no podem obviar i que normalment es passa per alt: la situació de les dones immigrants.

Tan nombroses com els homes, són pràcticament invisibles, ja que tenen més dificultats per legalitzar la seua situació ja que les ocupacions a les quals més fàcilment poden accedir es troben en l'economia submergida —l'ocupació domèstica—, quan no en la clandestinitat —la prostitució. A més, en determinades cultures —com per exemple la musulmana—, la subjugació de les dones als homes entrebanca la proliferació de grups de dones actives que prenguen

decisions i busquen solucions conjuntes i col·lectives als seus problemes, es limiten així les seues possibilitats de participació en la vida social i, per tant, s'alenteix el seu procés d'integració i s'impedeix la recepció d'informació respecte als seus drets i deures, a les seues possibilitats d'integració i a l'entorn que les acull. L'aïllament és aprofitat per l'empresariat sense escrúpols i per les màfies per incrementar els nivells d'explotació als quals habitualment són sotmeses les dones que, en el cas de les dones immigrants, no només es dupliquen sinó que les condicions d'explotació i precarietat respecte als seus companys homes es tripliquen.

Davant aquest mosaic de despropòsits, de dificultats, de desentendre's, de desigualtats, de desconeixements, de solituds, de marginacions, d'exclusions, de pors recíproques, etc. Què s'ha de fer? Els problemes són molts, les institucions implicades en la resolució d'aquests, també. La voluntat de la ciutadania, de les persones que acullen així com de les quals són acollides, és fonamental a l'hora de plantejar o de demandar, d'exigir solucions a qui corresponga. Solucions dissenyades des de l'assumpció de propostes que recullen la diversitat; solucions apariades des de la perspectiva de la pluralitat i la complexitat de les persones i els grups culturals cap als quals estiguen dirigides.

Però per poder pensar en plural, per poder actuar amb respecte a la diversitat és necessari, imprescindible, conèixer a l'altre, a l'altra, als altres, a les altres. Per poder ser pensat o pensada en plural, per ser respectada o respectat com a subjecte, per poder establir la comunicació, rebre, donar, intercanviar és necessari, imprescindible, ser coneguda o conegut per l'altra, per l'altre, per les altres, pels altres...

En aquest sentit, la formació, la informació respecte a qui és qui, l'educació, el coneixement, en definitiva, és un dels instruments que ens permetrà abordar el tema en tota la complexitat que té i ens facilitarà, així mateix, la possibilitat de trobar solucions conjuntes.

En obrir vies de coneixement recíproc, des de les primeres etapes educatives, les nostres filles i fills aprendran, no només a compartir espais amb xiquetes i xiquets distints, sinó que aprendran a respectar-los en comptes de menysprear-los, mentre que els xiquets que pertanyen a unes altres cultures aprendran igualment a respectar en lloc de témer. Això és evident... Però, mentrestant, com s'han d'escurçar distàncies en el trajecte del coneixement mutu, del respecte recíproc, de l'establiment de relacions?

Actualment, posar en marxa programes de formació multicultural i d'activitats interculturals en el marc de la formació d'adults, apareix com una solució àmplia, com un dispositiu que permet abordar bona part de la complexitat del tema que ens ocupa, puix que la ciutadania receptora, la ciutadania amfitriona, pot disposar d'informació per facilitar l'acollida de les persones que arriben a un país desconegut en condicions de precarietat, i facilitar-los el procés d'adaptació a un marc sociocultural diferent, desconegut i ple de costums d'aparença hostil, no tant perquè ho siguen, sinó perquè són desconegudes... Al revés, facilitar a les persones i grups d'immigrants, provinents de diferents cultures formació i informació, des

**posar en marxa
programes de
formació
multicultural i
d'activitats
interculturals en el
marc de la formació
d'adults, apareix
com una solució
àmplia, com un
dispositiu que
permet abordar
bona part de la
complexitat del
tema que ens ocupa**

dels centres de formació d'adults, no només coneixements respecte a la cultura amfitriona: usos, costums, domini de la llengua, codis, etc. sinó també d'altres cultures que no pertanyen al país amfitrió, sens dubte facilitaria la convivència, els intercanvis, el respecte, la pluralitat, el mestissatge, la comunicació entre les persones, entre els grups qualssevol que siga la procedència d'aquests... En definitiva, permetria ajustar un ampli mosaic cultural, ric en matisos, colors, figures, imatges, etc. Permetria encaixar el que és divers, conciliar allò altre... Permetria reconèixer-nos subjectes iguals, precisament per saber-nos distints, complementaris, humans... No es tracta d'això?

Identitat del jo valida per a l'educació intercultural

José Ángel López Herrerías • Universitat Complutense de Madrid



o. Plantejament

Vivim el pas a un nou temps-eix humà en el qual la informació i el coneixement de tots i cap a tots ha de condicionar les nostres formes de vida radicalment i esperem que per a bé. Aquesta última circumvolució planetària, la més *humanista* de totes, -es dona a través de la informació i per a conèixer-nos, comunicant-nos-, ens exigeix canviar-nos com a éssers en societat. En cas contrari, l'invent no aguantarà massa errors. El coneixement immediat d'uns i d'altres en el Planeta, ens obliga a canviar els estils de vida i la forma de tractar-nos. Sobretot, de la consideració d'allò que som, de com ens reconeixem. D'éssers nascuts per a la recerca de la veritat, éssers definits per la capacitat de representació, hem de passar a vore'ns com a éssers compromesos i participants en l'acció, que ha de ser vertadera, per a ser bona, per a tots i cadascú dels altres. Més ètics que cognoscitius. O més intel·lectius per a la veritat del bé de l'altre, que ineludiblement és un "jo" igual de digne i lliure que qualsevol altre jo. Més compromesos en el ben ser i fer que en el ser seguidors de la veritat representacional, que sempre és *representació mesuradora* d'algú per damunt d'algú. Sabedors que el primigeni ben és saber-nos dialogants i respectuosos, uns *amb altres*, indagadors d'allò que de veritat siguem capaços d'aconseguir. No és possible seguir avant sabent-nos clarament explotadors i explotats, senyors i serfs, entre nosaltres mateix i en relació amb la naturalesa. R. Rorty abunda en aquestes idees així: "En termes polítics, és la tesi que només que aconseguim mantenir vives la democràcia i la tolerància recíproca, allò altre es pot resoldre a base d'obrir-nos camí cap a alguna forma raonable de compromís" (2000: 113).

i. Reptes dominants de la sociocultura actual

Els valors més rellevants del nostre temps, formulable de variades maneres, poden ser: *equitat, participació i respecte solidari i responsable*. Es ressalten els valors animables atés que a més dels problemes concrets de cada expressió cultural, el repte més global i ineluctable consisteix en la capacitat de propostes renovadores valuoses que eixes mateixes cultures siguin capaces de promocionar. Tota potencial resposta requereix aprendre una nova psicocultura, una nova forma de *culminar-se* com a humà, en la que siga

Un dels reptes claus que apel·len a un altre humà és el de la *interculturalitat*. Hem d'aprendre a viure en el respecte solidari o tolerància que es deriva de la igualtat i dignitat humanes.

real la superació de la pobresa, de l'explotació, de la imperiosa actualitat de la llei del mercat, -creixement de pocs-, com a suprem patró de la conducta humana. El mercat és la translació espiritual, mediada pels diners, de les arrels instintives de l'experiència humana. Per descomptat amb eixe equipament psicocultural, el del mercat, qualsevol proposta d'humanitat esperançada cap a altres estils de convivència és retòrica d'entreteniment per a quedar-se en el mateix lloc en què s'està. O pitjor, amb més fam, o amb més desigualtat, o amb més injustícia i violència expressa o latent.

El problema és el ser humà que estiguem disposats a posar sobre el tapet de la història. No encertem en la potencial solució si només ens quedem en el recompte *mediàtic* i superficial dels problemes/conseqüències que es viuen en el món. Que si injustícies, fams, analfabetisme, explotació. Que sent molt presents i rellevants són les seqüeles d'una forma de veure i viure l'existència. Només es canvien o superen eixos lamentables reptes si s'atallen els rerefons que els provoquen. Cal anar al fons de la trama. Als que fan possibles eixos resultats. Cal anar al ser humà i a les possibilitats de ser *un altre* existent. Es tracta de potenciar un subjecte repensat, després de la mort del "jo" metafísic/modern, atés que per a educar-nos en *altres* alternatives competents que superen bé els complicats reptes de l'actualitat, necessitem d'un *altre* subjecte, d'un nou subjecte.

Un dels reptes claus que apel·len a un *altre* humà és el de la *interculturalitat*. Hem d'aprendre a viure en el *respecte solidari o tolerància* que es deriva de la igualtat i dignitat humanes. I que ajude a superar els múltiples prejudicis presents en totes i cadascuna de les concretes xarxes culturals existents. Ja siga el més cridaner prejudici *racista*, efecte d'un exagerat plantejament *etnocentrista* discriminador o els altres prejudicis, més diluïts, de caràcter religiós, ideològic, sexual, lingüístic, sobre els xiquets, sobre els diferents psíquics o físics... En el planeta global de tots lligats amb tots, mitjançant el coneixement i la possibilitat de trobar-nos en diferents espais i situacions, no és possible construir-nos per al desconeixement, la jerarquia i l'explotació. Encara que en una primera aproximació ens resulte més pròxim allò amb el que ens vam identificar en la nostra construcció psicocultural hem de saber obrir-nos a la complexa i variada realitat d'allò humà. Allò més immediat per evident no té perquè ser ni l'única cosa, ni el més valuós. És l'aprenentatge de l'obertura i de la tolerància. De la varietat i riquesa del creatiu esperit humà, que ens permeta superar la intuïtiva visió de la sentència de Voltaire: "el prejudici és una opinió sense judici". El professor de Filosofia de la Universitat Carles III, C. Thiebaut *tolera* així: "La tolerància positiva és l'altra cara de la tolerància negativa. [...] Però comprendre les raons d'altres i acceptar-les de tal sort que modifiquen, encara que siga localment, les pròpies és donar-li a l'altre un lloc en l'espai de les nostres argumentacions. Aqueix mecanisme, racional i moral, de "donar-li a l'altre un lloc" —un mecanisme estrictament paral·lel al de "posar-se en lloc de l'altre"— és la modificació estructural que indueix la tolerància positiva. Perquè el que nosaltres no ocupem totalment el nostre espai, el

que puguem adoptar davant de nosaltres mateixos una actitud de possibilitat de canvi, d'alteració, és condició necessària perquè li donem a l'altre un lloc" (1999: 68).

Es tracta de superar esquizofrènies i interessos i fer més real, ara que tots sabem de tots en el món, allò que decenni després de decenni en els últims temps venim dient. Si un mira qualsevol quilòmetre quadrat del Planeta, on estan o on han quedat aquelles proclames revolucionàries de la Independència dels EE.UU. de 1776, de la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà de 1789, de la Declaració Universal de DDHH de 1948? Cal recordar, almenys referides, les paraules de Th. Jefferson en la Declaració d'Independència dels EE.UU.: "Sostenim que aquestes veritats són autoevidents: que tots els homes són creats iguals; que estan dotats pel seu Creador de certs drets inalienables; que entre aquests estan la vida, la llibertat i la persecució de la felicitat".

Per descomptat no pareix que la *multiculturalitat* actual, més *multi* que mai precisament per l'acostament *globalitzat* que ha suposat el desenrotllament de les tecnologies de la comunicació, tinga el nivell d'interculturalitat que pareixeria satisfactori. Tot el contrari. Ens hem *multiculturalitzat* per a seguir sent tan poc *interculturals* com quasi sempre. Ens coneixem més i millor per a augmentar l'explotació d'uns sobre altres. D'ací la permanent i creixent amenaça d'alliberar-se uns de la violència i altres intentar acostar-se a la taula abundant dels primers. Hem avançat en tecnologia i estem tots més prop en el *puny* del Planeta, però mentre aguantem l'invent estem disposats a mantenir la mateixa veritat interessada que qui *pot conèixer la veritat mesura la realitat*. En eixes cinc paraules —poder, conèixer, veritat, mesurar, realitat—, s'arregla el moll latent dels múltiples problemes, desajustos i conflictes de les persones i les comunitats. El pas a la *interculturalitat*, a l'efectiva dignitat de les persones i comunitats, requereix que aprenguem a dialogar amb els altres i amb el món de manera que tots ens sapiguem reconèixer realment com a humans. Mentre no estiguem disposats a reconèixer realment que els que no pensen o senten o creguen com nosaltres, també són humans. O que els xiquets o les dones, depenent de contextos, són humans. O que els que menys tenen, poden o saben, són humans. Mentre estiguem, per *barris*, convençuts que la nostra manera de representar la realitat és la veritat, i que som mesuradors de la vida des d'eixa veritat, tot el que quede definit fora d'això serà intrèpid *al foc exterior*. Ja coneixem massa focs i massa exteriors. Per això, és el moment de fer un gir copernicà. Un gir que potencie un humà *germà*, no retallat per definicions (interessos, sempre) de veritat, que només es pretenen des dels que poden mantenir les coses com estan. Mentre aguanten.

En aquesta seqüència, des de fa no molt i en creixent pressió augmentativa, Espanya es veu sacsejada per onades de nord-africans, subsaharians, hispanoamericans, europeus de l'est, asiàtics, que desitgen traslladar la seua existència al territori espanyol. Açò suposa un conjunt complex d'interrogants politicolegislatius, econòmics, policials, a més de problemes d'adaptació, de violència, de seguretat, que a diari inunden els debats d'informacions, de

**Ens hem
multiculturalitzat
per a seguir sent tan
poc interculturals
com quasi sempre.**

tal vegada exigeix l'alternativa radical de la proposta més necessitada: la de la visió de l'humà immanent i gramatical, que ens permeta captar la vida com un intercanvi de mitjos i de béns en el que l'ésser humà

demagògies i de laments de tota índole. És un repte complex, una de les experiències que més rotundament exigeix la proposta d'alternatives vàlides per a superar la fam i l'exclusió de milions d'éssers humans. Que tal vegada exigeix l'alternativa radical de la proposta més necessitada: la de la visió de l'humà immanent i gramatical, que ens permeta captar la vida com un intercanvi de mitjos i de béns en el que l'ésser humà siga la finalitat plantejable amb més serietat. Repte que ens porte a aprendre a viure la *multiculturalitat* hui inevitable i enriquidora, des de l'horitzó valuós de la *interculturalitat*. Aprenentatge intercultural que ens anime a tots a proposar els mitjans polítics, legislatius, econòmics, psico-culturals, que provoquen menys fam, menys violència, i més igualtat i més respecte, de tots amb tots i entre tots. De manera que sent cada poble i nació porosos a les possibilitats d'intercanvi i acceptació d'immigrants, de manera raonada crítica i exigent, al mateix temps que no destructiva, s'insistesca a generar les condicions perquè es faça menys imperiosa i esperable la marxa de milers de ciutadans per fam i desesperació, -quan no es tracta de màfies del terror, dels diners i de l'explotació-. Fa ja temps que aquest objectiu generador de béns en cada metre quadrat té el seu esquema inicial: que els països desenrotllats aporten als programes d'alfabetització tecnològica, de programes de desenrotllament econòmic, de millora de les condicions de salut, alimentació, igualtat, el 0,7% del PIB. Al voltant d'aquesta qüestió del 0,7% i l'ajuda al desenrotllament, R. Tamames, entrevistat en la núm. 12, juliol 2001, de la Revista *La Clau*, matisa amb claredat: "Amb el 0,7, eixos trenta bilions proporcionarien una mica més de 200.000 milions de dòlars, la qual cosa significa un increment de recursos a l'any per a la gent dels països subdesenrotllats. Seria un impuls impressionant. Els únics que compleixen són els països nòrdics i curiosament alguns ajuntaments espanyols com Pamplona i quasi Madrid. No es compleix, entre altres coses, perquè cal estar convençuts que el 0,7 serveix per a quelcom. I sabem que en molts casos no arriba al seu destí ni el 10% de l'ajuda. Se la queden les màfies, les estructures oligàrquiques, els dictadors..."

2. Parlar d'identitat i de psicocultura és quelcom pròxim

Encara que no ho parega. Primer, *identitat*. Simplement que els humans ens fem realitat personal a través de la mediació de la nostra consciència, som la nostra consciència, que no és una altra cosa que les paraules per mitjà de les quals ens vam atribuir el món de vivències en què ens reconeixem. Es pot definir la personalitat com un afany ineludible i permanent per afirmar-se, per deixar constància d'una manera de ser, per aconseguir un guió biogràfic en el qual cadascú prenga les regnes de la seua peculiar manera d'estar viu. La *identitat* és la concreta expressió present a la consciència per la qual ens sabem vius i realitzats. Sent la vida un permanent intercanvi de trobades atzaroses, reptants, ineludibles, la *identitat* funciona com un *empresari cognitiu* (J.Elster, 1997), encarregat de coordinar i sincronitzar, d'organitzar i integrar el flux de les experiències quotidianes. Aquest *empresari cognitiu* ha tingut al llarg

de la història d'Occident dos fonamentals representacions: la racionalista transcendental, exemplificada en Kant, i la crítica d'aquesta, trobable en Nietzsche. Habermas (1977: 32) resumeix aquest debat: "El més vell article de fe és el concepte del "jo" com una identitat". La unitat de la consciència transcendental kantiana, el jo constituent del món a través dels judicis sintètics a *priori*, té les seues arrels en l'estructura del llenguatge, una ficció lingüística, segons Nietzsche. Per a aquest últim és una exigència vital (biologia, Darwin) la raó per la qual vam generar la consciència del jo i la fe en l'aparell categorial de les funcions lingüístiques. Així, eixos *prejudicis de la raó* són transcendents en quant que ineludibles condicions subjectives de l'acostament lingüístic a la realitat; no obstant, no són transcendents com a suport de validesa apriorística, o incondicionada. Açò val per a la qüestió del jo. Transcendent en quant que ens ajuda a saber-nos i sentir-nos vius, subjectes de drets i deures, partícips coresponsables de la pròpia i global realització. No obstant, aqueix jo no és transcendent incondicionat, aprioric, atés que es configura en la trobada *gramatical* amb els altres. No és un *ab-solut*, sinó una realitat emergida des de la *relació*, no entesa com un *accident* afegit sinó com una realitat la substància de la qual consisteix a ser des de i amb els altres.

Les dades de la ciència apunten eixa consciència d'éssers immanents. Éssers respecte dels que allò que s'ha comunicat és component creador del nostre jo i del nostre context. És el que es vol afirmar amb l'expressió *psicocultural*: que el psiquisme de cadascú és la interiorització del que intercanvia (G.H. Pixeu, 1972 i Vigotski, 1977) en els contextos culturals i que la cultura, el conjunt d'actituds i valors, dominants en alguna comunitat humana, no és un cúmul de regles i normes abstractes, absolutes i independents. Més bé és la presència externa, simbòlica i activa d'allò que els grups i comunitats d'una concreta configuració social posen en l'escenari de trobada i comunicació de certs conjunts de persones.

És eixa retroalimentada relació psicocultural, per la qual les persones som cultures interioritzades i les cultures allò personal exterioritzat, per la qual cosa ens veiem a gust, pròxims i segurs, en contextos culturals psíquicament semblants. Parlen la nostra llengua, vesteixen segons les nostres regles, s'alimenten de forma que ens pareix adequada... O igualment, identitat i psicocultura són els conceptes que ens fan comprensible el perquè és difícil la interculturalitat i perquè ens ix certa animadversió, desconfiança i temor davant de persones diferents, perquè identificades en una altra psicocultura manifesten llenguatge, costums, vestimenta, gestos,... que no tenen res a veure amb aquells que per a nosaltres són escenari immanent de la nostra biografia. La problemàtica del nostre temps, canviat ja el mil·lenni, III, i el segle, XXI, i afirmats en l'afany per fer més habitable el Planeta i superable tots els riscos que mantenim (fam, guerra, explotació, exclusió), consisteix a buscar el plantejament d'identificació psicocultural, en el psiquisme i en la cultura, que ens permeta acostar-nos a actituds i valors capaços de fer possible eixa nova història, eixa renovada presència dels grups humans. Un món en què el més seriós siga la presència de l'altre. Per això, més capaços de viure

És eixa retroalimentada relació psicocultural, per la qual les persones som cultures interioritzades i les cultures allò personal exterioritzat, en contextos culturals psíquicament semblants.

en pau, de gaudir de benestar sense explotar a una gran majoria, d'aconseguir tots el desenvolupament humà valuós.

3. Diferents propostes de construcció psicocultural de la identitat

Som fills de la il·lustrada **modernitat**. La visió de la identitat, plenament madura en la Il·lustració, arrossegada des de la Grècia racionalista que inunda Europa durant segles. Per brevetat i estar molt difós, un text de I. Urdanibia ens diu amb claredat la lògica del **modern**: "Lògica basada en la importància del científic-tècnic, en la transcendència abstracta de l'Estat, en la idea d'una consciència autònoma i individual (subjecte), al mateix temps que en una visió del temps cronomètric (com és obvi, no és aliè a això el sistema productiu imperant), lineal i històric" (1990: 46).

Amb eixa *lògica* difícil és la preparació psicocultural per a encarar els reptes de la multiculturalitat i ser èticament més interculturals. Desenganyats dels "grans relats", viscuts com a mentida, de la modernitat, hem donat en posar-nos **postmoderns**. És la consciència d'absència de valor en moltes activitats. Reacció pendular davant del desengany d'allò modern. Si açò va ser un fiasco, la solució és quedar-se hivernat, a allò que isca, sense grans pretensions, cadascú a allò que puga aconseguir i poder.

"Que no em compten més contes", a dir de León Felipe. Descreguts, al dia, a *viure que són dos dies*. Carència d'ideals, de valors. O millor, sí que valors i ideals, però aquells que permeten veure'ns lliures dels valors que puguen tindre la mateixa càrrega de frustració o sospita que van tindre els anteriors **moderns**. Tampoc aquesta identitat psicocultural pareix una adequada educació social per a respondre als reptes del nostre temps. És la identitat de la indefinició, del tan em fa o del res importa. Desenganyats, buidar-nos de consciència. L'era del buit, atès que s'encara la realització de la pròpia biografia desnodrits de diccionari exigentment valuós i de regles adequades que combinen vàlidament el propi lèxic existencial. No obstant això, la **postmodernitat** com a negació crítica de la solvent identitat moderna és una proposta de superació, això sí incompleta cap a l'horitzó d'una altra humanitat més dialogant i relativa/relacionada.

De fet, es dona una altra manera de manifestar-se la identitat psicocultural, **ultramodernitat**. S'utilitza el prefix llatí *ultra*, *més enllà*, en el sentit pejoratiu radicalitzat de qui sentint-se buit, carencial, reduït, en la representació conscient del seu jo, s'afirma exageradament, contra... tot. No és qui està *després* perquè *passa d'allò anterior*; és qui està *més enllà* perquè radicalitza exageradament allò afirmat en la mateixa línia i que s'ha perdut, la modernitat. Anèmic en l'adequada representació personal, amenaçat en el "jo", intuïtiva i primàriament s'enalteix i cristal·litza en missatges i creences radicals, que s'enfronten violentament i espontàniament davant de qualsevol realitat captada com amenaçant.

És *ultra* en la construcció psicocultural de la seua identitat qui, reduït en els límits

representacionals del seu jo, actua de manera violenta per a autoafirmar-se. En allò polític, és el nacionalista intransigent i agressiu; en el social, l'integrant d'un grup que s'afirma en la radicalitat d'uns símbols, gestos, llenguatge,... enfrontats a altres maneres de conduir-se o de manifestar-se; en l'econòmic, és el compulsivament entregat a la potencial millora dels resultats del seu àmbit d'acció...

La identitat psicocultural **ultramoderna** no pareix tampoc l'estil d'educació social desenvolupable, atès que pretén superar deficiències i respondre als reptes de la nostra actualitat amb estils generadors de més negació que allò positiu pretès. Les formes d'actuació **ultramoderna** radicalitzen negativament les idees i les conductes de manera que no fan possible respondre adequadament als reptes del nostre temps. Com viure una psicocultural més intercultural si els d'una concreta societat s'enquisten tancada i violentament en la defensa dels seus estils, creences i valors?

Plantege un quart model de psico-culturalització, **metá-modern**, vàlid psíquica i èticament per a generar estils de vida més interculturals. Els 30 articles de la Declaració Universal dels DDHH (1948), hui en temps de profunditzant reformulació, així com l'articulat de Declaracions més sectorials —Declaració dels Drets de la Infància, dels Pobles Indígenes,...— en què es veuen apel·lades i compromeses les grans religions mundials, cristianisme islamisme, budisme, estan recorreguts pel rerefons d'una identitat personal —“jo sóc”— de sentit **metá-modern**. Un “jo” substantiu i fort, sorgit de la immanència concomitant —no de l'aïllament substancial transcendent i aprioric— de cadascú **amb** l'altre. Comprendre i viure que res és més seriosament i contundentment civilitzat en la presència humana que la ineluctable interdependència de cadascú —“jo”— **amb** cada altre —“jo”—. “Jos” només **en i des del** mutu intercanvi d'*empremtes* (*grammas*) que generen la persona de cada “jo”. Éssers “*absolutament relatiu*” i “*no relativament absoluts*”.

Pareix que els humans no podrem superar allò negatiu de l'explotació, del rebuig, de la guerra i del sotmetiment, o aconseguir la igualtat, la interculturalitat, la pau i la dignitat, si no ens fem consciències obertes a la realitat dels altres d'una altra forma que no siga quedar-nos reduïts al desplegament de la racionalitat formal. Si no comprenem que el punt neuràlgic de qualsevol discurs o proposta de solució és que la nostra consciència representacional del jo és una fermesa definida des d'una *relativitat*, que tots som germans. Ho diu magníficament el vers de P. Neruda: “*Puja a nàixer amb mi, germà*”. Ho van advertir anticipadament segles arrere les religions. Hui sabem des dels coneixements de totes les *mirades* que som només perquè som d'*entre* tots (Buber, 1949). Des de la Biologia, l'Antropologia, la Psicologia, la Sociologia, la Pedagogia, des de... tots els sabers se'ns ofereix una radical i profunda veritat, la **metá-modernitat**: que la nostra consciència només adquireix l'adequada representació del propi jo en l'ineludible i irremplaçable diàleg comunicacional amb els altres. Cadascú ens sabem un absolut, *consciència del jo*, paraules amb què em conec obert a la realitat i a dir de

Plantege un quart model de psico-culturalització, *metá-modern*, vàlid psíquica i èticament per a generar estils de vida més interculturals.

Kant, superior a tot altre ésser de la naturalesa. Ara bé, aqueix absolut és radical relativitat, referència comunicacional, solatge de les *empremtes gramaticalitzades, absolutament relatiu*. L'educació social dels temps actuals, temps de noves respostes, més exigides que mai, als reptes de sempre, no requereix molta demora i està ben clar el que ha de procurar amb els programes, els exemples i els discursos: que allò humà és pura contingència d'igualtat *agermanada*, que som, més que éssers epidèrmicament *sociables* respecte d'una hipotètica substància transcendent, éssers *gramaticals* respecte de la nostra substància immanent, radicalment relacional, construïda en la trobada. Tot intent des de la tradició, els temors, els llençaments, els bressols, els poders,... de justificar diferències, acumulacions, privilegis i tota una llista de *contes* (León Felipe, 1978) per a dominar, és un contrasentit, una hipocresia i un posar en perill l'existència —lliure, igual i digna— d'allò humà. Per descomptat, abans que res és un manifest desig que les coses segueixen com estan i la manera més eficaç de respondre als reptes d'explotació, de rebuig, de guerres i de sotmetiment, d'uns sobre altres. Potser ens vaja bé cert entrenament a animar una representació conscient del jo des d'aquesta fórmula *metà-moderna* del radical *agermanament* de la humanitat.

4. Educació per a una meta-modernitat intercultural

Com a Diògenes estem a la recerca del *nou* humà que faça reals *altres* discursos sobre els greus problemes del nostre temps. La planetarització tecnològica i econòmica ens ha fet més multiculturals que mai. La multiculturalitat és el fenomen social més característic del nostre hui. Sabem que els grups humans generen al llarg dels seus territoris espai-temporals formes diferenciades d'estar en el món. Des dels inicis de la Història escrita i documentada amb els grecs, tot està ple de narracions de rebuig i de violència. Des de la *barbaritat* dels que no parlaven el grec de "la meua" *polis*, des de l'esclavitud i el no reconeixement dels que eren d'una altra *polis*, fins a la lluita a mort dels que em volien dominar o els que volien dominar-se. Després l'Imperi romà i les seues legions arrasant, *urbs et orbi*. Els qui no sabien llatí eren *bàrbars*. Poc després molt medievo, els qui no abraçaven o *astutament* no s'emmotlaven a la religió cristiana havien d'enfrontar-se a la Inquisició, assumpte tremend.

En aquestos últims cinc segles, des de 1492, el món ha viscut bolcat en una predominant experiència de comunicació explotadora. La síntesi de les dos experiències més humanes: comunicar-se i poder-se. En eixos cinc segles, com a conseqüència de les *armes* simbòliques —idees i creences— i materials —mitjos de destrucció— establertes, el món ha viscut la consciència i l'experiència de l'explotació, del Nord i del Sud, de la riquesa i de la pobresa, de les llibertats més o menys comercialitzades i de les esclavituds polítiques, econòmiques, analfabetitzades.

Les dues cares del problema de la desitjada *interculturalitat* referides són: a) el món és de tots, i b) que no podem posar barreres al Planeta sense fer allò necessari perquè els pobles

puguen viure dignament -Drets Humans, els de 1948 i l'actual redacció que es prepara- en l'ecologia més immediata.

El món no podrà prosperar si el tercer món no aconsegueix desenrotllar-se. I cal afegir que els problemes més greus del no èxit de la *interculturalidad* es deriven dels exclosos del *quart món*, que difícilment sobreviuen en les nostres pollegueres i permanentment ens recorden que quelcom va malament en el món dels nostres desenrotllaments.

La *interculturalitat* requereix acceptar-nos com a pròxims en el diàleg, sense pretensió de domini i aïllament egoista respecte dels no nostres. També requereix que siguem capaços de fer realment pel desenrotllament d'ells sense el nostre afany de domini —matèries primeres, no proliferació de les nostres armes, replantejament del deute, generós suport humanitari i tecnològic...- i per la possibilitat d'integrar-se des de la seua autonomia i llibertat en projectes comuns de convivència i de respecte. Així es deia ja en 1974, en la Conferència de la UNESCO sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i les llibertats fonamentals.

Bibliografia

- BUBER, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: FCE.
- ELSTER, J. (1997). *Economics*. Barcelona: Gedisa.
- HABERMAS, J. (1977). *La crítica nihilista del conocimiento en Nietzsche*. Valencia: Revista Teorema.
- PIXEU, G H. (1972). *Espíritu, persona, sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- RORTY, R. (2000). *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós.
- THIEBAUT (1999). *De la tolerancia*. Madrid: Visor.
- URDANIBIA, I. (2000). *Lo narrativo en la postmodernidad*. En VATTIMO, G. *et al. Entorno a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos. PP. 41-76.
- VIGOTSKI, L S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

La immigració estrangera a Espanya. Aspectes bàsics per a la seua comprensió

Vicente Gozálvarez Pérez • Departament de Geografia Humana, Universitat d'Alacant



La immigració des de països en desenvolupament que actualment rep Europa occidental, i Espanya com a part d'aqueix territori, és un dels temes més tractats als mitjans de comunicació.

Els motius de tal protagonisme amb freqüència solen girar entorn de fets negatius, de vegades difícils de solucionar, com són la immigració irregular i clandestina, l'acusada exclusió social que pateixen aquests immigrants, les discriminacions contra la seua integració en la societat d'acollida, creixent xenofòbia, etc.; en conseqüència, aquesta immigració internacional produeix debats socials i polítics, així com noves i canviants polítiques migratòries, no exemptes d'alt component crític.

D'altra banda, quan parlem o planifiquem sobre la immigració internacional amb origen en països en desenvolupament, tenim tendència a centrar la nostra atenció només en les societats d'arribada d'aquests immigrants —si són necessaris o no, les conseqüències, ...—, però al tractar-se d'un fet geodemogràfic internacional, generalment provocat per necessitat econòmica en el país d'origen, també hem d'informar-nos sobre les causes i explicacions d'aquestes migracions en el país d'origen, i per descomptat en el context internacional que les propícia, sense oblidar l'evolució recent de les migracions internacionals d'Europa; així, la història de la colonització europea o la "explosió demogràfica" dels països en desenvolupament, entre altres, són aspectes transcendents en els actuals corrents migratoris internacionals, encara que insuficientment valorats i coneguts quan tractem d'explicar la immigració que arriba a Espanya.

Per tot això és necessari augmentar la nostra informació sobre la immigració internacional, és a dir, és necessari conèixer les seues xifres, la seua distribució geogràfica, les causes que originen i/o propicien aquesta immigració, les seues conseqüències. Aquestes són premisses necessàries per a enjudiciar aquesta immigració internacional amb més coneixement de causa, i així abordar-la de manera realista i amb més efectivitat. Tot això sense oblidar que el desenvolupament dels països emissors d'emigrants és el repte fonamental per a un futur equilibrat de les migracions internacionals.

I. Europa, de continent emigratori, a immigratori

Durant l'últim segle i mig els moviments migratoris registrats a Europa han sigut molt voluminosos i de signe contrari. Així, durant la segona meitat del segle XIX i primer terç del segle XX, Europa va ser un continent emigratori, amb destins fonamentalment transoceànics.

Els contingents més nombrosos de la gran diàspora europea van eixir del Regne Unit, Itàlia, Alemanya, Espanya, Irlanda, Portugal, Àustria-Hongria, Rússia i Suècia: segons xifres registrades van ser més de 60 milions d'emigrants europeus, els que van modificar substancialment la demografia, l'economia i el poblament de les principals àrees receptores d'aquestos emigrants (Amèrica, Oceania).

Quadre I. Població de nacionalitat estrangera en països d'Europa occidental (en milers)

País	1988	1993	Increment anual, % 1988-93	1998	Increment anual, % 1993-98	Estrangers de la U.E. 1998
Luxemburg % població total	105'8 27'4	127'6 31'8	3'8	152'9 35'6	3'7	117'5 ⁽⁴⁾ 76'8'
Suïssa % població total	1.006'5 15'2	1.260'3 18'1	4'6	1.347'9 19'0	1'4	824'9 ⁽⁵⁾ 60'2'
Àustria % població total	344'0 4'5	689'6 8'6	14'9	737'3 9'1	1'3	
Alemanya % població total	4.489'1 7'3	6.878'1 8'5	8'9	7.319'6 8'9	1'3	1.854'3 25'3'
Bèlgica % població total	868'8 8'8	920'6 9'1	1'2	892'0 8'7	-0'6	562'5 63'1'
França % població total		3.596'6 ⁽²⁾ 6'3				1.311'9 36'5'
Suècia % població total	421'0 5'0	507'5 5'8	3'8	499'9 5'6	-0'3	263'9 ⁽⁶⁾ 50'6'
Dinamarca % població total	142'0 2'8	189'0 3'6	5'9	256'3 4'8	6'3	53'2 20'8'
Holanda % població total	623'7 4'2	779'8 5'1	4'6	662'4 4'2	-3'2	192'2 29'0'
Noruega % població total	135'9 3'2	162'3 3'8	3'6	165'1 3'7	0'3	75'5 45'7'

País	1988	1993	Increment anual, % 1988-93	1998	Increment anual, % 1993-98	Estrangers de la U.E. 1998
Regne Unit % població total	1.821'0 3'2	2.001'0 3'5	1'9	2.208'0 ⁽⁷⁾ 3'8	2'0	886'0 ⁽⁷⁾ 40'1'
Irlanda % població total	82'0 2'4	89'9 2'7	1'9	111'0 3'0	4'3	
Itàlia % població total	645'4 1'1	987'4 1'7	8'9	1.250'2 2'1	4'8	171'6 13'7'
Portugal % població total	94'7 1'0	131'6 1'3	6'8	177'8 1'8	6'2	48'2 27'2'
Finlàndia % població total	18'7 0'4	55'6 1'1	24'4	85'1 1'6	8'9	15'7 18'4'
Espanya % població total	249'6 ⁽¹⁾ 0'6	430'4 1'1	14'6	719'6 1'8	10'8	295'3 41'0'
Total % població total	14.644'8 ⁽³⁾ 4'0	18.807'3 5'1	5'1	20.181'7 5'4	1'4	6.672'7 34'5'

Notes: * % sobre el total d' estrangers. ⁽¹⁾ en 1989. ⁽²⁾ en 1990. ⁽³⁾ En la suma total, els estrangers censats en França en 1990, es comptabilitzen sense canvis en els tres anys indicats en el quadre, 1988, 1993 y 1998. ⁽⁴⁾ Sols els de Portugal, Itàlia, França, Bèlgica, Alemanya y España. ⁽⁵⁾ En 1995. ⁽⁶⁾ En 1997. ⁽⁷⁾ En 1999
 Fonts: SOPEMI, Tendances des migrations internationales. Rapport 1999, p.284, 312-321.
 SOPEMI, Tendances des migrations internationales, 2000, p.328, 359-371.
 INED, Population et Sociétés, n 250, 282, 326, 348.

Després de 1950 el signe migratori d'Europa occidental ha canviat, perquè tots els seus països s'han incorporat gradualment a la categoria dels que registren saldo net immigratori, primer els més desenrotllats, i més recentment també els mediterranis, que, al seu torn, s'han mantés com emigratoris fins a 1973. Des dels anys 1980 tots els països d'Europa occidental registren saldos immigratoris, amb altes proporcions d'increment anual i àrees d'atracció immigratòria cada vegada més extenses i allunyades. Si en 1988 els estrangers residents a Europa occidental sumaven 14,6 milions o el 4% de la seua població total, en 1998 s'han incrementat a 20,2 milions o el 5,4% del total, dels quals la tercera part són emigrants dels països de la Unió Europea. Els col·lectius estrangers més nombrosos a Europa occidental són els turcs (més de 3 milions) i els magribís (més de 2 milions). Les xifres d'estrangers indicades s'han d'incrementar amb els immigrants que es troben en situació irregular, especialment nombrosos a Europa meridional, i amb altres 5,5 milions d'estrangers que s'han nacionalitzat a Europa occidental durant la dècada 1988-98. Entre els països d'Europa occidental, Àustria i Alemanya

són els que tenen major proporció d'estrangers, amb el 9% dels seus censos nacionals en 1998, mentre Espanya registra una de les proporcions més baixes, 2,2% l'any 2000, encara que Espanya és el país europeu que té durant els anys noranta la taxa d'increment d'estrangers més alta.

2. La immigració a Espanya

La immigració que arriba a Espanya des de països en desenvolupament ha adquirit dinamisme molt recentment, fa tan sols dues dècades. Al debat públic que aquesta immigració ha provocat han contribuït causes variades, entre les que destaquen: a) Increment molt elevat del nombre d'immigrants. b) L'haver estat aquesta immigració objecte de polítiques àmpliament debatudes en els mitjans de comunicació, com les lleis de «estrangeria» promulgades en 1985, en 12-1-2000, i la seua reforma en 23-XII-2000, i les cinc regularitzacions extraordinàries d'immigrants realitzades en 1985-86, 1991-92, 1996, 2000 i 2001, sol·licitades per un total de 662.577 immigrants en situació irregular, fonamentalment treballadors. c) També cal destacar l'ampli tractament que la premsa diària ha dedicat a denunciar les situacions precàries, de marginació i de xenofòbia que pateixen molts immigrants de països en vies de desenvolupament.

El nombre d'estrangers residents a Espanya s'ha incrementat un 10,6% anual entre 1991 i 2000, al passar de 360.655 a 895.720, als que caldria afegir els sol·licitants de regularització dels anys 2000 i 2001 (463.665 sol·licituds). Encara que els increments s'han produït en els immigrants de totes les procedències, destaca molt el dels africans, amb un 17,1% anual entre 1991 i 2000, any en què els regularitzats d'aquesta procedència empadronen 261.385, front als 184.720 llatinoamericans i 67.879 asiàtics. No obstant això, l'any 2000, tots els estrangers residents a Espanya encara tenen una presència relativa escassa en relació a la resta de països occidentals d'Europa: a Espanya són el 2,2% de la població total, però si ens vam referir només als immigrants de països en desenvolupament, la proporció es redueix a l'1,3% i al 0,7% si vam comptabilitzar només els africans.

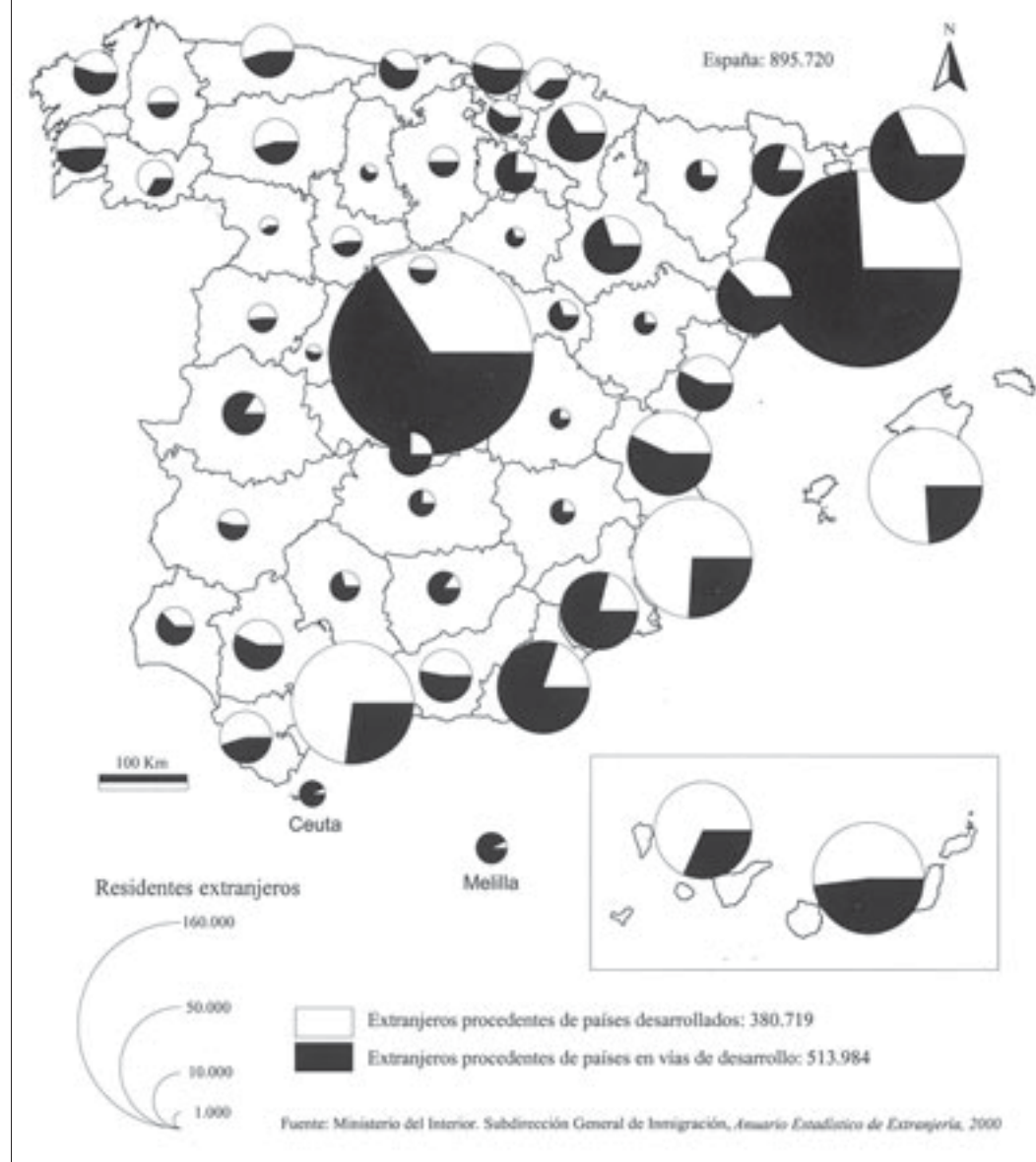
Origen	1985	1991	2000	Var. anual 1991-2000
Europa	158.211	180.735	361.437	8,00
%	65,4	50,1	40,4	
Europa de l' Est	711	6.377	42.386	23,42
Estats Units + Canadà + Japó	14.394	16.875	18.380	0,95

Origen	1985	1991	2000	Var. anual 1991-2000
%	5,9	4,7	2,1	
Oceania	748	775	902	1,70
Total països desenvolupats	173.353	198.385	380.719	7,51
%	71,6	55,0	42,5	
Amèrica Llatina	40.796	68.877	184.720	11,58
%	16,9	19,1	20,6	
Àsia	18.253	29.375	67.879	9,75
%	7,5	8,1	7,6	
Àfrica	8.529	63.054	261.385	17,12
%	3,5	17,5	29,2	
Marroc	5.817	49.513	199.782	16,77
Total de països poc desenvolupats	67.578	161.306	513.984	13,74
%	27,9	44,7	57,4	
Apatrides	1.039	964	1.017	0,60
Total	241.971	360.655	95.720	10,64

Font: Ministeri de l' Interior. Direcció General de la Policia, Memòria (anual). Comissió Interministerial d'Estrangeria, Anuari Estadístic de Estrangeria.

Malgrat això, les xifres indicades poden adquirir una altra valoració social si l'escala d'observació s'amplia, és a dir si atenem a nivells de província, municipis o barris d'una ciutat, ja que el repartiment espacial dels immigrants a Espanya és molt desigual. Les majors concentracions absolutes d'estrangers es localitzen a Madrid, Barcelona, litoral mediterrani i arxipèlags. Els estrangers procedents de països desenvolupats aconseguixen acusada majoria només en les províncies amb fort desenvolupament del turisme residencial: Alacant, Màlaga,

Fig.1. Número de extranjeros residentes en España, por provincias, a 31-XII-2000



Balears i Canàries. En la resta de províncies amb elevats contingents d'estrangers sempre predominen els immigrants amb nacionalitats de països en desenvolupament, sobretot a Almeria, Múrcia, Barcelona, Madrid i Girona; aquest predomini s'estén igualment al Vall de l'Ebre i a tota la meitat sud de l'interior de la península. Els immigrants de països en desenvolupament són majoria a Espanya (57,4% en 2000) i en 33 de les 50 províncies, a més de a Ceuta i Melilla.

3. Les transicions demogràfiques com a motor de les emigracions internacionals

Entre els factors més determinants de les migracions internacionals cal assenyalar la pressió demogràfica originada pels processos de transició demogràfica en els països d'origen dels fluxos.

En l'evolució del moviment natural de les distintes societats s'han produït tres fases: la primera —demografia antiga— es caracteritza per tenir taxes de natalitat i mortalitat altes, i per tant el creixement natural —diferència entre natalitat i mortalitat— és escàs. La tercera fase —demografia moderna— es caracteritza per tenir natalitat i mortalitat baixes, la qual cosa també produeix reduït creixement natural, fins i tot negatiu. La segona fase —transició demogràfica— és el període en què es produeix el descens de natalitat i mortalitat, des de les taxes altes a les baixes, però la mortalitat descendeix més prompte i amb més intensitat que la natalitat, la qual cosa origina forts increments naturals, que es tradueixen en pressió demogràfica respecte als recursos econòmics disponibles. Aquesta última situació de desajust entre creixement demogràfic i creixement econòmic provoca les emigracions internacionals, constituïdes per tals excedents demogràfics en relació als recursos econòmics disponibles.

La gran diàspora europea (1850-1933) es va produir, en efecte, durant les fases centrals o de màxim creixement natural de les transicions demogràfiques en els països d'Europa. Les taxes màximes de creixement natural es van situar entre màximes d'1,6% anual en els països nòrdics i 1,2% en els països meridionals d'Europa.

Els països africans i llatinoamericans, principals emissors dels immigrants que rep actualment Espanya i altres països europeus, sofreixen fortíssimes pressions demogràfiques a resultes de les seues actuals transicions demogràfiques, que originen increments naturals molt més elevats que els que van provocar les transicions europees: en tal països en desenvolupament els increments naturals oscil·len entre 2% i 3,5% anual.

En efecte, les natalitats dels països en desenvolupament són sempre més altes que ho van ser les europees, a causa dels seus matrimonis més precoços, a les menors taxes de solteria, a sistemes socioculturals més favorables a proles nombroses, etc; la mortalitat, per la seua banda, en els països en desenvolupament ha descendit durant la transició amb més rapidesa, perquè per al seu control aquests països s'han beneficiat de les ajudes dels països desenvolupats. A més, la transició dels països en desenvolupament es produeix en períodes de temps més curt que a Europa, amb la qual cosa disminueixen les possibilitats de trobar resposta econòmica a un increment demogràfic molt accelerat.

L'any 2001, el nombre de fills per dona per al conjunt d'Àfrica encara és de 5,2 i de 2,4% el seu creixement natural. Així, les actuals potencialitats emigratòries d'aquests països continuen sent molt elevades donats els efectes retardats de les seues transicions demogràfiques. Per la seua banda, els indicadors econòmics incentiven de mode extrem l'emigració internacional potencial dels països en desenvolupament: per al conjunt d'Àfrica, en 1999, el producte nacional brut en paritat de poder de compra és de 1.790 dòlars USA per habitant i any (3.320 al Marroc, país amb nombre més gran d'immigrants a Espanya, 199.782 en situació regular l'any 2000), mentre a Espanya ascendeix a 17.850 dòlars, a 22.000 a Itàlia, a 23.020 a França, a 23.510 a Alemanya, etc.

4. Les migracions induïdes per les descolonitzacions

Els imperis colonials creats per Europa i desapareguts políticament després de la II Guerra Mundial (britànic, francès, belga, holandès, portuguès i espanyol), són un destacat element explicatiu dels fluxos immigratoris que reben actualment els països europeus. Com resultat de les descolonitzacions polítiques s'estima que van arribar a Europa entre 5,7 i 8,5 milions de persones, dels que serien europeus entre el 70% i el 86%. Espanya va ser la potència colonial amb menys retornats, amb un total estimat entre 220.000 i 290.000, dels que serien espanyols entre el 86% i el 91% (des del Protectorat espanyol del Marroc, independència en 1956; des de Guinea Equatorial, independència en 1968; des d'Ifni, retrocessió al Marroc en 1969; Sàhara Espanyol, cessió de la seua Administració al Marroc i Mauritània en 1975).

La relació entre els imperis colonials europeus i la immigració que rep actualment Europa apareix en diversos aspectes. a) Com resultat dels vincles culturals i econòmics creats durant l'etapa de colonització. Les colònies d'immigrants més nombroses assentades actualment en els països europeus, procedeixen quasi sempre de països que en el passat recent van ser les seues colònies polítiques, o almenys culturals o econòmiques. Així, els magribins són la primera colònia estrangera a França i en les seues veïnes Bèlgica, Itàlia, Espanya i Holanda; els turcs a Alemanya i en les seues veïnes Dinamarca i Àustria; els caboverdians a Portugal o els hindús en Regne Unit.

b) La independència de les antigues colònies va possibilitar un auge brusc de les migracions interiors des de les àrees rurals cap a les ciutats dels nous Estats, on s'havien acumulat els europeus durant l'etapa colonial, i que van abandonar aquests països al proclamar-se les independències.

Aquest copió procés migratori intern, que continua en l'actualitat, dificulta les possibilitats d'ocupació dels migrants interiors que arriben a les ciutats, desbordades en les seues possibilitats econòmiques i d'infraestructures; així en aquesta població urbana es crea una forta motivació per a l'expatriació, singularment cap a les antigues metròpolis colonials, on troben les facilitats que els proporcionen el coneixement cultural i lingüístic del país d'emigració, a més dels vincles, molt determinants, que proporcionen la presència ja abundant de compatriotes establerts anteriorment en els països de destí.

Així, una part dels fluxos immigratoris cap als països europeus occidentals, són resposta a l'expansió política i econòmica d'Europa, que no va aconseguir un desenrotllament suficient dels països colonitzats.

5. La immigració irregular

Els països més desenrotllats d'Europa occidental van rebre importants contingents d'immigració laboral durant el període 1960-1973, encara que en aquest període la major part d'aquests immigrants procedien dels països europeus mediterranis. Cap A 1970 Alemanya, França, Suïssa, Bèlgica, Holanda, Luxemburg i Regne Unit empadronaven 6,1 milions d'estrangers, dels que només eren sud-mediterranis 554.000 turcs i 882.000 africans. La crisi econòmica iniciada en 1973 va posar fi a aquesta immigració regular de treballadors, i fins i tot es va incentivar econòmicament el seu retorn als països d'origen.

No obstant, en els països sud-mediterranis no desapareixen les causes econòmiques i demogràfiques que obligaven a l'emigració, abans bé es van créixer per efecte de la crisi econòmica i per la "explosió demogràfica" que provocava la transició demogràfica en els països en desenrotllament, perquè es va reduir molt la mortalitat infantil i juvenil, i es va incrementar la urbanització. En conseqüència, els països en desenrotllament van buscar alternatives a l'emigració reglada dels seus treballadors, entre les que destaca l'emigració irregular.

Les migracions irregulars han estat una constant en les migracions internacionals amb origen i destí a Europa. No obstant, durant les dos últimes dècades del segle XX es converteixen en problema destacat per a Europa, quan es desenrotllen polítiques per a impedir-les, a resultes de les taxes de desocupació elevada i per temor a conflictes socials i xenòfobs.

La immigració irregular de treballadors afecta amb preferència als nous països europeus d'immigració: Itàlia, Espanya, Grècia i Portugal; està alimentada fonamentalment per treballadors africans.

Entre les causes que afavoreixen la immigració irregular en els països sud-europeus destaquen: a) la proximitat geogràfica i les fronteres marítimes entre els països emissors i receptors d'aquests migrants irregulars; b) la importància de l'economia informal en els nous països d'immigració; c) l'escassetat de treballadors agrícoles autòctons; d) la debilitat de les estructures policials per a controlar aquests fluxos. Durant els últims vint anys els països europeus meridionals han realitzat 14 regularitzacions extraordinàries, de les que s'han beneficiat més de 2 milions de treballadors en situació irregular (2 regularitzacions a França, 4 a Itàlia, 5 a Espanya, 2 a Portugal, 1 a Grècia).

En el futur pròxim sembla que persistiran les principals causes que impulsen en origen les actuals immigracions irregulars, com són la pressió demogràfica, un desenrotllament econòmic molt insuficient i sòlides xarxes socials amb els emigrants ja establerts a Europa.

Un fort increment, en quantitat i en eficàcia, de la cooperació internacional per al desen-

rotllament dels països exportadors de mà d'obra, és sens dubte la clau bàsica per a la contenció de tals migracions no desitjades.

6. La reagrupació familiar

La immigració de reagrupació familiar, junt amb la immigració irregular, és una alternativa a les restriccions dels fluxos immigratoris establerts pels països d'Europa occidental després de 1973.

La reagrupació familiar procedeix fonamentalment dels països islàmics sud-mediterranis, i fins a l'actualitat es dirigeix sobretot als països europeus que van rebre durant el període 1960-1973 elevats contingents de treballadors estrangers. Des de 1973 la reagrupació familiar és la forma d'immigració predominant en els citats països. La relativa antiguitat d'aquests treballadors en els països europeus, on han aconseguit estabilitat residencial i laboral, la falta de perspectives econòmiques i polítiques satisfactòries en els seus països d'origen, junt amb les seues cultures diferents a l'europea, coadjuven al desenrotllament d'aquesta immigració familiar.

La reagrupació familiar contribueix notablement a augmentar la proporció de dones en les colònies d'immigrants a Europa, la qual cosa al seu torn comporta major estabilitat dels immigrants en el país d'acollida, augment de la colònia estrangera pel seu creixement natural i a augmentar la mà d'obra en els països d'immigració; òbviament aquesta reagrupació familiar també propícia el desenrotllament de polítiques d'integració dels immigrants.

7. Conclusió

La immigració des de països en vies de desenrotllament que actualment arriba a Espanya forma part d'un procés que afecta al conjunt d'Europa occidental. Espanya, com un dels països europeus més tardanament incorporats a la immigració, se situa entre els que tenen presència relativa d'immigrants més baixa, encara que matisable per les freqüents concentracions geogràfiques dels immigrants, i també perquè Espanya ha aconseguit durant l'última dècada l'increment d'estrangers més alt d'Europa.

Les dues causes principals de la immigració internacional des de països en desenrotllament, singularment des dels situats al sud del Mediterrani, continuaran vigents: profundes diferències en desenrotllament i acusada pressió demogràfica en els països d'origen. Així, amb independència d'una albirada immigració "desitjada" que solventa els problemes de l'envelliment d'Europa i d'Espanya, la immigració de reagrupació familiar, i segurament també la irregular, pareix que continuaran puixants. Segons les enquestes, els espanyols accepten àmpliament la idea d'un creixement fort de la immigració en el futur pròxim.

Davant d'aquesta perspectiva de previsible immigració en augment, i també davant dels abundants indicadors de discriminació a la integració dels immigrants que mostren les enquestes realitzades als espanyols, les polítiques d'immigració s'albiren difícils donats els com-

plexos equilibris que han d'entrellaçar: a) solucions previsores per al binomi integració-xenofòbia cap als immigrants, b) respostes equilibrades en les polítiques migratòries actuals cap al passat colonial recent, c) cooperació internacional eficaç per al desenrotllament dels països obligats a exportar part de la seua mà d'obra.

L'educació per a una comprensió integral de l'actual immigració des de països en desenrotllament, és un repte urgent donat el creixement d'aquesta immigració —en contingents i en països afectats— i les abundants manifestacions de discriminació a la integració dels immigrants.

Bibliografia

- CHALIAND, G.; JAN, M.; RAGEAU, JP (1994): *Atlas historique des migrations*, Paris, Seuil.
- , J.Cl. (1986): *La transition démographique. Etapes, formes et implications économiques*, Paris, PUF.
- COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA: *Anuario Estadístico de Extranjería* (desde 1992).
- CONSEIL DE L'EUROPE (1996): *Evolution démographique réécrite en Europe*.
- DEWITTE, Ph. (1999): «L'immigration, sujet de rhétorique et objet de polémiques», en Dewitte, Ph.(dir.): *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, pp. 5-12.
- DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES, (2000): *Regularización 2000. Resumen semana* (datos a 15-12-2000).
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (Dir.) (1995): *Inmigrantes marroquíes i senegaleses en l'Espanya mediterrànea*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials, 440 pp.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (1998): «La percepción del Mediterráneo a través de la inmigración: las actitudes de los españoles hacia los magrebíes», *Investigaciones Geográficas*, núm. 20, Universidad de Alicante, Instituto de Geografía, pp.5-18.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (1999): «La inmigración surmediterránea en Europa occidental», en *Europa, una demografía en transformación*, Universitat d'Alacant, pp. 99-125.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (2000): «La inmigración irregular de africanos en España, balances i perspectives», *Investigaciones Geográficas*, núm.23, Universitat d'Alacant, Instituto de Geografía, pp. 47-57.
- INED (2001): *Population et Sociétés*, núm. 370, juillet-août.
- MIÈGE, JL et Dubois, Cl. (Dirs.) (1994): *L'Europe retrouvée. Els migrations de la décolonisation*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES: *Anuario de Migraciones*.
- SOPEMI (2001): *Tendances des migrations internationales. 2000*, OCDE.

Famílies africanes, països multiculturals

Xavier Besalú • Universitat de Girona; Membre de l'associació GRAMC



Educació i immigració després del 2000

Crec que estem davant d'un panorama substancialment diferent al de fa una dècada i això obliga els científics socials a repensar les seves aportacions sobre unes noves bases. Uns fets i un llibre il·lustren, a parer meu, aquest canvi.

D'una banda, el que succeí a El Ejido (Almeria) el gener i febrer de 2000 mostra, d'una faísó força incontestable, que la societat espanyola té un potencial racista important, com el tenen també, en general, les societats dels països de la Unió Europea. No és veritat que els racistes siguin només els altres: els americans que, com ensenyen les pel·lícules, discriminen els "negres"; els alemanys, que van engendrar i alimentar Hitler; o els sudafricans "blancs", que van constitucionalitzar l'apartheid.

El racisme habita entre nosaltres: hi viu, sotja i avança. Les múltiples condemnes del racisme, en abstracte, de les agressions dels grups neonazis o del racisme dels altres no són pas un antídoto contra el nostre racisme, que es manifesta en forma de prejudicis envers determinats col·lectius i persones; en forma del que alguns han anomenat "egoisme ètic" (allò tan ple de sentit comú de "primer els de casa"); d'actituds comprensives o indiferents envers pràctiques clarament discriminatòries; o associant mecànicament determinats problemes socials i econòmics a conflictes ètnics o religiosos, que acaben, massa sovint, culpabilitzant les víctimes.

Prevenir, analitzar i combatre el racisme són en aquests moments, no en tinc cap dubte, tasques prioritàries de l'acció educativa.

El llibre és el del politòleg italià i liberal Giovanni Sartori', *La sociedad multiétnica*, en tant que corol·lari d'un punt de vista que ha esdevingut dominant en el debat públic i que, en qualitat de tal, legitima i abona moltes de les polítiques que s'estan duent a terme en el camp social. A grans trets podríem sintetitzar aquest pensament de la manera següent:

Necessitem immigrants: per motius econòmics i demogràfics ens convé que vinguin treballadors estrangers al nostre país. Cal, doncs, posar en pràctica polítiques i mesures per incorporar aquesta nova població dins de les nostres societats. Però aquestes migracions i aquesta incorporació no es poden pas produir a qualsevol preu i de

El multiculturalisme és dolent en si mateix. En canvi, amb l'assimilacionisme sempre es pot fer de més i de menys, ja que té per objectiu la integració i la cohesió social.

qualsevol manera, sinó que els límits els han de posar les nostres necessitats i una identitat social, cultural i política que convé preservar.

En aquest marc de condicions, hi haurà uns migrants desitjables i uns altres d'indesitjables perquè són, a priori, difícilment assimilables degut a la distància social, política i, sobretot, cultural, que els separa de nosaltres, és a dir, els africans, en general, i molt en particular els africans musulmans. És convenient, per tant, seleccionar l'entrada d'immigrants al nostre país atenent aquests paràmetres: hi ha cultures incompatibles amb la nostra i facilitar l'entrada als seus portadors podria malmenar la cohesió social i cultural assolida.

El multiculturalisme és dolent en si mateix. En canvi, amb l'assimilacionisme sempre es pot fer de més i de menys, ja que té per objectiu la integració i la cohesió social. L'interculturalisme, en aquest esquema, no seria sinó una versió tranquil·litzadora, benpensant i suau de l'assimilacionisme.

Vet ací una mostra d'aquest pensament en paraules del mateix Sartori: "Integrar com? Als beneïts la solució del problema els sembla òbvia: consisteix a transformar l'immigrant en ciutadà. Però no és cert. La política de la ciutadania per a tots no solament és una política destinada al fracàs, sinó que, a més, és una política que agreuja i converteix en explosius els problemes que pretén resoldre (...), perquè la integració es produeix només entre integrables".

Aquest punt de vista, actualment hegemònic a casa nostra, té una enorme transcendència pràctica en tots els camps, també en l'educatiu. Per això val la pena de fer-hi algun comentari. La teoria de la inintegrabilitat de determinats col·lectius d'immigrants en les societats occidentals és senzillament falsa. Els immigrants són persones com nosaltres, actors socials, i no pas imbècils sense discerniment, esclafats per les seves tradicions culturals. Els immigrants, també els de religió islàmica, desenvolupen estratègies d'adaptació en els nous contextos de residència i combinen valors de la societat receptora i de la pròpia tradició cultural².

Són especialment escaients també les paraules del professor valencià J. De Lucas³: "Les condicions per assegurar l'objectiu primer d'una política d'immigració, la integració, són el reconeixement de la igualtat en els drets i en la ciutadania. El reconeixement i la garantia efectiva dels drets humans dels immigrants, de tots (...). Viuen, treballen, paguen impostos, pateixen la llei, però no la poden crear. Aquesta situació impedeix la integració. Està en joc la nostra opció per una democràcia plural i inclusiva o una democràcia d'exclusió, de privilegi".

Educar en un nou marc de condicions socials i culturals

L'educació per a tots, la democratització de l'educació, és un fruit emblemàtic de la Modernitat. Simbolitza el triomf sobre l'obscurantisme i la superstició i l'aposta pel progrés de les persones i de les societats a través del coneixement. Vivim, però, un nou temps històric, que alguns anomenen Postmodernitat, bastit sobre la crítica dels fonaments de l'edifici mo-

¹ Sartori, G., 2001, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid

² Unzurunzaga, A., 2001, *Los fantasmas de Giovanni Sartori*, MUGAK núm. 15, pàg. 42

³ Lucas, J. De, 2000, *Pactos y razones de estado, ciudadanía e inmigración*, EL PAÍS, 9 de novembre

dem, que ha deixat l'educació en una situació de perplexitat en comprovar com s'esvaeixen els vectors que justificaven les seves pràctiques i que demanda un nou projecte educatiu, respectuós amb el pluralisme i capaç de contribuir eficaçment a la construcció del subjecte.

Hi ha encara d'altres elements importants en aquest nou context de condicions. D'una banda, el neoliberalisme, suspicax envers tot allò públic, que proposa tractar els ciutadans com a clients potencials. De l'altra, el paper dels mitjans de comunicació de masses, de la publicitat, del cinema, els nous instruments de dominació simbòlica de l'Estat i de divulgació de valors, que van moldejant un nou tipus de ciutadà, amb nous hàbits i interessos, noves maneres de pensar i de sentir.

Tot plegat obliga a l'educació a preocupar-se menys de la transmissió d'informació i més de l'anàlisi crítica i reposada de la informació i la formació rebuda en d'altres àmbits de socialització, de reconstruir el coneixement experiencial i de viure la cultura. La missió de l'educació no és pas la de promoure les cultures particulars, tot i que cal, evidentment, partir i legitimar les històries de cadascú, sinó la de preparar els futurs ciutadans per viure en un món més obert i interdependent, treballar per construir un nou marc cultural que doni sentit a l'existència.

L'emergència imparable del concepte de diversitat s'inscriu també en aquest context de reivindicació d'allò personal, del present, que ens ha portat la ruptura postmoderna. Però en la tradició occidental, la diferència sempre ha estat vista com una amenaça, font de pors i de sospites; per això els qui eren catalogats de diferents han estat sistemàticament marginats i reprimits.

Cal dir, a més, que, malgrat tot, ni la pedagogia és una tècnica d'assimilació cultural infal·lible, ni els centres educatius uns espais acotats per a la reproducció social i cultural, ni els educadors uns simples titelles a mans dels poders. Així ho va entendre i practicar Paulo Freire i així ho entén també l'anomenada pedagogia crítica, en considerar que l'educació és un projecte essencialment polític, que té per objectiu alliberar les consciències i transformar les societats per tal de fer-les més justes i democràtiques, i que veu els educadors com a vertaders intel·lectuals compromesos, com uns agents culturals conscients de la funció pública que aconsegueixen.

Ningú posa en dubte, finalment, que la societat valenciana o la societat espanyola, que els nostres pobles i ciutats, són plenament multiculturals, en el sentit que, en un mateix espai, hi viuen/conviuen persones i col·lectius de cultures diferents.

Ara, aquesta consideració es presta a interpretacions diverses. Alguns, quan parlen de societat multicultural, fan referència essencialment, a que, dins d'ella, hi podem trobar persones estrangeres, de color de pell diferent. Aquest biaix, aquesta identificació entre multiculturalitat i una determinada immigració, que s'ha anat construint socialment amb l'ajut d'investigadors, mitjans de comunicació i agents socials en general, a part de ser falsa, ha

Tot plegat obliga a l'educació a preocupar-se menys de la transmissió d'informació i més de l'anàlisi crítica i reposada de la informació i la formació rebuda en d'altres àmbits de socialització, de reconstruir el coneixement experiencial i de viure la cultura.

En el fons de la qüestió intercultural, hi ha de fet, una dimensió filosòfica, l'oposició entre liberalisme i comunitarisme. El primer posa l'accent en els drets individuals de les persones... Enfront d'aquesta visió hi ha el comunitarisme, que emfasitza la necessitat d'enfortir les identitats nacionals, culturals o comunitàries, els vincles entre els individus i el seu entorn comunitari

comportat un seguit d'implícits, que cal fer visibles. Per exemple, que l'educació intercultural és la que s'adreça als immigrants en general, però molt especialment als més distants de nosaltres del punt de vista cultural, i d'aquí l'èmfasi, gairebé exclusiu, en els materials per facilitar l'ensenyament i afavorir l'aprenentatge del valencià i de l'espanyol i per mostrar les maneres de fer i aquells elements culturals considerats imprescindibles per poder dur una vida mínimament autònoma en el país de recepció. D'aquí també la poca atenció a l'educació intercultural i antiracista dirigida als autòctons, restringida molt sovint al camp de l'educació moral o a una transversalitat etèria i difusa, pràcticament sense impacte significatiu en el currículum real viscut en els centres educatius o en els plantejaments dels mitjans de comunicació de masses.

Les nostres societats són multiculturals, efectivament, perquè hi viuen/conviuen persones i col·lectius de cultures diferents, en el sentit antropològic de cultura, i ho són des de fa molts anys. D'alguna manera, la presència d'immigrants estrangers ha estat el mirall, el focus, que ens ha fet adonar de la diversitat cultural interna dels nostres pobles i ciutats, moltes vegades menystinguda o ocultada, però ben present i real. El País Valencià no ha esdevingut multicultural aquests darrers anys per l'arribada de persones procedents d'Àfrica, sinó que ja ho era de molt abans, com ho exemplifiquen la presència d'estrangers europeus, de comunitats religioses diferents, de parles familiars diferents, d'edats i territoris diferenciats, d'opcions polítiques i estètiques variades, etc.

En el fons de la qüestió intercultural, hi ha de fet, una dimensió filosòfica, l'oposició entre liberalisme i comunitarisme. El primer posa l'accent en els drets individuals de les persones: només elles serien subjectes de drets, no pas les nacions, els pobles o les cultures. La societat seria posterior als individus, fruit d'un pacte entre ells: l'Estat, les lleis, tindrien la missió de garantir la llibertat de tots, intervenint el mínim possible en la vida personal i social dels ciutadans.

Enfront d'aquesta visió hi ha el comunitarisme, que emfasitza la necessitat d'enfortir les identitats nacionals, culturals o comunitàries, els vincles entre els individus i el seu entorn comunitari (la família, el poble, la nació). Denuncia la crisi moral i la fragmentació social actuals i les atribueix precisament al debilitament dels vincles comunitaris. Explica que, de fet, els individus esdevenen persones socials en el marc d'una societat i d'una cultura determinada i que el nostre ésser social és indestruïble del procés de socialització. Cada poble, doncs, hauria de poder establir les seves regulacions i normes particulars per tal de garantir la seguretat i la possibilitat d'una vida digna i lliure a tots els seus membres.

El liberalisme és la posició tradicional del pensament occidental, però la integració, la interculturalitat, és una aposta per conjugar aquestes dues tensions: la de garantir la màxima llibertat pública i privada dels individus i col·lectius i rebutjar totes les expressions de discriminació i racisme; i la de reconèixer que totes les cultures són racionals i valuoses i garantir la mínima cohesió social per tal de poder viure en pau i harmonia.

Famílies immigrades d'origen africà⁴

No hi ha un sol model de família immigrada d'origen africà, sinó molts i diferents. Es tracta, en general, de famílies que tenen més fills que les espanyoles i que es troben en dificultats econòmiques i laborals: les trajectòries que han viscut al nostre país no han pas estat fàcils. Però en molts casos és visible l'adopció, relativament ràpida, d'algunes estratègies familiars pròpies de les famílies autòctones, en la mesura que poden resultar més funcionals que les que són habituals en els països d'origen. Fem referència, per exemple, a la disminució del nombre de fills.

Els homes han hagut de canviar de feina més d'un cop; les dones, majoritàriament, no solen treballar fora del domicili o bé ho fan algunes hores sense cap mena de contracte: són les que menys relacions socials mantenen. Algunes gairebé no surten de casa, amb prou feines per anar a comprar o per fer alguna gestió simple. En molts casos tenen un domini molt fràgil de la llengua espanyola, encara que faci molts anys que visquin aquí. Sovint les llars d'infants o les escoles on s'escolaritzen els fills es converteixen en el primer i principal entorn que afavoreix l'establiment de relacions estables amb persones del país.

El vincle més important amb la comunitat d'origen sol ser el que es produeix a través de la mesquita, que tendeix a convertir-se en el principal focus de relacions sociocomunitàries. La implicació en associacions (de pares i mares, d'immigrants o d'altres), en canvi, no és un fet gaire corrent. Calen, doncs, polítiques actives, tant de dinamització comunitària com de foment de la inserció i la participació ciutadana i per formalitzar una interlocució representativa i democràtica.

Gairebé totes les famílies atorguen un paper rellevant a la religió islàmica, font normativa i de comportament essencial en molts casos, malgrat el nivell de pràctica religiosa és, de fet, molt variat. Religió i llengua acostumen a ser els elements d'identitat més apreciats, alhora que externament diferenciadors i internament cohesionadors. Les facilitats que, tant pel que fa a la religió com pel que fa a les llengües familiars, ofereixi la societat de recepció seran llegides en clau de reconeixement i d'acceptació i són, de fet, un pas, gairebé previ i inexcusable, cap el diàleg i la crítica cultural en condicions d'igualtat. S'ha d'entendre que la implantació de les mesquites en el teixit urbà constitueix un element important d'integració comunitària. Dificultar-ne la seva instal·lació o forçar la seva ubicació en espais segregats, etiquetats o allunyats dels nuclis de població són actuacions llegides en clau de discriminació.

La major part de les famílies manifesta explícitament que no pensa retornar als respectius països d'origen, sinó que es plantegen la seva estada entre nosaltres com a una opció permanent. Aquest fet confirma la necessitat d'intensificar les polítiques que afavoreixin una incorporació i una implicació lliure i normalitzada de les persones d'origen africà a la societat catalana, en aquest cas. La ciutadania, la nacionalitat, ajudarien a fer més real aquest arrela-

⁴ Fullana, J. — Besalú, X. — López, A. — Vilà, M., 2001, *El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona*, Universitat de Girona-GRAMC (estudi finançat per la Fundació Bofill)

ment, alhora que faria més raonable l'assumpció conscient dels drets i deures que regeixen la vida pública i privada.

En relació a l'educació i el desenvolupament dels fills es constata la influència que hi tenen les mares, si més no fins a la pubertat. En aquest sentit són un element particularment significatiu en la seva educació.

Les famílies africanes solen tenir un bon concepte dels centres educatius espanyols i dels professionals que hi treballen. No els costa massa acceptar les normes i obligacions pròpies de l'escolarització, malgrat que són, sovint, molt diferents de les que alguns d'ells han viscut. En tot cas, demostren ser molt realistes en relació als efectes que pugui tenir una escolarització exitosa de cara al futur personal i professional dels seus fills. Tenen clar que els centres educatius garantiran als seus fills un coneixement adequat de la llengua, dels hàbits i dels coneixements que es valoren aquí, i que això els facilitarà les coses en el futur. Però tampoc es refien massa de què l'escolarització pugui canviar, a curt o a mig termini, el lloc que ocupen les famílies d'origen africà (tant els pares com els seus fills) en un mercat laboral segmentat i en un procés clar de desregulació, i la percepció que la societat espanyola té dels africans, amb els estereotips i prejudicis que es constaten repetidament i el pes discriminador del "primer els de casa" que, d'alguna manera, contradeix el discurs meritocràtic que, en abstracte, prediquen les institucions educatives. Això no obstant, el valor que les famílies africanes atorguen a l'escolarització, independentment de la seva eficàcia posterior de cara a les possibilitats de mobilitat social, sol ser equivalent o més gran que el que l'hi atorguen sectors socials equiparables de la societat espanyola.

L'actitud dels pares d'origen africà envers l'escola i els professors té a veure no únicament amb els nivells acadèmics assolits per ells mateixos o amb el grau i la qualitat de la informació que posseeixen, sinó sobretot amb la qualitat de la relació que hagin pogut establir amb el professorat, que és plenament reconegut com a autoritat acadèmica i moral.

Pel que fa a les percepcions i les relacions que la població autòctona manté envers la població d'origen africà, en general no es produeixen conflictes greus de convivència, però sí que es donen situacions que mostren les dificultats i els problemes d'acceptació d'aquesta nova realitat i que es posen en evidència sobretot en el dia a dia.

Es percep, per exemple, la població africana com una competència en l'accés als recursos socials i laborals; o se li atribueixen efectes com la disminució de l'activitat turística o l'augment de la conflictivitat social en zones determinades. La percepció de que s'atén millor les persones immigrades que les autòctones és bastant estesa i això fa que sigui molt delicat que les administracions endeguin polítiques de discriminació positiva i, si ho fan, es trobin amb el rebuig d'una bona part de la població.

La presència de persones d'origen africà activa els estereotips i els prejudicis sobre determinades persones i col·lectius i fàcilment es transformen en actituds clarament hostils o receloses o

en actituds d'indiferència còmplice davant de les discriminacions, les desigualtats de tracte o les conductes clarament racistes. Hi ha prou indicis de l'existència d'aquest racisme latent i, si bé la situació és de calma, és potencialment conflictiva, sobretot en alguns carrers o barris de població empobrida, en situació laboral precària, o bé de població marginada o exclosa. Es fan necessàries, doncs, intervencions de caire preventiu i decidit, si jo es vol córrer el risc d'haver d'actuar massa tard i amb polítiques de signe correctiu, més costoses i menys eficaces.

Dones africanes i formació

Al llarg de la primera meitat de l'any 1999, l'associació GRAMC⁵ va organitzar un seminari⁶ sobre dones africanes i formació per tal de revisar i reorientar, si calia, les pràctiques dutes a terme fins llavors, amb una àmplia participació de dones marroquines, senegaleses i gambianes.

L'actuació de GRAMC s'havia dut a terme seguint les línies marcades en l'Informe de Girona⁷, que es poden resumir en els següents punts: La formació de les dones immigrades requereix un tractament específic. L'alfabetització de les dones immigrades ha de consistir sobretot en una formació bàsica intercultural, és a dir, ha d'ajudar-les a dotar-se de les eines que els permetin accedir i gaudir d'una vida quotidiana normalitzada. La promoció social de les dones immigrades passa per la possibilitat real d'exercir l'autonomia i la llibertat personal a què tenen dret com a éssers humans.

Del seminari es van sortir un seguit de conclusions i recomanacions que val la pena plantejar públicament. La primera és que, abans de prendre decisions, cal donar veu a les dones immigrades, escoltar-les, ajudar-les a expressar les seves demandes, interessos i necessitats i conèixer el seu bagatge cultural. Ens vam fer conscients de què les dones africanes han estat les dipositàries dels sabers tradicionals de les societats respectives (són elles les qui mantenen les tradicions, les qui socialitzen i culturitzen els fills), que la societat occidental tendeix a desvaloritzar considerant-los irracionals o inútils. Per això ens vam proposar d'abandonar les pràctiques paternalistes o basades en les nostres intuïcions i intervenir en funció de les demandes, que haurem d'ajudar a formular i concretar.

La segona constatació fou que tota intervenció educativa amb dones africanes hauria de partir del supòsit de la seva diversitat: si partim dels seus bagatges culturals, de les seves experiències vitals i socials anteriors, difícilment seran funcionals les mateixes estratègies en tots els casos. Un element diferenciador és l'origen nacional i ètnic: una cosa són les dones marroquines i una altra les senegaleses i gambianes. A més, entre les marroquines, cal distingir entre les àrabs i les amazigs; entre les senegaleses i gambianes ens caldrà distingir entre les diferents ètnies (sarakholes, mandingues, fuls, etc.). Un altre factor a tenir present és el temps que fa que són fora del seu país: no tenen les mateixes necessitats les dones acabades d'arribar que les que ja fa un temps que són aquí. També hem de tenir presents les diferències d'edat. En aquests moments ja hi ha moltes noies nascudes a Espa-

⁵ Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC) és una associació amb seu a Girona, present a Catalunya i al País Valencià, nascuda el 1989 i formada per persones espanyoles i estrangeres, majoritàriament d'origen africà

⁶ GRAMC, 1999, *Dones i immigració*, Girona (document no publicat)

⁷ Comissió d'Associacions i Organitzacions no governamentals de les comarques de Girona, 1993, *L'Informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració*, Departament de Benestar Social, Barcelona

nya o arribades de ben petites i que viuen entre nosaltres el seu pas per l'adolescència o el trànsit a la vida adulta.

Deu anys després de l'Informe de Girona encara calen actuacions diferenciades i específiques amb les dones africanes, a part dels homes, tot i que volem treballar en la perspectiva d'una intervenció normalitzada i comuna. Segons algunes de les participants en el seminari, aquest s'ha de considerar un objectiu a mig termini, gairebé per a d'altres generacions, que necessita l'acord i la preparació no només de les dones, sinó també dels homes africans. La nostra intervenció no ha de posar en crisi, sense més ni més, la vida familiar i comunitària de les persones d'origen africà: els processos tenen les seves pròpies dinàmiques i s'han de fer sense presses, ni imposicions.

La formació instrumental, l'alfabetització en les llengües d'ús de la societat valenciana o espanyola, continua essent una necessitat. Si falla la comunicació, les possibilitats d'inserció i de promoció es redueixen considerablement. Ara, els objectius d'aquesta formació han de ser clarament socials i culturals, més que escolars: els resultats immediats són importants, però els efectes a mig termini encara ho són més. L'alfabetització ha de modificar la percepció i la consciència de la realitat i ha d'incidir en un increment de la seva autonomia personal. Quan l'aprenentatge de les llengües ultrapassa el seu valor instrumental i es lliga a la participació social o a la preparació laboral, s'estimula tant el seu ensenyament com els nivells d'aprenentatge.

Les qüestions relatives al consum, la salut, la higiene i l'alimentació no sembla pas que hagin de constituir programes específics, sinó que han de formar part de la formació intercultural bàsica. En canvi, sí que les dones africanes mostren una especial preocupació envers el desenvolupament i l'educació dels seus fills, tant per la seva vida escolar com pel temps de lleure i fan una demanda explícita de coneixements, orientacions i recursos.

En conclusió, els principis acordats en l'Informe de Girona mantenen encara la seva vigència. Amb dos matisos: cal reconèixer i legitimar la història i el bagatge de coneixements de les dones africanes en les nostres intervencions educatives i, en la mesura que s'ha pogut regularitzar la seva situació administrativa i estabilitzar la seva vida social, s'enforteix l'interès i la preocupació pel desenvolupament i l'educació dels fills i, doncs, aquesta ha de ser una línia de treball que la formació de dones africanes haurà de vehicular i atendre.

Adults gambians i competència comunicativa

Dos professors voluntaris d'una Escola d'adults municipal⁸ es van proposar d'esbrinar el coneixement del castellà real que fan servir els immigrants gambians de llengua soninké (o sarakhole), la seva competència comunicativa, les seves possibilitats i limitacions des del punt de vista de la comunicació i de la satisfacció de les seves necessitats, amb l'objectiu de millorar i fer més eficaç la intervenció educativa.

Per dur-ho a terme van estudiar la seva competència gramatical, és a dir, el sistema lin-

⁸ Maruny, L. — Molina, M., 1999, *Competencia comunicativa en adultos gambianos inmigrantes en Cataluña*, Document polícopiat, La Bisbal d'Empordà. Recerca finançada per la Fundació Bofill

güístic que han adquirit, i la seva competència estratègica, és a dir, els recursos lingüístics que utilitzen per compensar les seves limitacions per tal de garantir una comunicació i una comprensió efectives.

La competència gramatical s'analitza a tres nivells: el fonètic, el morfosintàctic i el lèxic.

Doncs bé, pel que fa a la competència fonètica, conclouen que els cinc gambians estudiats no tenen problemes per entonar correctament la llengua castellana, ni per pronunciar les vocals. En canvi tenen problemes per pronunciar les síl·labes que contenen diftongs (les simplifiquen en una sola vocal), solen menjar-se la síl·laba inicial si la paraula comença en vocal, i tenen dificultats per dir correctament algunes consonants inexistents en la llengua soninké: seria el cas del so de la zeta, de la erra i de la jota.

Quant a la competència morfosintàctica tenen dificultats en la determinació del gènere i del nombre i en la flexió temporal dels verbs, ja que la conjugació verbal en la seva llengua d'origen està basada en d'altres criteris.

I en relació a la competència lèxica no se solen donar interferències entre el soninké i el castellà.

En l'àmbit de la competència estratègica, els autors diferencien entre les estratègies lèxiques (definicions, comparacions, sinonímies, substitucions, petició directa d'ajuda a l'interlocutor, expressions i frases fetes d'ús generalitzat...) i les discursives (addició i repetició de pronoms i adverbis, exemplificacions, repeticions emfàtiques, explicacions, etc.). En general es pot dir que fan servir un gran nombre d'estratègies, que, sumades al llenguatge no verbal, contribueixen a fer més eficaç la comunicació, sempre que l'interlocutor estigui disposat a ajudar-los i a interessar-se de veritat en allò que comuniquen.

El sistema gramatical que construeixen els adults gambians en el procés d'adquisició del castellà en contextos de migració resulta suficientment eficient per respondre a les necessitats de supervivència (comprar, comunicar-se en el treball, intercanviar informacions concretes...), en què la comunicació es basa sobretot en preguntes i respostes, informacions puntuals i expressions i frases tòpiques. Resulta eficient també per respondre a les necessitats de relació social (relacions d'amistat, participació en activitats socials o formatives...), que requereixen ja competència per poder comprendre i explicar experiències, argumentar les opinions, comunicar sentiments, etc.

Ara, aquest aprenentatge, adquirit més o menys espontàniament, fruit del seu marc de relacions habituals, és insuficient per respondre a les necessitats de participació com a ciutadans actius, que comporta saber elaborar discursos orals complexos i tenir un cert domini dels codis culturals del país de recepció; i per a fer un ús funcional del castellà, que requereix dominar el llenguatge escrit; i, òbviament, per accedir amb garanties a les vies acadèmiques normalitzades. I és que la majoria viu en un marc de relacions molt restringit, fet que limita considerablement la seva competència comunicativa. A més, hi ha alguns coneixements gra-

El sistema gramatical que construeixen els adults gambians en el procés d'adquisició del castellà en contextos de migració resulta suficientment eficient per respondre a les necessitats de supervivència

maticals i algunes habilitats específiques que difícilment s'adquireixen espontàniament i que requereixen un aprenentatge sistemàtic i mínimament formalitzat.

Entre les variables que afavoreixen la competència comunicativa en castellà dels adults gambians estudiats hi ha el nivell escolar assolit en el país d'origen, igualment que el nombre de llengües diferents que coneixen. Sembla clar també que la possibilitat d'accedir a un llenguatge més formalitzat que l'estrictament col·loquial, que inclogui l'alfabetització i el contacte amb la llengua escrita és també una variable significativa. És a dir, l'accés a programes i contextos educatius formals permet portar la competència comunicativa a un àmbit de relacions més ampli que el de les necessitats comunicatives bàsiques i l'adquisició d'aquells coneixements i habilitats que no se solen assolir de manera espontània.

Però encara és més rellevant i necessari, assenyalen Maruny i Molina, assegurar i facilitar intercanvis comunicatius habituals molt diversos en les relacions d'amistat i lleure, així com la seva participació com a ciutadans en el teixit associatiu, per garantir una competència comunicativa més gran i també una millor integració social.

Donar la paraula als ciutadans d'origen africà

Tant en el camp social com, molt especialment, en el camp educatiu sembla arribat el moment de donar la paraula als ciutadans d'origen africà, d'estar atents als seus missatges, de valorar les seves percepcions, de fer més complex i ric el diàleg. Seria la manera, entre altres coses, de ser conseqüents amb la teoria i la pràctica pedagògiques de Paulo Freire, tal i com ho sintetitzava en el que ell va anomenar "els sabers necessaris per a la pràctica educativa"⁹: Ensenyar no és transferir coneixement, ni formar és l'acció per la qual un subjecte creador dóna forma a un cos indecís i adaptat. No hi ha docència sense discència. Ensenyar exigeix respectar els sabers dels educands, sabers socialment construïts en la pràctica comunitària. Ensenyar demana saber escoltar: la resistència del professor a respectar la lectura del món de l'educand és antidemocràtica i esdevé un obstacle a l'experiència de coneixement de l'alumne. Educar exigeix estimar els educands: el nostre és un treball que es realitza amb persones, per això treballa amb els somnis i amb les esperances dels educands.

Aliou Diao és un senegalès afincat a Catalunya, que durant uns anys ha estat el director tècnic de l'associació GRAMC. Amb ell he après que la colonització d'Àfrica i dels africans no ha estat només d'índole econòmica, sinó també mental¹⁰; que el coneixement veritable no consisteix només en dominar el llenguatge, sinó en pertànyer també a la massa, al poble; que el nostre coneixement de les persones i les cultures africanes és decididament lamentable; que les nostres lectures de la realitat són sovint poc fondes i poc humanes; que el combat per una societat més justa i més lliure l'hem de fer plegats. Fa uns mesos va escriure una breu reflexió sobre "els problemes dels immigrants africans"¹¹, que em sembla una bona manera d'acabar aquest article que, no perquè sí, he volgut titular "famílies africanes, països multiculturals".

⁹ Freire, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México

¹⁰ Diao, A. — Lanao, P. — Vinyoles, C., 1996, *Nbita tamola. Història d'un viatge*, GRAMC, Girona

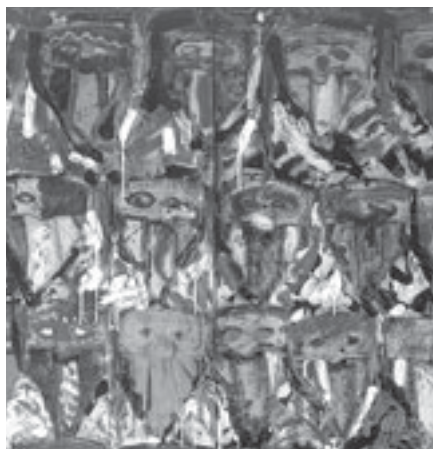
¹¹ Diao, A., 2000, *Asociacionismo y estrategias de adaptación/integración de los inmigrantes africanos en Catalunya*, Document policopiat, Salt

Explica Aliou Diao que el primer problema de l'immigrant africà a Espanya i el més angosi-
xant són els papers. El permís de residència, per una banda, fa visible l'immigrant, el treu de
la clandestinitat en què havia de viure i, de l'altra, li obre les portes a un procés, llarg i difícil,
d'integració social i a l'exercici dels drets humans (a més dels deures, clar, que també havia
de complir amb escriure en la clandestinitat). Un altre document que, avui, constitueix una
vertadera pesadilla per a l'immigrant és el permís de conduir, que molts necessiten per anar a
treballar, i que el desconeixement del català i del castellà i, molt sovint, l'analfabetisme, con-
verteixen en una vertadera epopeia.

En el plànol social, la primera gran decepció que experimenten els africans que arriben al
nostre país és "la sensació que ningú sent la teva presència, ningú sent la teva existència com
a persona entre les persones". Aviat es desfà la imatge idíl·lica d'Occident, construïda amb
una mica d'imaginació i amb l'ajut de la televisió, per donar pas a un vertader infern en què
els únics que el veuen i l'escolten són els seus i en què tot el seu bagatge cultural esdevé poc o
gens funcional perquè tot és diferent: la vida en comú i les normes d'higiene, les formes d'ex-
pressar els sentiments i les regles de jerarquia. I si a això hi sumen les condicions pròpies de la
vida urbana, quan la majoria prové d'entorns rurals, el xoc i la frustració adquireixen unes
dimensions colossals.

Després ve el descobriment de la importància del color de la seva pell, la construcció
d'una nova identitat, l'esforç obsessiu per fer-se present i visible. I l'aprendre a viure amb el
racisme, "aquella mirada que vol fer-te sentir que no hi ets", que nega fins i tot l'existència
física del diferent. Totes les mirades esdevenen sospitoses i el procés d'adaptació esdevé fei-
xuc i difícil i sovint condueix a actituds defensives, de submissió, d'aïllament, de soledat. I la
misèria sexual de molts joves immigrants acabats d'arribar. I les pràctiques religioses, un altre
problema en una societat enormement secularitzada.

Pel que fa a l'associacionisme, els immigrants africans el practiquen en dos sentits: els
agrupaments de la pròpia comunitat, que funcionen per adscripció identitària (família, zona
d'origen, ètnia, nacionalitat), desconeguts i desapercebuts per la societat espanyola, que
constitueixen espais d'acollida i solidaritat gairebé obligatoris; i les associacions legalment
constituïdes, que tenen projecció pública i objectius de més abast, d'adscripció més plural,
però amb un espai més indefinit d'intervenció, a vegades en competència amb ONG solidàries,
formades majoritàriament per persones autòctones. En tot cas, el futur d'aquestes associ-
acions passa per la responsabilitat de gestionar les mesquites, per endegar projectes de coo-
peració i desenvolupament amb els seus països d'origen i per assumir la representació i la
interlocució dels col·lectius d'immigrants davant de les administracions. En tot cas, no hi ha
uns límits ben definits entre les pràctiques associatives formals i informals per part dels afri-
cans.



Conversa amb Bertrand Schwartz, pioner de l'educació i formació professional¹

Entrevista realitzada per Daniel Jover Torregrosa. Equip PROMOCIONS



Presentació del entrevistat i del seu treball actual

Bertrand Schwartz es un referent teòric ineludible per entendre les polítiques d'Educació de Persones Adultes vinculades a la formació professional i d'inserció dutes a Europa. Professor emèrit de Ciències de l'educació de la Universitat de Paris IX Dauphine, va iniciar els seus treballs a Nancy, a l'any 1960, a la Formació d'adults de baix nivell d'instrucció en connexió amb el món del treball, on va començar a elaborar les primeres idees per desenvolupar la formació per als menys afavorits. Conceptes com la L'ALTERNANCA FORMACIÓ-TREBALL, PEDAGOGIA DE L'ÉXIT I DE LA DISFUNCIONALITAT li van donar una rellevància especial com a exemple d'INTEL·LECTUAL COMPROMÉS i home pràctic que necessita l'acció per verificar la fertilitat del seu pensament fet desde el diàleg igualitari, el respecte profund per les persones i una aposta nítida a favor de la justícia. Es membre del Consell Econòmic i Social de França, i Doctor "Honoris Causa" per 5 Universitats del món... i lamentablement poc conegut a Espanya. Per això ens hem de felicitar de la traducció del seu darrer llibre "MODERNITZAR SENSE EXCLOURE"- gràcies a la tenacitat i constància dels amics i amigues de la REVISTA DIÁLOGOS i la UNIVERSITAT DE LES

¹ Entrevista realitzada a la seu de Moderniser sans exclusions. Caisse des dépôts et consignations, Paris. Nov-1999.

ILLES BALEARS. Amb motiu de la presentació pública del llibre a Palma de Mallorca a finals d'octubre, del 2001, vam tenir ocasió de gaudir de la seva presència i de les seves reflexions tan estimulants. Vam confirmar de nou que més que un gran pensador i especialista en l'educació i formació és una persona plena d'humanitat i bondad com ho expressa amb la honestetat del seu compromís.

Fent balanç de la seva trajectòria Bertrand manifesta "Totes les accions que he dut a terme els darrers 35 anys, han estat presidides per aquesta finalitat social: reduir la desigualtat d'oportunitats. Perquè, si bé admet que la igualtat d'oportunitats no existeix, no puc acceptar les desigualtats tal com són i les injustícies que impliquen i sempre em negaré a resignar-me" Bertrand pretén demostrar a partir de la seva dilatada experiència, que hi ha solucions per plantar cara a l'exclusió social i a la desocupació.

Vaig tenir la immensa fortuna de conèixer Bertrand a l'any 1983, quan a França havien iniciat les famoses MISIIONS LOCALS com aplicació del seu Informe "L'INSERCIÓ SOCIAL I PROFESSIONAL DELS JOVES". Aleshores jo treballava a l'Ajuntament de Barcelona amb un equip de gent entusiasta per implementar els primers "Plans d'Ocupació Juvenil" inspirats en aquesta experiència pionera de Concertació-Globalitat i estratègia integral per la formació-ocupació i inserció dels joves més desfavorits que ell estava dinamitzant a França sota l'estímul del Primer Ministre Pierre Maurois. Recordo aquell primer contacte amb el famós "Rapport sur l'Insertion sociale et professionnelle des jeunes" amb la Delegació Interministerial i amb l'equip responsable de les Misions Locals on Bertrand era l'ànima amb el seu caràcter exigent però afable. Amb la humilitat dels savis. Ens van donar suport, materials i la primera fotocòpia del famós Informe que posteriorment va servir de base per la difusió a Espanya d'aquesta iniciativa tan lúcida... Lamentablement la mesquinesa i la poca generositat de determinades Institucions i Organismes per treballar conjuntament pels mateixos objectius estratègics va impedir portar a la pràctica idees, que 20 anys després agafen cos sota forma de " Pactes per a l'ocupació", Xarxes territorials, i altres denominacions... que actualitzen una intuïció bàsica: "Posem-nos d'acord tots, desde l'àmbit local, per lluitar contra les desigualtats d'oportunitats i l'exclusió social i laboral."

Després de la creació i animació de les Missions Locals d'Inserció Social i Professional va desenvolupar el programa "NOUVELLES QUALIFICATIONS" per demostrar que es pot lluitar contra la fatalitat de la exclusió afavorint la reconciliació amb el coneixement i l'aprenentatge de les persones amb baix nivell educatiu i social... amb èxit i la estreta col·laboració d'empreses.

Bertrand Schwartz manté una lucidesa i joventut d'esperit admirables als seus 82 anys.

El que fa ara...

Actualment desenvolupa el projecte "MODERNITZAR SENSE EXCLOURE" i anima un procés d'avaluació i estudi sobre els "nous oficis" del programa: "NOUVEAUX SERVICES, EMPLOIS JEUNES"

que des d'el 1997 pretén crear i desenvolupar NOVES ACTIVITATS SOCIALMENT ÚTILS, corresponent a necessitats socials emergents o no satisfetes i així permetre a 350.000 joves exercir aquestes activitats i formar-se en aquestes NOVES OCUPACIONS.

Aquesta conversa que reproduïm la vam realitzar a Paris, a la seu de la Caisse des Depots et Consignation on té la oficina del seu projecte "Modernitzar sense excloure"

BERTRAND SCHWARTZ, Sobre què voldríeu que parlés? Us interessa *Emploi-Jeunes*?

Daniel Jover : Podries parlar sobre el Programa *Emploi-Jeunes* i el dispositiu actual

Défi-Jeunes? Especialment com a analitzadors del canvi de paradigma en les intervencions a favor de l'ocupació, l'inserció social i professional i l'activitat socialment útil t que porta a terme el govern francès amb la col·laboració de les col·lectivitats locals i les associacions?

Bertrand: Podríem parlar del treball dut a terme des de fa dos anys, sobretot pel que fa l'*Emploi-Jeunes*, però no d'una manera clàssica, queda clar. Sempre s'ha de ser crític per tal d'identificar els aspectes creatius del programa.

Daniel: Pel que fa al dispositiu *Emploi-Jeunes*, ens interessen totes les reflexions i avaluacions crítiques sobre l'actuació dels poder públics en polítiques de foment de l'ocupació i l'impacte social i cultural que això està provocant a la societat francesa. Ja coneixem els objectius generals del programa l'*Emploi-Jeunes*, *partir de la Llei, i en el marc de les Politiques publiques per crear Ocupació en nous sectors d'activitats la Reducció del Temps de treball amb la llei de 35 hores i com formar per oficis i ocupacions que desconeixem els seus continguts....*:

Avui voldríem aprofundir els les dimensions de canvi cultural i la emergència de nous valors cívics que acompanyen aquestes polítiques.

Ens agradaria estudiar els factors mes innovadors i l'estat actual del debat.

Bertrand: Bé. Des de bon començament vaig ser cridat pels responsables polítics municipal. Això és important, ja que no es tractava de cap mandat governamental. Vaig ser cridat per alcaldes elegits a nivell local o per responsables de grans institucions com la SNCF (Companyia ferroviària) o la "Poste" (Correus) per ajudar-los a configurar els *Emploi-Jeunes*. Jo mateix vaig criticar durament, no pas el pla governamental, que em sembla summament interessant i positiu, sinó la manera com es va organitzar i posar en marxa a l'inici. El que vaig intentar fer amb aquestes ciutats, i que avança dia rere dia —ahir mateix vaig enllestir un últim document, i amb aquest ja en van cinquanta, en redacto cada setmana—, va ser, d'una banda, demostrar que el que jo havia fet abans no funcionava i, de l'altra, proposar noves maneres de fer que funcioni. Però cada setmana m'adono que no funciona. Cal estar atent a tot el procés i refer contínuament.

En primer lloc, diré per què el pla em sembla fascinant. Paradoxalment, el més important per a l'antic responsable de la missió d'inserció social i professional no és la inserció dels joves.

El que més m'interessa és el possible canvi de mentalitat social, és a dir, utilitzar el dispositiu perquè els joves puguin interessar-se personalment per l'entorn i per les altres persones. Igualment m'interessa que es modifiqui el problema de relació entre els adults i els joves, entre les institucions que combaten la burocràcia. Evidentment, també m'interessa la inserció dels joves, però aquests dos aspectes van lligats en la mesura que els joves només trobaran feina estable si en queda demostrada la utilitat social. La utilitat social és, per mi, capdal. Aleshores, vaig exigir tres coses. En primer lloc, que no es parlés de formació. No vull continguts prefabricats. És evident, perquè no es coneixen els nous serveis. I, per tant, què passava? Arreu els organismes de formació proposaven els seus continguts. Per exemple: aquesta tarda he tingut una discussió amb el representant de l'AFPA (Associació de Formació Professional per a Adults) perquè ha arribat amb el seu projecte de continguts ja fet i estructurat rigidament. Aleshores li he dit al director general: "res de continguts, res de formació, res de tot això".

La intuïció de fons és clara: Nous serveis, nous llocs de treball, per tant, a priori, res de continguts de formació. La formació es preveu per a més endavant. Però, primerament, s'ha de reflexionar sobre quins són els nous serveis.

Bertrand: El procés per articular la nova formació als nous llocs de treball ha de ser una tensió creativa. Es farà en tres fases. En la primera fase es reflexionarà sobre quins són els nous serveis. Quan s'haurà vist quins són els nous serveis, es parlarà del nous llocs de treball; i, quan es tinguin els nous llocs de treball, es procedirà a la formació, però d'una manera nova. Així doncs, vaig establir tres fases: nous serveis, nous llocs de treball, formació. Avui dia em trobo al final de la segona fase i al començament de la formació. Aquesta era la primera exigència. La segona és que hi hagi més transparència en el si de les ciutats i de les institucions. Transparència vol dir que els tutors, els contractants el que aquí diem "employeurs" els polítics locals elegits saben sempre el que fan els joves, el que pensen i el que diuen. Però, al seu torn, els joves saben el que els tutors diuen, pensen i fan. Aquest ha estat el segon principi comú posat en pràctica. El tercer principi és que els joves es plantegin i plantegin constantment les preguntes: "per a què serveix el que he fet? per què ho he fet? i a qui li serveix?". Si volem que els llocs de treball siguin estables, cal que se'n demostrï la utilitat social, fins i tot econòmica, però, sobretot, la utilitat social. Si es veuen aquestes activitats com quelcom superficial o residual sense cap significativitat o incidència estem perduts.

Aquests han estat els tres principis: res de formació; transparència en la relació entre els joves, els tutors i els contractants; i demostració de la utilitat social.

Daniel: A Espanya es va veure inicialment amb molt escepticisme la política d'ocupació de França. Es va creure que els poder públics no creen oportunitats laborals i que les noves demandes les ha de cubrir exclusivament la iniciativa privada per obtenir benefici. Avui dia hi ha molta confusió amb la noció d'interès general que sovint amaga interessos particulars. La idea de Bé comú i Utilitat social potser es mes apropiada no ho creus?

Bertrand: Efectivament, començaré per la idea d'utilitat social, l'últim punt. És molt il·lustratiu del procediment "artesanal" i local amb que anem fent les coses per tal de fonamentar bé aquestes polítiques. Sabem que som punt de mira i curiositat per altres països i ens esforcem en fer les coses bé. És clar que els poders públics han d'intervindre perquè tenen una responsabilitat gran en innovar polítiques al servei de la ciutadania. Per això descriuré amb modèstia el sistema que desenvolupem mentre aprenem sobre la pròpia acció. En lloc de fer que les sessions de formació previstes per als joves siguin de formació de tipus tradicional, se'ls demana que responguin a un cert nombre de qüestions referents a les activitats que duen a terme. Teòricament, els joves tenen, cada setmana o cada dues setmanes, una sessió de tres hores, però no ha de ser per a una formació tradicional. Han de contestar a cinc preguntes sobre les activitats dutes a terme durant la setmana i les cinc preguntes són les següents:

1. Quina era la situació en què han treballat?
2. Quin efecte negatiu ha tractat d'evitar?
3. Quina és la conseqüència derivada (o l'efecte induït) de l'efecte negatiu?
4. Què ha fet?
5. Què ha aportat a més a més (quin és el "plus")?

Un exemple: en una biblioteca en un barri amb dificultats, entren quatre nois i provoquen aldarulls. Quin efecte negatiu van voler evitar els mediadors? el soroll que molestava els lectors; l'efecte induït? és que la bibliotecària va tenir por, va intentar expulsar-los i els joves la van insultar i pegar. Què van fer els mediadors? Si haguessin estat policies, haurien expulsat els nois. No ho van fer. Van dir als nois: "anem a jugar a futbol", per fer-los sortir de la biblioteca. Cinc minuts més tard, van preguntar als nois per què havien anat allà a fer soroll. Aleshores, els nois van respondre que no tenien enlloc més on anar. Llavors van dir: "us ajudarem a buscar un lloc". A continuació van fer una aportació extraordinària: van preguntar als nois si sabien què era una biblioteca. "És per a llegir —van respondre—, però no per a nosaltres". Llavors els mediadors van dir: "sí, perquè hi ha còmics". I els van fer inscriure's a la biblioteca. Aquesta és l'aportació que van fer (el "plus").

Segon exemple: al carrer, dos joves que treballaven de mediadors, van veure dos treballadors del circ que posaven a assecar en un espai públic unes carpes. L'efecte negatiu: impedien el pas dels automòbils. L'efecte induït: provocaven baralles i insults. Què haurien fet si haguessin estat policies? Els haurien fet sortir. Però no ho van fer. Els mediadors van preguntar als treballadors del circ per què havien posat les carpes allà. Aquests van respondre que no tenien cap més lloc. Aleshores els van ajudar a trobar un altre lloc. I l'aportació que van fer és que van explicar als treballadors del circ què és un espai públic i què és respectar els altres.

Daniel: Caldria destacar que aquestes incidències, petits conflictes quotidians en els nostres barris i ciutats no son merament anècdotes. Provoquen malestar i motius difusos per generar odi, xenofobia o intolerància....si no s'intervé a temps. Però també poden ser una bona

oportunitat per reorientar al seu origen els malsentesos. Es tracta d'infondre més civisme. Més cultura urbana, més convivencialitat. Abordar en la seva gènesis la "sensació" d'inseguretat o desprotecció. Fomenta la responsabilitat i la capacitat d'acció directa per millorar la qualitat de vida i relacions. Això és una acció comunicativa no explícita; la maièutica, la recuperació de la pràctica i el conflicte com a font d'aprenentatge, no és així?

Bertrand: Exactament. Hem estudiat 450 casos com aquests. Ho he fet en set ciutats i he trobat nombroses dificultats. Tothom hi estava en contra. Els joves perquè no volien escriure; se'ls demanava que escrigueren i no volien. Els tutors hi estaven en contra perquè tenien por que els joves comentaren errors de funcionament. Els contractants hi estaven en contra perquè això canviava l'organització del treball. I els formadors hi estaven en contra perquè això no era formació.

Daniel: Podem dir que els llocs de treball que vostè estudia amb aquests casos són els de mediador.

Bertrand: Sí, nous oficis de mediació, en una residència de jubilats, per exemple. O en el sector dels transports públics. En aquest àmbit es plantegen una sèrie de problemes relacionats amb la seguretat en el transport. I algunes companyies de transport estan interessades en els serveis de mediació.

Vaig tenir una discussió amb un responsable que em va dir que sap què fa "el seu" jove, però no sap què fan els altres.

Apareixen els vells problemes sempre actualitzats: No hi ha coordinació. Cadascú es tanca en el seu compartiment!

Daniel: Sabem que no hi ha educació si no hi ha exercici continu d'auto-educació, si no es produeix la significativitat en el que un fa. La comprensió i l'expressió continuen sent aspectes fonamentals per treballar. El domini dels llenguatges, l'assimilació dels valors relacionals, la socialització positiva i la presa de consciència de sí mateix són aprenentatges bàsics per a créixer com a persona. Han estat objecte de preocupació en els teus programes. Com tractes aquest tema del "auto-anàlisi" o aprofundiment sobre les tasques de les noves ocupacions?

Bertrand: Sí, aquest aspecte és molt important. Ha estat l'ocasió per a incorporar noves tecnologies, eines audiovisuals i l'aplicació de la "Imatge". Paral·lelament vam fer el que s'anomena automediatització. És a dir, vam proposar als joves que es filmessin ells mateixos per dir el que pensaven. Es van fixar, però, unes regles deontològiques: cada vegada han de revisar la filmació per fer retocs sobre el que han dit i triar el que volen guardar. Això és una condició *sine qua non*. Abans de difondre res.

Daniel: Podries detallar aquest procés?

Bertrand: Sí, la idea bàsica es convertir el mitjà en un espai educatiu i de reflexió també. Els protagonistes han de analitzar el que fan i així donen el vist-i-plau a la filmació al final de cada sessió. Es fan cinc sessions i després escullen el que volen projectar.

I paral·lelament s'ha fet el mateix amb els tutors i amb els contractants. Per tant, a cada ciutat, tenim tres cintes, tres pel·lícules. I un dia es reuneixen els tutors, els contractants, els elegits i els joves per veure tots plegats el que cadascú ha enregistrat. Després de cada enregistrament hi ha un debat.

Daniel: Es un bon sistema per que els joves aprenguin a ser protagonistes, actors i espectadors crítics de la seva pròpia dinàmica als llocs de treball nous. Així la paraula de cadascú es projecta per a tothom i, aleshores, poden parlar i contrastar els diversos punts de vista. No?

Bertrand: Certament. Per exemple, el president del consell general de Belfort va descobrir moltes coses sobre els joves i va parlar públicament del que volia fer.

La utilització dels medis audiovisuals obre moltes potencialitats. La filmació és sobre el que viuen, la seva experiència, sobre el que estan fent. Es un espai de comunicació i dialèg en viu on els polítics que decideixen força coses de la vida de la seva ciutat coneguin de primera mà la realitat i problemàtiques dels joves, les noves demandes i els nous serveis.

Daniel: Amb quina periodicitat i ritmes es desenvolupen aquestes activitats?

Bertrand: Es fa cada sis mesos. Durant aquests sis mesos han viscut a la ciutat i han vist determinades coses. En la relació amb els tutors i els contractants, han aparegut obstacles i dificultats, s'han generat discussions i s'han expressat objeccions. Tot això ho inclouen en les filmacions.

Daniel: Es té en compte el punt de vista dels tutors i dels polítics? No estan distanciat d'aquesta problemàtica?

Bertrand: Depèn. Els tutors també exposen el que han viscut com a tutors. I els contractants també diuen el que pensen, com intenten fer les coses. I el que és interessant és que un dia tots plegats es reuneixen per escoltar i veure les filmacions i reflexionar-hi conjuntament.

Daniel: Aquests oficis i noves ocupacions relacionats amb la mediació i articulació de conductes problemàtiques genera situacions complexes. La vostra pedagogia és molt innovadora i cerca regular conflictes per treure profit al potencial educador. Podrieu diferenciar què és mediació i què és mediatització?

Bertrand: No s'ha de confondre mediació amb mediatització. *Emploi-Jeunes* són mediacions, feines de mediadors. En canvi, el que fem desde l'associació que presideixo, Modernitzar sense excloure és el que s'anomena l'automediatització, és a dir, l'operació de filmar-se un mateix per dir el que un pensa. I no és una feina, és un mecanisme pedagògic, és una pedagogia que s'ha aplicat.

El que va passar en el decurs de les trobades, quan ens vam reunir, és que els contractants i els elegits van respondre a les crítiques dels joves. I, d'aquesta manera, d'una banda, les administracions van entendre els joves i, d'altra banda, els joves van entendre les dificultats, els problemes dels municipis i dels contractants.

Uns i altres han d'entendre que res no és fàcil per a ningú. Aquest és el principi de la transparència. L'important és dir les coses.

Daniel: Quins aprenentages i lliçons treuen de la experiència?

Bertrand: A partir de l'estudi d'aquests 350 casos hem entès diverses coses. La primera és que hi havia molts obstacles, moltes dificultats, moltes crítiques per fer. I als uns i als altres els costa admetre les crítiques dels altres. Els costa molt. Sovint m'han arribat a dir que jo era pessimista, perquè conec les crítiques de la gent. De fet, no és ser pessimista fer una crítica per mirar de tirar endavant. Però està mal vist. A les ciutats els costa acceptar les crítiques. Hi havia moltes crítiques. Hem tingut una trentena de crítiques molt greus per part dels joves; una quinzena per part dels tutors i una quinzena per part dels contractants. Crítiques sobre l'aplicació d'*Emploi-Jeunes* a les seves ciutats. I això forma part d'una atmosfera.

En segon lloc, paral·lelament, els joves estan molt contents del que fan, però, en canvi, molt descontents amb els adults. Estan molt contents del que fan, perquè en veuen la utilitat social, amb les aportacions que fan, però al mateix temps, estan molt descontents amb els adults que els frenen, els molesten; de tota la burocràcia, la jerarquia. Però han mostrat una qualitat remarcable: no és ser optimista dir que ens han aportat una gran dosi de pedagogia i que l'anàlisi d'aquestes 450 aportacions és absolutament formidable.?

Daniel: És molt interessant. S'hauria de difondre més aquesta iniciativa i donar ho a conèixer. Es podria publicar.

Bertrand: És molt interessant, però no ho publicaré. Si publico els 450 casos, la resta de França ho tindrà com un diari oficial i es podria burocratitzar.

No vull divulgar tots els exemples que coneixem perquè els centres de formació no facin d'aquests casos una norma.

Daniel: Sempre hi ha la tentació d'encorsetar les innovacions i reproduir mecànicament els exemples i casos originals.

Bertrand: El passat mes de maig, al cap d'un any i mig, es va produir un fet remarcable. Em vaig adonar que els contractants no obtenien bons resultats. M'hi reunia molt sovint perquè anava a les ciutats quatre dies sencers al mes. Feia quinze hores de tren cada setmana. Anava a escoltar i escoltar els joves, els tutors... Vaig veure que els contractants no treballaven. En dues de les ciutats, em vaig reunir amb el comitè dels contractants, al maig, i els vaig proposar d'enviar-los els 350 casos perquè cada contractant identifiqués separadament els que s'assemblassin als seus.

Els enviaria els 350 casos perquè ells veiessin quins són similars als seus i poguessin, així, explotar millor la situació i fer una cosa més interessant per al jove. És la pedagogia per exemples.

Daniel: Quin era el teu interès principal per fer tot aquest procediment tan sistemàtic?

Bertrand: El que volia, sobretot, era que coneguessin millor la seva realitat. Volia que es plantejessin quins d'aquests 350 casos, que eren anònims —per tant, no sabien que eren els seus—, seleccionarien com a casos propis del seu camp d'actuació.

Al juny, vaig anar a veure com anava la seva feina. I no havien fet res. Però com que sabia que no haurien fet res, vaig arribar amb un document que havia elaborat a part. Vaig aportar una taula amb un plec de pàgines d'una sèrie d'activitats. En aquesta taula hi havia una vintena de casos. Hi havia posat les aportacions dels joves en forma de verbs. Jo mateix havia ajudat els joves a expressar les seves aportacions en forma de verbs («he fet», «he responsabilitzat», «he sensibilitzat», «he ensenyat»,...)

Daniel: Sera molt difícil que sàpiguen expressar i comunicar en termes apropiats el que aporten.

Bertrand: Si tots haguéssim de dir què hem aportat en una situació o realitat nova, ens costaria. Bé, doncs, vaig ensenyar les pàgines als contractants i els vaig preguntar què en pensaven. I es van mostrar descontents, no pas amb el que feien, sinó perquè les aportacions eren insuficients. En aquest punt es va produir el canvi.

Daniel: Pots posar un exemple entenedor?

Bertrand: Un exemple: un noi en un parc s'adona que una persona gran té por dels nens i ofereix com a aportació la seva sola presència, que tranquil·litza la persona gran. Però els contractants van dir que el noi hauria pogut fer-hi més. Aquí vaig veure que s'havia produït el canvi.

Daniel: Això vol dir que els contractants es van preocupar realment per la feina dels joves.

Bertrand: Els vaig dir que érem a l'inici de l'estiu i que tornaria a mitjan setembre a passar un dia amb ells. Els vaig encarregar que triessin 10 o 20 casos, dels 350, i que hi posessin les aportacions que ells consideraven necessàries al costat de les aportacions fetes pels joves. I s'hi van posar a treballar. El problema va ser que l'exposició dels casos era insuficient perquè hi mancava el context. No hi constava ni el públic ni d'altres aspectes importants sobre el context. Aleshores els vaig proposar d'examinar el context per refer el treball. Ho vaig fer amb un petit grup de treball. La setmana següent, a Belfort vaig recollir els casos amb el context corresponent i els vaig examinar. Vam quedar que tornaria una setmana més tard per entrevistar-me amb cada contractant. Aquest exercici el vaig fer només en dues ciutats. Les activitats eren diferents però sempre eren de mediació i s'inscrivien en el terreny de l'habitatge, els transports, l'ajuntament, les residències d'avis, etc.

Daniel: Justament són els espais on sorgeixen els conflictes d'inseguretat i desprotecció. Els llocs que necessiten una presència de mediació.

Bertrand: Són els espais i llocs que requereixen intervenció per mediar i frenar d'origen els problemes.

Daniel: Un aspecte que m'ha cridat l'atenció és que el programa *Emploi-Jeunes*, en general, en la seva presentació, està molt marcat per l'obsessió per l'ocupació i queda absolutament eclipsada la dimensió cívica de la ciutadania, la deontologia...

Bertrand: Això constava en el pla del govern. Jo no ho he inventat. No s'ha aplicat, però hi constava.

El que passa és que hi ha una contradicció. Al principi, el programa deia que havien de ser nous llocs de treball, de caire social, però nous. Però, al mateix temps, hi ha l'ambició de reduir l'atur. Aleshores, les institucions de la Direcció de Treball han de fer, alhora, un treball de qualitat i de quantitat. I això no és possible. Per al govern és més important dir que hi ha menys atur a França. Per això es potencia la creació d'ocupació, de qualsevol tipus. I això és més important que el treball que fem que intenta canviar la mentalitat.

Daniel: És la pedagogia de l'esperança, perquè només des d'aquesta perspectiva és possible combatre la fatalitat, la resignació del "sobreviure".

Bertrand: És com el cas de l'RMI. Al principi, a l'RMI hi havia aquesta dimensió de la utilitat social per a les persones, i ara l'única qüestió és veure com aquestes persones poden tenir feina.

Com deia, havia d'entrevistar cada contractant. Els vaig demanar explicacions sobre cada mot clau.

Per exemple: el responsable d'*Emploi-Jeunes* del consell general de Belfort em va dir, com a aportació; "esperem que ens ajudin a canviar les nostres posicions, espero que siguin els ulls i les orelles del nostre departament. Els joves són els únics que hi veuen clar i que hi entenen. Entren en contacte amb la gent en la vida de cada dia, mentre que nosaltres rebem la gent als nostres despatxos". Va explicar que els joves necessiten temps perquè el públic els conegui. El parany principal que existeix ara es guanya en eficàcia reduint el temps, però amb menys temps no es farà res.

El temps que realment es necessita perquè no només els joves aprenguin el nou treball, sinó també perquè els contractants acceptin canviar la seva mentalitat, tot aquest temps no el tenen.

Bertrand: Entrem, doncs, a la tercera fase. Quan el consell general de Belfort va enviar les missions que havia definit a l'AFPA, aquesta va refusar, probablement perquè no les sabia fer, i perquè la directora té un marit que és director de l'Institut de Formació de Treballadors Socials i que li devia dir que nosaltres estàvem ocupant el seu lloc.

Quines són les fases actuals? N'hi ha dues. En primer lloc, faré una hipòtesi ràpida basada en la idea següent: deixaré de banda l'any i mig de treball que he fet amb aquesta gent i, per a les noves ciutats, passaré directament a l'enviament dels 350 casos i a demanar-los que hi afegeixin les aportacions. Espero en quatre mesos, i no en dos anys, obtenir els resultats. És molt arriscat, però em veig obligat a fer-ho per dos motius. D'una banda, perquè les zones, atesa la pressió que reben de les administracions, que imposen la necessitat de qualificació, recorren als organismes de formació, i per tant no saben què fer. D'altra banda, tinc 80 anys i no vull recomençar en quatre zones. Això no té sentit. Cal, doncs, que cresquem i que ens multipliquem. Per tant, formulo una hipòtesi ràpida. O bé aquesta hipòtesi funciona i, aleshores, s'aplica, o bé no funciona i la torno a formular.

Daniel: La hipòtesi és que la mentalitat de la gent canvie amb més rapidesa? No es poden sentir amb sentiments de solitud?

Bertrand: Sí, per aixó pensem que a cada zona han de designar directament un animador que treballi amb nosaltres per substituir-nos.

El que necessitem ara es recolzar-nos en persones designades pels ajuntaments per treballar amb nosaltres, perquè no podem fer-ho tot sol.

Daniel: Hi ha espais continuats d'autoreflexió dels joves i de creació d'hàbits?

Bertrand: Sí, però no de manera explícita. Els mateixos joves no saben que se'ls està formant i els organismes de formació hi estan en contra.

Daniel: Aixó es admirable, ! És l'educació en estat pur, sense informació burocratitzadora, sense transmissió; la ciutat, els conflictes, la matèria per a la formació...!"

Bertrand: Efectivament, ha estat molt interessant, L'esforç compartit dona fruits. De seguida començo a negociar amb l'AFPA sobre això perquè el director general vol seguir les meves propostes. Em va escriure una carta surrealista en què em preguntava com ho podia fer per donar suport a la meva gestió quan tenia 15.000 persones que no el volien seguir i que dirien que no. L'etapa següent d'aquesta fase és que començarem a qualificar els joves, però a partir de les idees desenvolupades aquests anys sobre les noves qualificacions.

Moltes gràcies.

Validació de Coneixements i Experiències: Reconeixement de Sabers de Persones Adultes

Tomás Díaz González • Universitat de Valladolid



Introducció

El tema que vaig a desenvolupar consta de dues parts:

1ª PART: Sentit de les Competències Personals i Professionals que els adults adquirixen al llarg de la seua vida.

2ª PART: Mètode de Reconeixement i Validació de Sabers/Competències Adquirides.

1ª Part. Sentit de la competència

1. Què és competència professional?

- CARACTERÍSTIQUES DE LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA:

I.- La competència té un caràcter operatiu i finalitzat. No té sentit si no és en relació a l'acció. S'és competent respecte a una teoria i pràctica

II- La competència és una capacitat depresa.

No es pot negar la capacitat natural però la competència s'adquirix per una comparació entre teoria i pràctica.

III - La competència és una noció estructurada; combina els elements que la componen (sobre teoria, pràctica,...) per a resoldre un problema.

IV- La competència és una noció abstracta i hipotètica; és inobservable. Només es conéixen les manifestacions de la competència.

El que es pot mesurar mitjançant indicadors són les performàncies i els comportaments com «part visible» de l'activitat.

V- RESUM.

Competència és: «conjunt de coneixements, capacitats d'acció, de comportaments, estructurats i mobilitzats en funció d'un fi dins d'una situació donada».

2. Aprenentatge experiencial

I.- L'EXPERIÈNCIA PERSONAL DELS TREBALLADORS.

Quan una persona treballadora arriba a un lloc d'aprenentatge, ve carregada amb unes experiències personals i professionals que l'educador ha de conèixer, comprendre, valorar, per a, recolzant-se en elles, donar un nou pas en el procés d'aprenentatge.

Per això, s'han de considerar tres elements:

- Sentit del coneixement experiencial propi d'educació no formal:
- Teories que fonamenten aquests models d'aprenentatge.
- Validació i reconeixement del coneixement experiencial.

A- Aprenentatge experiencial: Marc conceptual

L'aprenentatge experiencial pot definir-se d'una manera general com aquell que es realitza en un context no escolar sense la supervisió directa d'un professor i sense la sanció d'una institució

El terme «les acquis», en francès, s'utilitza com el resultat del coneixement experiencial; en anglès «experiential learning» (aprenentatge experiencial) representa les habilitats adquirides en un aprenentatge recent de forma que puga ser analitzat.

Els autors reconeixen que l'aprenentatge experiencial ha tingut lloc sota formes molt variades des dels diàlegs de Sòcrates, certes formes d'ensenyança medieval o les teories de Dewey. Els treballs sobre educació no formal, Sanz Fernandez, F.(1986), Díaz González, T (1989), demostren que experiències recents d'educació no formal en el nostre país són veritables aprenentatges innovadors.

La situació de l'aprenentatge experiencial en el context de models educatius pot veure's en l'annex núm. 5.

L'expressió d'aprenentatge experiencial és utilitzat per a reflectir la idea, àmpliament estesa, que a l'hora de aprendre, l'important és l'aprenentatge en si mateix, per damunt dels llocs, els moments, els mètodes, i inclús que les persones que estan presents en l'aprenentatge

B- Passos d'anàlisi de l'aprenentatge experiencial

PAS NÚM. 1.

- El coneixement experiencial es realitza mitjançant un contacte directe (amb si mateix, amb els altres i amb l'ambient) però reflexionat.

L'experiència per si mateixa pot col·laborar o no a la formació; per a que l'experiència siga formadora ha de ser *integrada en una nova forma que supere aquesta discontinuïtat*.

PAS NÚM. 2.

- Els processos d'aprenentatge no sols integren factors cognitius sinó que cal tindre en compte la totalitat de la persona.

PAS NÚM. 3.

- L'aprenentatge experiencial es desenvolupa en un context concret; d'ací que necessite la *reflexió* sobre si mateix i sobre la seua relació amb aquests continguts

Aquesta doble característica aclaria el problema del saber experiencial, local, específic, real, ... i la seua articulació amb el saber intuït

PAS NÚM. 4.

- Els aprenentatges experiencials es realitzen a l'interior i a l'exterior del sistema educatiu formal.

- L'aprenentatge experiencial consisteix segons Courtois, B - Pineau, G (Coord, 1991, 19), en un quefer complex de:

FASE 1ª: Problematització de l'experiència primera (Posar en tela de juí les seguretats personals).

FASE 2ª: Mitjançant un procés de modificació de la representació de les relacions del subjecte amb els altres i el món, i per la suspensió de les evidències, assegurar la seua comprensió.

FASE 3ª: El subjecte haurà elaborat un nou saber on aparega allò que és crític per a ell i on expressar les noves racionalitzacions que s'han hagut de mobilitzar per a trobar les coherències del que ha suposat una ruptura en la seua experiència primera.

En una «història de vida», que expressa l'aprenentatge experiencial, i on es poden considerar diverses situacions

1. Experiència *primera* com a un conjunt de sabers i coneixements.
2. La ideologia *pràctica* que es resistix a ser integrada en altres maneres de pensar.
3. El trencament amb l'experiència primera i altres interpretacions.
4. L'aprenentatge experiencial com a efecte de la posada en tela de juí de l'experiència primera i com a producció de noves maneres de *veure el món*.

El pas d'una situació a una altra seria l'aprenentatge experiencial.
(Annex).

2. Cap a una teoria de l'aprenentatge experiencial

Crec que per a enmarcar l'aprenentatge experiencial cal presentar els autors que han permès elaborar les teories.

- JONH DEWEY: Apropament progressista de l'educació on l'experiència pràctica juga un gran paper.

Dewey oposa a l'educació *tradicional* que posa l'accent en l'ensenyança dispensada pels professors i els llibres a una educació *progressista* que forma la individualitat i l'activitat lliure. L'aprenentatge es fa per l'experiència i el descobriment; integra experiència i teoria, observació i acció. L'experiència dóna a la teoria el seu impuls vital i la seua energia; la teoria ofereix una direcció a l'experiència.

... Les idees de Dewey són assumides per la «Associació d'educació progressista» (1917) que es prolonga en USA fins a 1955

- KURT LEWIN: L'estudi de l'experiència en grup.

Kurt Lewin, que és conegut pels seus treballs en la psicologia social i desenvolupament organitzatiu tenen gran influència pràctica per les seues investigacions sobre la dinàmica de grup en investigació-acció.

La idea central que guia les seues investigacions és la integració de la teoria i la pràctica. Després de la mort de Kurt Lewin han sorgit dos corrents:

1- Una que posa l'accent en l'estudi nacional concentrant-se en les tasques que el grup havia de fer;

2- Un altra que valora l'estudi experiencial del «ací i ara» pel creixement personal dels participants.

- JEAN PIAGET: De l'acció concreta a les operacions mentals.

Piaget ha estudiat la funció de l'experiència i l'acció en l'aprenentatge al tractar la funció de l'acció concreta en el naixement de la intel·ligència en el xiquet.

No es pot dir que Piaget s'unisca al corrent de «Aprenentatge experiencial», però mereix ser tingut en compte en aquest punt per la importància que dóna a l'experiència concreta en el desenvolupament de la intel·ligència.

Quan el xiquet entra en l'educació formal ha sigut format en l'educació no formal en la família, amb altres grups de xiquets; cosa que coneixen bé els educadors d'escoles infantils i que quan els estímuls falten, és necessària una educació compensatòria...

- DAVID KOLB: L'experiència en tant que factor d'aprenentatge i desenvolupament.

L'aprenentatge experiencial és un procés pel qual els coneixements són creats a partir de la transformació de l'experiència.

Aquests coneixements nous són el resultat de captar l'experiència i de la seua transformació.

De la combinació d'elements, Kolb ha identificat quatre estils d'aprenentatge:

1- *Experiència concreta*: característica de la persona que s'implica en les experiències i les relacions humanes.

2- *Observació reflexiva*: activitat de la persona que posa l'accent més en la compressió de les idees i les problemes que en la pràctica.

3- *Conceptualització abstracta*: propi d'una persona preocupada per l'elaboració d'idees generals.

4- *Experimentació activa*: Típica de la persona que vol influir en altres i canviar la seua situació.

2^{na} Part. Metodologia d'un projecte de producció de sabers i competències

A. CAMP DE LA INVESTIGACIÓ - ACCIÓ.

Podem definir de manera general el camp de la I/A com un conjunt organitzat de pràctiques socials en les quals participa l'investigador-actor.

Aquestes pràctiques les podem anomenar "FENÒMENS SOCIOLABORALS".

En el cas que ens ocupa són les pràctiques professionals en situacions de treball.

Els límits d'aquest camp han de ser definits, ja que es tracta de fenòmens situats en una realitat sociològica i institucional determinada.

Es tracta que, partint del conjunt d'accions que constitueixen l'*autobiografia*, concretem la categoria bàsica d'investigació.

B. SITUACIÓ DE L'INVESTIGADOR - ACTOR.

El «investigador - actor» ha de situar-se en un punt equilibrat:

- Prenent distància respecte de l'objecte;
- Marcant els límits i
- Realitzant un estudi comparatiu entre una realitat real i els indicadors ideals.

A- Distància respecte a l'objecte a investigar

L'investigador que ha treballat en un objecte, se sol identificar amb ell com quelcom que és prolongació de la seua persona.

Aquesta proximitat fa difícil un sentit crític.

No obstant ha d'establir-se una situació investigadora on apareix:

I- REFERENCIAL: Model ideal dels valors a encarnar;

II- EXPERIÈNCIA REAL: Tal com es desenvolupa l'experiència.

B- Realitzant un estudi comparat entre el món real i l'ideal

Tota la investigació - acció és un estudi comparatiu d'aquests dos camps:

- Realitat real de l'experiència objecte d'estudi; i
- Referencial de valors que és punt de referència

C. CONSTANTS I INTERROGANTS.

El recorregut de l'autobiografia raonada fa aparèixer una sèrie de constants, sobre les quals giren els interrogants que l'investigador es fa:

- De les *constants* ha d'eixir un «TEMA PRINCIPAL» o «PUNT DE PARTIDA» que exposa el que l'investigador vol saber, elucidar o constatar.

- El primer fil conductor es pot representar en aquesta imatge:

ÉS EL PRIMER CAMPAMENT DE BASE QUE ALCEN ELS ALPINISTES PER A PREPARAR L'ESCALADA AL CIM DE LA MUNTANYA I QUE HAN D'ABANDONAR PER ALTRES CAMPAMENTS MÉS AVANÇATS FINS AL COMENÇAMENT DE L'ASSALT FINAL.

D. OBJECTE D'INVESTIGACIÓ - ACCIÓ.

A- L'objecte de la I/A és el camp sobre el qual es treballa precisament

l'objecte és «tancat en el camp laboral, tan delimitat de mode estructural».

B- L'objecte de la I/A no és quelcom natural i espontani sinó que és **percebut i repensat** gràcies a «ferramentes ideals» que servixen per a comprendre, analitzar i interpretar; és un objecte «referenciat» (es recolzen en referències científiques) eixides de disciplines de ciències socials.

C- El coneixement objecte d'I/A és un procés interactiu entre:

- Allò real (que s'estudia), pràctiques sociolaborals, i
- Les referències d'allò real «en el cap» (pensat, construcció teòrica)

El coneixement és el moviment pel qual s'utilitzen «ferramentes ideals», per a llegir, interpretar i analitzar una realitat.

D- Definir l'objecte d'investigació.

Formular l'objecte d'I/A suposa una procés complementari:

- Procés inductiu: el que s'ha «tancat», allò que s'ha limitat, és fruit de l'experiència
- Procés hipotètic-deductiu: exploració de conceptes sobre els quals es recoltzà "l'objecte d'investigació" i les hipòtesis.

Resum: Elecció d'un objecte d'investigació

1- INTERÉS PERSONAL

2- CAPACITATS I FORMACIÓ

1- AMPLITUD

2- SITUACIÓ EN EL CAMP INVESTIGADOR

OBJECTE

3.- POSICIONS SOCIALS.

3.- SIGNIFICACIÓ SOCIAL

4.- RECURSOS MATERIALS

4.- DIFICULTATS.

E. HIPÒTESI DE LA INVESTIGACIÓ - ACCIÓ.

A. - Definicions.

Les hipòtesis de mode general són:

- Solucions provisionals als problemes plantejats, o
- Respostes intuïtives a les preguntes que es plantegen.

Per això, al construir les hipòtesis, es procedix com quan es construeix l'objecte d'investigació :

- Les hipòtesis procedeixen d'un procés INDUCTIU partint de l'experiència, i
- participen de processos HIPOTÈTIC- DEDUCTIUS.

Per això es sol parlar de «hipòtesis referencials».

Les hipòtesis es formulen com un intercanvi permanent (va i ve) entre:

- La realitat social estudiada, i
- Els instruments científics.

Un projecte de I/A sol tindre dos o tres hipòtesis de treball

B - Validar les hipòtesis.

És l'operació que demostra la lògica de les hipòtesis; la qual cosa exigix:

- Definir la població interrogada (que siga significativa de tota la població objecte d'estudi); i
- Definir mètodes d'arreglada de dades.

L'enquesta suposa:

- Arreplegada de dades; i
- Exploració de l'enquesta.

C- Redacció del projecte.

Quan es troba definit l'objecte i les hipòtesis es redacta el projecte que pot tindre 25-30 pàgines amb annexos. -

F. PRODUCCIÓ DE SABERS

La «PRODUCCIÓ COL·LECTIVA DE SABERS» és una tècnica que reemplaça el sistema d'avaluació individualitzada.

Està organitzada metòdicament sota la forma d'heteroavaluació i correspon a la tasca que es demana a cada investigació i que se sol anomenar «AUTOFORMACIÓ MÚTUA I GUIADA».

El treball, de mode general, es realitza amb tres modalitats diferents:

- Un investigador exposa el seu treball davant d'un altre company;
- El grup reacciona a l'exposició amb les seues crítiques, consells, propostes,...
- Al final de les intervencions de tot l'equip l'investigador reacciona acollint els suggeriments

Tres modalitats de treball en equip:

A- Treball en gran grup.

El formador coordina el desenvolupament de la sessió.

Convé dedicar una hora i mitja a cada treball. Aquestes sessions són útils per a jutjar el projecte abans de començar a desenvolupar-lo.

B- Treball en subgrup.

El gran grup es dividix en dos; al front de cada un hi ha un formador i no hi ha posada en comú.

C- Treball en trio.

Es tracta de tres persones que van exposant mútuament el seu treball, tenint un tutor que les guie.

F.1. TREBALL EN GRAN GRUP

A- BOURDIEU parla de la «pràctica d'antropologia reflexiva» en aquestos termes

- Cada membre es presenta breument i presenta el seu treball.
- És bo que cada membre expose les dificultats trobades.
- «*Res és tan universal i universalitzable com les dificultats*»
- Un membre descansa al veure que les dificultats no es deuen a la seua malaptesa sinó a la duresa del treball.

B- Arribar a treballar amb persones diferents.

Els que animaran a altres han de saber treballar en comú amb altres que tenen un altre nivell o situació cultural.

Suposa una capacitat de col·laborar amb altres persones diferents.

C- El grup no sols escolta, sinó que *crea el treball de tots*.

El grup es constituïx no sols per a que cada investigador escolte suggeriments del «mestre» per a millorar el seu treball, sinó que el mateix grup es convertix en coresponsable de l'aprenentatge i es veu obligat a escoltar per a interrogar i donar suggerències a altres.

Cada membre del grup canvia el rol de «alumne» per a convertir-se en «tutor» del treball del seu company.

El desenvolupament del sentit crític que es realitza amb els altres, és un mitjà per a ser crític en el treball amb si mateix.

F. 2. TREBALL EN SUBGRUP.

A- Hàbits d'investigació.

En aquestos tallers és on l'investigador deprén i s'entrena en treballs d'investigació.

És en la vida pràctica, en la qualitat de comunicació, on es realitza la producció científica.

No es deprén qualsevol cosa sinó quan es veu com es fa, sense quedar-nos només en la formulació explícita davall la forma de preceptes formals.

B- Cada estudiant ha de dominar les regles de la investigació.

L'investigador - actor, en la mesura que avança el seu projecte, . deprèn de manera pràctica; però convé que conega les regles tècniques (saber per què es fan les coses).

Les tècniques d'investigació no pertanyen només al mestre sinó que cada un ha de dominar les tècniques d'investigació per a convertir-se en «mestre del seu treball»

F. 3. TREBALL EN «TRIO».

A- El treball d'I/A no ha de confondre's amb una teràpia.

Es tracta d'una recerca d'una objectivitat participant que suposa una ruptura amb les adherències i adhesions més profundes o inconscients de l'investigador i amb altres interessos vinculats a l'objecte d'investigació.

B- El grup no treballa només entregat a si mateix sinó que ha de tindre accés a un equip de professors amb una visió de pluriprofessionalitat.

C- El treball en comú és una font privilegiada per a l'expressió, així com una via cap a una nova conceptualització.

D- Per a això cal citar dos esculls:

- Un clima de «amiguisme» on es privilegia la relació sobre el contingut, i
- Una situació on un d'ells capitalitza excessivament el treball

F. 4. ESQUEMA DEL PROJECTE. (Abreviat).



Persones i territoris

Interrogants i respostes

Paulo Freire



De la síntesi de la síntesi de la síntesi de més de 400 preguntes formulades dissabte en els grups de treball, diumenge Paulo Freire va anar embastant, agrupant, fent un joc quasi eròtic amb el pensament i donant respostes. En primer lloc va assenyalar el semblant d'inquietuds que recorre Amèrica Llatina (i encara el món) i la particularitat d'un clima històric. Va precisar també que en la seua opinió, l'intel·lectual progressista no pot rebutjar intervenir, la seua presència no pot ser indiferent. Però la intervenció demana el respecte pels altres, per tant no és prescriptiva, és suggerència per a aquells als quals suggerim re-facen la suggerència. Transcribim ací els temes principals abordats en les seues respostes.

Estar fora/dins de l'estructura de poder

En primer lloc la meua convicció és que ningú està fora de l'estructura del poder, ningú. Inclús els que es jutgen marginats no ho estan, estan dominats; estan foragitats aparentment, perquè en el fons formen part com a dominats de la relació dialèctica que compona la totalitat dominats-dominants.

Per aquesta raó jo faig restriccions al concepte de marginalització. Jo crec que el

Somniem i treballem per a recrear el món, perquè el nostre somni és un somni amb una realitat menys dolenta, menys perversa, on u puga ser més gent que cosa. Però al mateix temps treballem en una estructura de poder que explota i domina.

concepte de marginalització és com molts altres un concepte que endolça, amenaça i amaga una veritat. Per això jo parle de desocultació de la veritat, o de les veritats. Aquest concepte de marginalització em sembla que fa açò. En lloc de marginalitzats jo parle d'oprimits, d'ofesos, de robats; parle d'interdictes, els prohibits.

Somniem i treballem per a recrear el món, perquè el nostre somni és un somni amb una realitat menys dolenta, menys perversa, on u puga ser més gent que cosa. Però al mateix temps treballem en una estructura de poder que explota i domina. I açò ens planteja aquesta dualitat que ens fa mal.

Ens trobem com si estaguérem experimentant un trencament de cada u en sí mateixos, en si mateixa. Una mena d'esquizofrènia professional, que ens fa mal, que ens fa esclafir. En cert moment no sabem si som leials a l'organisme que ens paga i que ens demana - no mitjançant un llenguatge oral, sinó mitjançant els gestos, de la mirada del director, del cos que parla-, ens demana lleialtat al reaccionarisme de l'organisme. Per altre costat ens sentim comprats pel nostre somni.

Jo em dic com puc jo somniant amb una realitat menys deshumanitzant treballar per a una institució deshumanitzant? A quins he de ser jo leial? al patró que em paga o al somni que m'espera?. La meua suggerència- no prescripció- és existencial, no ve de la lectura de llibres, sinó de la lectura de la meua pròpia experiència política, pedagògica, etc. Al llarg de la meua vida cal assumir la dualitat. Jo estic convençut de que no és possible per a ningú anar més enllà de si mateix i de la situació en que s'hi troba si no és assumint-se com a tal.

Assumir no vol dir que al dia següent la situació ja no existeix, que està transformada; la realitat fou transformada perquè em vaig assumir com a tal en aquesta realitat. Això seria caure en una posició que en filosofia anomenem idealisme, subjectivisme. És a dir, el fet de que la teua consciència diu quelcom, quelcom ja està fet. Això no és així; la transformació del món demana praxis transformadora, però la praxis transformadora demana consciència. Altra errada tan dolenta com aquesta del subjectivisme és la del mecanicisme, segons la qual la consciència sols es constitueix com a tal mitjançant l'experiència transformadora. Quan jo parle d'assumpció de la dualitat no estic parlant d'això, estic simplement dient que necessite assumir la meua dualitat per a que jo puga, a partir d'ahí, experimentant una dialèctica relació entre ser i no ser, una tensa relació dialèctica entre percebre què no sóc, però somniar amb ser. Al assumir-me críticament com a ser dual jo comence a lluitar per a no ser més dual. És a dir, l'assumpció m'empenya a la lluita. Una paraula que en els anys 60 va crear confusions i il·lusions és la paraula concientització- molta gent pensa que jo la vaig crear o inventar i no vaig ser jo-. La paraula concientització hauria de ser entesa com l'exercici de l'assumpció de mi en i amb el món. Jo m'assumisc com a tal. I no el que molta gent pensava en els anys 60: que la concientització era la vareta màgica, amb la qual jo transformava el món. Això seria la posició idealista. Quan jo vaig treballar el concepte de concientització, jo ja el treballava fa 30

anys en la perspectiva dialèctica i no idealista. Aleshores, la meua suggerència és- torne a insistir- és que assumim la dualitat. L'assumpció no és cosa fàcil de fer. És difícil. De vegades, en lloc de l'assumpció, preferim l'acomodació, i en l'acomodació si jo experimente posar els meus dos peus sols dins del sistema jo sóc absorbit per ell. L'altre risc que correm al no assumir, és el de caure en una posició cínica. Per exemple, jo escolte sobre tot en gent de la meua edat que després de molta lluita s'ha cansat, i assumeix una postura cínica, i fa discursos com aquest: "ja he fet el que he pogut; he treballat, m'he arriscat, he perdut algunes ocupacions, i ara ja no necessite fer diners, això és per als joves que venen a treballar i a complir el seu deure." Això és per a mi cinisme. Un cinisme que està associat a una posició que jo anomena desesperació. Jo refuse ser desesperat. Jo estic indignat, però no desesperat. Jo no visc sense el demà, i la desesperació és l'explotació indeguda de l'avui. I jo refuse.

Jo els diria a vostés, amigues meues i amics, que —una cosa que jo he repetit sempre-en la història u fa el que és possible i no allò que li agradaria fer, però immediatament parle també de la necessitat de viabilitzar allò que és inviable, allò que significa una lluita permanent per a complir el que ja és possible.

Aquesta comprensió dialèctica de la tasca política-i la tasca pedagògica és política, eminentment política-, aquesta comprensió dialèctica de la història que en el fons és possibilitat i no determinació, ens planteja tàctiques en relació també dialèctica amb l'estratègia que guarden els nostres somnis.

Llavors jo crec que tot treball renovador ha de tenir tàctiques coincidents amb el somni estratègic. Si eixim massa de les possibilitats de la pràctica, perdem el somni. Cal ser disciplinat, cal ser savi. Un lideratge revolucionari que no s'amere d'eixa saviesa, fracassa. Jo estic treballant, per exemple al Ministeri, en una estructura de poder amb la qual no concorde, el meu somni és altre somni; açò en primer lloc no significa que pel fet d'estar treballant allí jo seré o estic totalment absorbit per les estructures. Obviament jo he d'estar amb els ulls oberts, perquè la captació és maliciosa, ella aplega a poquet a poquet de vegades, i ens enlluerna i anem caiguent. I en cert moment la temptació cínica és més forta, i ahí ens la peguem. Açò no significa que pel fet de que jo estiga en l'estructura ministerial siga captat. Jo puc ser captat però puc rebutjar la captació. I ni tan sols perdre la meua ocupació, la qual és fonamental també. Però he de començar a mesurar què puc fer.

Anem a admetre que sóc professor en una escola secundària, o primària. L'estructura del poder és reaccionària, és retrògrada, autoritària, etc.

Una primera pregunta que jo em faria seria: puc fer ací quelcom que no siga, que no signifiqui un treball de negació de la llibertat? amb quín treball sé fins on puc arribar?. Açò em sembla que implica un exercici que jo anomena mapejar (d'establir, d'ubicar llocs). La primera cosa que em sembla important és fer el que jo anomena mapejament ideològic de la institució on estic. Què vol dir mapa ideològic? No és geogràfic, és ideològic, el relevant

La por dels dominats té a veure amb la veu dels dominants dintre dels dominats. Els dominats denuncien els revolucionaris perquè els que estan denunciant no són els dominats, són els dominants dintre dels dominats. Tot açò hem de saber-ho.

ideològic. Per exemple, jo necessite saber amb quins puc comptar i contra quins he de lluitar, en altres paraules: jo he de saber quins són els meus enemics, potencials o actuals. Abans d'intentar qualsevol treball aquest és el treball.

Jo no use les paraules més dures, més agressives, els anàlisis més fustigants sense anar coneixent a poc a poc el poder d'infondre por que aquestes paraules tenen, perquè jo puc balafiar la meua propia labor espantant. Espantant als dominants abans de temps, i espantant als dominats abans que puguin no ser espantats.

La por dels dominats té a veure amb la veu dels dominants dintre dels dominats. Els dominats denuncien els revolucionaris perquè els que estan denunciant no són els dominats, són els dominants dintre dels dominats. Tot açò hem de saber-ho.

Molta gent pensa, per exemple, que fer açò (el mapeig), és una pèrdua de temps. Sense açò, tu perds el somni. És millor usar un poc de temps per a no perdre tot el somni. Perquè pràcticament o tu fas això o no pots realitzar el teu somni.

Perquè si tu partixes sols amb la teua voluntat, amb el teu desig, amb la teua força individual, tu eres frenat per la força del poder. Llavors, estar dins o fora, no és fonamentalment una raó de guanyar o perdre. El procés històric et dirà si és millor estar ara "sols fora" o "sols dintre".

És una qüestió tàctica i estratègica. No hi ha per tant que quedar-se amb sentiment de culpa.

Escola pública/escola privada

Hi ha una tendència que vostés estarán experimentant hui a l'Argentina, una tendència més o menys des de fa 20 anys, amb més èmfasi en un país, menys en altre, cap a la privatització; ara és quasi una enfermetat i un deliri, que pren compte del món amb aquest discurs neoliberal de la mort de les ideologies, etc.

Brasil va viure, i segueix vivint, fortament, una privatització al servei realment d'allò privat

Què vull dir amb tot açò? Una privatització en el sentit de llevar a l'Estat el deure de complir les seues obligacions; de donar, de crear, d'enfortir la comprensió mercantilista de l'educació.

És a dir, l'educació de repent començà a girar, a transformar-se en empreses privades, enfortides: en la mesura que l'Estat estimulava la privatització de l'educació, treballava contra l'eficàcia de l'escola pública. És interessant en el cas del Brasil, observar que fins els anys quaranta, per exemple, teníem un sistema públic d'educació primària i secundària xicotet, però molt bo, de bona qualitat, encara que de poca quantitat, i era un sistema que treballava per als fills de l'élite, de les classes poderoses; per això mateix era bo. Però en el moment que la classe treballadora comença a demanar escola pública per als seus fills, i per a ells, els

adults obrers, mitjançant pressions a les grans ciutats, als centres urbans de Brasil, com Sao Paulo, Minas, Rio, Belo Horizonte, Porto Alegre, etc., en la mesura que les classes populars començaren a poder entrar en les escoles publiques, llavors l'Estat començà a maltractar les escoles públiques. Després es negà la qüestió de les classes, l'elitisme de la classe dominant, etc. Les escoles privades llavors comencen a aparèixer i atrauen per a elles la clientela dels rics. I a Brasil la cosa va assumir una cara profundament perversa: en cert moment, els xiquets rics tenien una escola bona, cara, per la qual els seus pares pagaven molt, i quan adquirien els nivells de l'escola fonamentalment primària i secundària, entraven en la Universitat gratuïta. Fixeu-vos en la maldat. Aquest mateix recorregut era fet per xiquets del poble en escoles públiques deteriorades. Llavors alguns xiquets del poble que arribaven a aquest límit, fins i tot a aquestos xiquets, se'ls presentaven les dificultats i sols els es quedaven dues possibilitats: primer, no entrar en la Universitat, segon, procurar les Universitats privades, dolentes i cares. Açò es una perversitat escandalosa. I segueix així hui en dia al Brasil. Aleshores la lluita per l'escola pública recuperada, per una escola pública en quantitat i en qualitat, és una lluita democràtica.

Per a mi és part de la naturalesa de la lluita, del procés de lluitar, la competència dels que lluiten. Jo no vull caure en l'elitisme i dir que sols els que són acadèmics poden lluitar, perquè ahí llavors no hi haurà més lluita. Els acadèmics no volen lluitar. No és això. El que vull dir és que la lluita s'enforteix en la mesura que aquells que lluiten tenen competència existencial, és a dir, tenen una saviesa que aprengueren lluitant, aprengueren en la pràctica de la lluita. Segon, perquè lluitaren per un ideal, descobriren que necessitaven el saber científic per a ajudar-se a sí mateixos i a la lluita. Amb els salaris immorals que tenim ens manca la possibilitat d'estudiar, de llegir, d'aprofundir, per aquesta raó una de les lluites dels educadors i les educadores, un dels objectius és la demanda que han de fer a l'Estat de ser permanentment capacitats.

La seua capacitació és permanent i no pot reduir-se a xerrades que educadors famosos venen convidats a donar durant les vacances. Llavors, per a mi, la lluita sindical, sense la qual és difícil guanyar, envolta al costat de la demanda per un salari menys injust, la demanda de condicions més decents de treball, i la demanda de capacitació permanent de les educadores i els educadors.

Els representants de l'Estat parlen en la televisió o en discursos polítics i diuen que l'educació per a tal o qual govern és una prioritat. És fonamental que els educadors discuteixquen el concepte de prioritat. La prioritat que no s'hi manifesta econòmica i financerament és una mentida. Com pot el poble creure en un govern que diu que l'educació és prioritària si les escoles s'estan tombant, caient? No dic a l'Argentina, però al Brasil vaig trobar quan vaig assumir la Secretaria d'Educació de la Ciutat de San Paulo el 60% de les escoles deteriorades. Açò és absurde. Quan deixàrem el govern no n'hi havia cap deteriorada. Respectàrem l'edifici

de l'escola. Reférem tot en quatre anys, perquè no era possible donar un exemple si nosaltres també deiem que era prioritària l'educació, aleshores havíem de mostrar el que era. Aleshores jo crec que vosaltres hauríeu de fer lluites així també.

No es resol res insultant al govern, això ens ompli a nosaltres, però no a la revolució, a la història. Però sí mostrar els índexs, per exemple de xiquets que són expel·lits de l'escola i que els tècnics anomenen evasió escolar. Els xiquets que s'han evadit... ningú s'evadeix de l'escola, els alumnes són expulsats de l'escola. Aleshores l'índex de xiquets expulsats és un índex distint d'una escola de la classe dominant.

Els professors també necessiten ser reeducats per a entendre el fenomen de l'aprovació, què significa aprovar, què significa reprovar.

La lluita per l'escola pública sense que açò signifiqui la negació del dret de l'existència de l'escola privada, perquè jo no estic fent un discurs demoledor, dient que els pares no tenen dret de crear les seues escoles, el tenen, sempre que no demanen després a l'Estat que els ajude. Ara, el que no és possible és que l'Estat no complisca el seu deure. Jo crec que la lluita per l'escola pública es fonamenta en la lluita permanent per això que jo vaig anomenar "no deixar que l'Estat dorma en pau"

Escola comunitària

M'agradaria dir algunes paraules a propòsit de l'escola comunitària, aquest concepte almenys a Brasil s'hi troba lligat, associat directament als esforços dels moviments populars a les seues comunitats en crear escoles per als seus fills. Jo trobe açò molt democràtic, però com totes les coses aquesta lluita democràtica també té els seus riscos.

De vegades l'esforç de les comunitats populars els dóna alé de tal manera i els dóna tanta alegria que ells s'arrisquen a perdre una mena de consciència política amb la qual poden preveure coses. Aleshores no preveuen que quant més exigisquen que l'Estat sols els entregue partides, quant més facen aquesta demanda per a l'entrega de subvencions i algún ajut tecnològic, tant més li retiren a l'Estat gran part dels seus deures. Perquè l'Estat entrega dòlars, per exemple, als moviments populars i deixa de complir la seua obligació integral que és oferir a les poblacions brasileres escoles de bona qualitat i en quantitat suficient.

En segon lloc, els grups populars s'arrisquen també a ingenuïtzar-se políticament; aleshores jo crec que ells haurien de seguir lluitant per tenir escoles, que és un dret, però lluitant des del principi des de dins i des de fora per a que l'Estat complisca el seu deure.

Diferència, tolerància, connivència

La tolerància és la possibilitat que inventem en nosaltres de conviure amb el diferent. D'entendre el diferent per a poder lluitar amb l'antagònic. Perquè si jo lluite amb el purament diferent de mi i jo deixe en pau l'antagònic de nosaltres, jo en primer lloc faig una lluita sense

significació; en segon lloc, em canse i perd la lluita amb l'antagònic, que és la lluita fonamental. És una cosa meravellosa que no es dona sols a Amèrica Llatina, sinò en tot el món, com l'antagònic, que és el poder principal, possibilita, inventa o crea. És la cèlebre consigna de dividir per a governar.

La tolerància no és connivència, una tolerància que es transforma en connivència és una connivència que no vol parlar de sí mateixa. Per exemple jo sóc connivent amb l'explotació i al mateix temps dic que sóc tolerant. No, jo no puc tolerar l'explotació, perquè si jo tolere l'explotació o la dominació, jo estic en connivència amb l'explotació; el que jo tinc per a fer front a l'explotació és mesurar les meues forces per a saber si puc lluitar de front o no en un moment donat; açò no és connivència, és tàctica.

Si jo mor per excés de valentia, jo debilito les forces que han de lluitar contra l'explotació. I tampoc l'astúcia és covardia, és defensa propia de l'oprimit. Per a mi l'oprimit no és mentir, l'oprimit no és covard, l'oprimit és defensa. Quan jo vaig estar empresonat a Brasil mai vaig dir la veritat als de l'exèrcit, mai, i dormia en pau. El coronel em preguntava: "vosté coneix a aquest comunista, Fulano de tal", jo deia "mai vaig escoltar eixe nom", i era amic meu personal. Però perquè dir-li al coronel que jo era amic d'ell? Perquè? En nom de l'honestitat, en nom de la serietat? Però hi ha una serietat dels oprimits i una serietat dels opressors ?.

Sexualitat

Ahir jo vaig dir ací que la sexualitat no s'ensenyava. I sembla que hi hagué legítimament alguns dubtes a propòsit d'açò. Jo volia dir-los a vostés que quan jo parle de que la sexualitat no s'ensenyava, és la mateixa cosa que quan dic "ningú ensenya llenguatge a ningú". El llenguatge és una invenció humana que es fa socialment; ningú no ensenya, tots adquireixen el llenguatge, creen el llenguatge, el que un ensenya a l'altre és la gramàtica; fins i tot la sintaxi en certes dimensions tampoc s'ensenyava, perquè la sintaxi de la teua anàlisi és la forma de com el pensar s'estructura en el discurs. Ara el que tu si pots fer és desinhibir les persones per a que existeixquen en la seua sexualitat i que ningú els va ensenyar. El que és viable, el que és legítim, el que és possible és discutir inclús els límits, l'ètica de la sexualitat, debatre críticament.

Cal viure la sexualitat que no es redueix sols al sexe. La sexualitat té a veure amb la meua veu, té a veure amb els meus gestos, té a veure amb els meus somnis, té a veure amb la meua fantasia, amb el meu desig, i tot això té a veure amb el sexe però és més que el sexe mateix.. De vegades el sexe que és una cosa fonamental acaba per castrar la sexualitat, perquè la redueix de tal manera al sexe que la sexualitat disminueix, perd un cert horitzó de llibertat, que envolta tot el cos, no sols una part del cos. En el sentit que jo vaig dir, u no ensenya sexualitat, però u debat, u discuteix, u atresora, jo crec, i ajuda a atresorar l'ús de la sexualitat fins a un horitzó ara impensable.

És impossible pensar el llenguatge sense dos problemes fonamentals: l'un el tall de classe social, l'altre, associat a aquest, el problema del poder.

Constructivisme

Hui en dia es parla molt de constructivisme. Jo mai he dit en cap treball meu ni en els meus recents estudis que fóra un constructivista. Però jo digué coses que fonamenten el constructivisme fa 30 anys.

Aleshores, jo sóc una mena de precursor del constructivisme.

Emilia Ferreyro va més enllà de mi exactament en la comprensió més científica de la qüestió de l'adquisició del llenguatge que jo plantejava en els meus primers treballs. Però Emilia no em supera en la perspectiva política-ideològica de l'educació; ahí no.

Ara, la pregunta és molt bona perquè possibilita que nosaltres pensem un poc en aquesta qüestió de les influències, de les que de vegades es té una mala comprensió, molt mecanicista. Es pensa que la influència que un exerceix sobre l'altre implica la còpia que l'influenciat fa de l'influenciador. I no és això. Sols hi ha influència quan l'influenciat té en sí la possibilitat de ser influenciat, i quan l'influenciat recrea al que va influir. Fora d'açò no hi ha influència, hi ha mediocritat. Llavors jo crec que acceptar les influències i viure-les, assumir-les, és una de les tasques d'un bon intel·lectual.

Llenguatge, classe social i poder

És impossible pensar el llenguatge sense dos problemes fonamentals: l'un el tall de classe social, l'altre, associat a aquest, el problema del poder. Si tu no entens el llenguatge així, la teua tendència és exactament discriminar via llenguatges, que és una de les terribles discriminacions.

Les classes dominants són les que poden dir que el poble és peresós, que el poble és açò, que el poble és allò, que és ignorant. Les classes dominades per a dir "la classe dominant és mentidera" han de guanyar el poder primer, perquè el poder perfilar és un poder polític i econòmic i les classes dominants no tenen ni veu ni vot.

Els xiquets de les classes populars necessiten confiar en el seu llenguatge, estimar el seu llenguatge perquè és ells, són ells, jo sóc el meu llenguatge. Segon, necessiten prendre el patró culte per supervivència. Tercer, precisen aprendre el patró culte per a poder lluitar millor contra els opressors. Els obrers necessiten arribar al cap de l'empresa parlant la seua sintaxi. I donar-li l'ensurt més gran a l'amo de l'empresa perquè han parlat la sintaxi dominant.

El discurs popular és considerat com un discurs imperfecte, incomplet, incompetent, i que pertany a la classe inferior. Fins i tot entre intel·lectuals que es consideren progressistes de vegades et trobes açò.

Però cal lluitar.

Avaluació

Jo crec que hi ha entre nosaltres una mena de mite de l'aprovació, de mite de reprovació.

Jo trobe que no hi ha pràctica que no haja de ser avaluada. Tota pràctica exigeix per una banda, la seua programació, per l'altra, la seua avaluació. La pràctica ha de ser pensada constantment. La planificació de la pràctica ha de ser permanentment refeta i és refeta en la mesura en que permanentment és avaluada.

La qüestió de l'aprovació i la reprovació, a mi em sembla que té en sí una mena de distorsió un poc malvada de l'avaluació. De manera que de vegades una professora sols se la considera competent en la mesura que reprova 300 dels seus alumnes. No sé a l'Argentina, però hi ha a Brasil professors, per eixemple, que miren en el primer dia de classe i diuen: "ja sé quants passen". Açò és una irresponsabilitat, és una amenaça. Perquè els xiquets escolten i què van a preguntar?, sóc jo el que no passa? Açò és una ofensa. Passar o no passar no és fonamental. Allò fonamental és saber, és treballar dura i seriosament amb els educands per a que ells aprenguen a aprendre, i no per a que ells memoritzen transmissions mecàniques i després facen proves sobre la memorització mecànica d'un saber falç a partir del qual seran aprovats o reprovats. Això ja està superat a nivell de comprensió científica de l'avaluació del saber i continuem fent-ho.

Jo crec que a partir de l'acceptació de que no hi ha pràctica sense ser avaluada, cal discutir inclús democràticament amb els educands camins d'aprovació i reprovació, mètodes d'avaluar cada dia més democràtics.

La qüestió de l'aprovació i la reprovació, a mi em sembla que té en sí una mena de distorsió un poc malvada de l'avaluació. De manera que de vegades una professora sols se la considera competent en la mesura que reprova 300 dels seus alumnes... Jo crec que a partir de l'acceptació de que no hi ha pràctica sense ser avaluada, cal discutir inclús democràticament amb els educands camins d'aprovació i reprovació, mètodes d'avaluar cada dia més democràtics.

Organització educativa i participació democràtica radical: revisitatnt Paulo Freire

Licínio C. Lima • Universitat del Minyo, Portugal



Ensenyar democràcia és possible. Per a això, amb tot, cal donar-ne testimoni.
PAULO FREIRE (1994, pàg. 193)

Crítica de la despolitització de l'educació

En un text datat el 26 d'abril de 1996, integrat en l'obra publicada ja després de la seua mort amb el títol de *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire afirma que «potser mai no s'haja fet tant per la despolitització de l'educació com avui» (Freire, 2000 a, pàg. 95). I, amb efecte, ressegueixen de manera aparentment neutra, i sota vells i nous arguments naturalitzats, visions mecanicistes i instrumentals d'educació i d'escola, una ideologia de la modernització que presenta l'educació com a *infra-estructura* i *factor avançat* de l'economia i com a instrument privilegiat de la lluita contra l'atur i contra l'exclusió social; el predomini de la raó tècnica (de la racionalització i de l'opitimització, de l'eficàcia i de l'eficiència, de la competitivitat...) origina una mania avaluadora de tipus "comptable" (Lima, 2001, pàg. 102), centrada en objectius consensuats, mesurables i comparables, subordinada a una «ideologia de la despolitització de l'administració pública, encaixada en l'anomenada 'política de resultats'» (Freire, 2000 i, pàg. 49). Conforme aclarí en la seua obra titulada *À sombra desta mangueira*:

La visió tecnicista de l'educació, que la redueix a tècnica pura, més encara, neutra, treballa en el sentit de l'*entrenament* instrumental de l'educand, considera que ja no hi ha antagonisme en els interessos, que està tot més o menys igual, per a aquesta el que importa fins i tot és l'entrenament purament tècnic, l'estandardització de continguts, la transmissió d'una beneducada *saviesa de resultats*. (Freire, 2000 b, pàg. 79)

Apartant-se sense remei de visions orientades cap a l'emancipació i cap a l'aclariment, cap al desvetlament crític i la transformació, les ideologies pragmatistes subordinen l'educació a l'adaptació i a l'ajust. Com ara defensà pertinentment Theodor W. Adorno,

L'educació seria impotent i ideològica si ignorara l'objectiu de l'adaptació i no preparara els homes perquè s'orienten al món. Però aquesta seria igualment qüestionable si quedara en això, produint no-res més enllà de [...] persones ben adaptades, a conseqüència que la situació existent s'imposa precisament en allò que té de pitjor. (Adorno, 2000, pàg. 143)

No obstant aquestes crítiques, han ocorregut els darrers anys pràcticament en tots els països i sistemes educatius, amb intensitat variable, fenòmens de despolitització de les organitzacions i els centres educatius i de les pràctiques d'administració de l'educació. Es defensa la subordinació a ideologies gerencialistes i neocientífiques, tradicionalment d'extracció empresarial, proposant fórmules per a la *fabricació* d'«escoles eficaces», tornant responsabilitats i encàrrecs a partir de la defensa d'una *gestió centrada en l'escola* i d'una autonomia de tipus processual i instrumental, instituint models d'avaluació inspirats per la *Gestió de la Qualitat Total*, unes vegades (re)centralitzant poders de decisió i, d'altres, *descentralitzant* altres poders i responsabilitats compatibles amb estratègies de desregulació i privatització del sector públic d'educació.

En aquest context, tendeixen a tornar-se més complexos i, sobretot, més difícils de reduir a equacions, els problemes inherents al «*governament democràtic*» de les organitzacions i els centres educatius (Lima, 2000, pàg. 19), sobretot quan els processos democràtics, participatius, col·legials i autonòmics, no sols van deixant de presentar-se com a rellevants sinó que passen fins i tot a ser representats com obstacles en una gestió més *moderna i racional*, més *eficaç i eficient*. Es torna per tant indispensable sotmetre a l'anàlisi crítica les ideologies i les pràctiques políticoadministratives d'inspiració neotayloriana (Lima, 2001, pàgs. 117-134), que veuen una dicotomia entre política i administració, educació i democràcia, pedagogia i ciutadania democràtica, especialment en el moment en què aquestes semblen propagar-se d'una manera aparentment autònoma i independent dels diversos contextos socioeconòmics i culturals, de les diferents fronteres geogràfiques i, fins i tot, de les distintes forces polítiques que en elles governen, convergint de fet en l'adaptació de l'educació i de les organitzacions educatives als *imperatius* de l'economia i de la competitivitat, és a dir, per a l'acomodament i, en certa manera, per a la mort, com bé concloué Mario Sergio Cortella (2000, pàg. 39):

Per a nosaltres, en última instància, adaptar-se és morir. Estar adaptat significa estar acomodats, circumscrit a una determinada situació, reclus en una posició específica; adaptar-se és, sobretot, conformar-se (acatar la forma), és a dir, sotmetre's.

En l'exercici de resistència a la despolitització (i amb freqüència a la privatització) de les organitzacions i dels centres educatius públics, de defensa d'una educació compromesa amb els valors del domini públic, amb l'aprofundiment de la democràcia i de la ciutadania, amb la igualtat i la justícia, les contribucions i els reptes proposats per Paulo Freire són incontestables i més actuals que mai.

Organització verdadera i teoria de la participació democràtica radical

Des de les primeres obres¹ seues i especialment en *Educação como prática da liberdade, extensão ou comunicação?* i *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1967; 1975 a; 1975 b) que Freire dirigí alguns dels més lúcids i violents atacs a l'organització i a la pedagogia burocràtiques, a

¹ Per a una anàlisi articulada d'*Educação como prática da liberdade* i *Extensão ou comunicação?*, vegeu el treball de João Francisco de Souza (2000, pàgs. 25-51).

la racionalitat tecnicoinstrumental en educació, és a dir, a l'«educació bancària» (vegeu, a propòsit, l'estudi realitzat per Celso de Rui Beisig, 1992, pàgs. 95-112). Hi contraposa una teoria de la participació democràtica radical, criticant les formes de participació passiva i de participació/no participació alineada,² així com totes les formes de populisme, de sectarisme, de seguidisme i de mer eslògan. Només la pràctica recurrent d'una participació crítica i ciutadana pot *democratitzar la democràtica* o contribuir-ne a la construcció i només per la pràctica de la participació és possible l'aprenentatge democràtic, com escriurà més tard en *Cartas a Crsitina*: «aprenent democràcia per la pràctica de la participació» (Freire, 1994, pàg. 177). Freire deixa bastant clara, aviat a partir de les seues primeres obres, la seua ruptura amb les concepcions de participació típiques de l'Escola de les Relacions Humanes i de les teories tradicionals de la Gestió de Recursos Humans, així com les corresponents perspectives participacionistes, també eloqüentment criticades a Brasil, entre altres autors, per Maurício Tragtenberg (1989).³ La participació que proposa no es subordina funcionalment a la gerència dels altres, no és una participació fictícia i heterònoma, sinó una participació en el poder de decisió, en tant que exercici lliure i responsable de subjectes autònoms, una participació en tant que *ingerència* (Freire, 1967, pàg. 92), capaç de conduir-nos a una organització educativa i pedagògica autodeterminada, autònoma, democràtica.

Per això les concepcions elitistes, formalistes i instrumentals de democràcia i de participació són criticades, tal com l'organització oligàrquica i burocràtica, bé com totes les perspectives de *modernització* en què «L'estructura que es transforma no és subjecte de la seua transformació» (Freire, 1975 a, pàg. 57) o del seu desenvolupament. L'organització de tipus modernitzador i els liderats, avantguardistes i/o tecnocràtics, són considerats incompatibles amb una organització alliberadora i amb liderats democràtics, col·legials i participatius; s'aparten, per això, de l'«organització verdadera» que proposa en la *Pedagogia do oprimido*, és a dir, una organització «en la qual els individus són subjectes de l'acte d'organitzar-se» (Freire, 1975 b, pàg. 207). Per a Freire, aquesta «organització verdadera» exigeix liderat però no dirigisme o avantguardisme, raó per la qual vindrà més tard, en *Pedagogia da autonomia*, a criticar de nou amb duresa «el discurs sectari del militant messiànicament autoritari» (Freire, 1996 a, pàg. 92); aquesta exigeix autoritat democràtica, és a dir, una autoritat amb llibertat, sense autoritarisme, i una llibertat sense llibertinatge. Com aclarí ben prompte:

És veritat que, sense liderat, sense disciplina, sense ordre, sense decisió, sense objectius, sense tasques que complir i comptes a fer, no hi ha organització i, sense aquesta, es dilueix l'acció revolucionària. Res d'això, amb tot, justifica el maneig de les masses populars, la seua cossificació. (Freire, 1975 b, pàg. 251)

Les crítiques que formula a l'historicisme (i més tard al *fi de la història* i a la *mort de les ideologies*), a la llei de bronze de les oligarquies, al poder de dominació de les elits (siga de la tecnoestructura o del militant sectari, com veiérem), a la racionalitat tecnoburocràtica i ins-

² Remet el lector a les tipologies de la participació i de la no participació en l'organització escolar que presente en Lima (2001, pàgs. 69-92).

³ De manera significativa, Tragtenberg obri les seues crítiques a les dimensions manipulatives de la *cogestió* i del *participacionisme* sota la designació d'«Alicia al País de les Meravelles». També Núñez (1999, pàg. 220), després d'inventariar i criticar formes de pseudoparticipació afirma: «Efectivament, aquests són certs nivells de participació, però de cap manera els que es pot pensar que li donarien substància i cos al verdader procés participatiu de construcció de la democràcia radical o substantiva; perquè *participació és tenir la capacitat de decidir, controlar, executar i avaluar els processos i els seus projectes*; si no hi ha capacitat de decisió i de control, estarem parlant com a molt d'una participació reactiva... però mai no substantiva».

trumental i a l'administració centralista i autoritària, a les visions reïficates d'organització i a les seues concepcions mecanicistes i productives, configuren un abordatge que l'aproxima considerablement (i en molts casos per anticipació) a les teories crítiques de les organitzacions i de l'administració educacional. Freire promou la crítica a les ideologies organitzacionals, i confereix un relleu a l'acció i a les lluites polítiques, als actors col·lectius i a l'acció comunicativa, a les pràctiques reflexives i emancipatòries; adopta una perspectiva dialèctica d'organització educativa i cultural i proposa principis per a una administració de l'educació de tipus dialògic. Com escriurà en el seu llibre *A sombra desta mangueira*,

Les estructures administratives al servei del poder centralitzat no afavoreixen les conductes democràtiques. Un dels papers dels liderats democràtics és, precisament, superar els esquemes autoritaris i propiciar preses de decisió de natura dialògica. El *centralisme* brasiler, contra el que tant lluità Anísio Teixeira, expressa les nostres tradicions autoritàries i les alimenta. (Freire, 2000 b, pàg. 45)

La democratització de les organitzacions educatives i la participació com a ingerència

De manera semblant al que ocorre en el context d'altres lluites pels drets fonamentals, per a Freire hi ha una «complexa exigència» de mobilització i d'organització dels sectors subordinats (Souza, 2001, pàg. 160), també en el cas de la construcció d'estructures educatives democràtiques, participatives i autònomes.

Contrariant un cert normativisme de tipus *andragògic* que tendeix a destacar una pretesa superioritat, o atributs únics i incontaminats per l'organització escolar, que serien típics de l'educació d'adults, de l'educació comunitària i popular, de l'educació no formal, etc., Paulo Freire aposta en les possibles articulacions, i en les respectives tensions creatives, entre els fenòmens educatius escolars i no escolars, oferint-nos una visió holística de l'educació i fins i tot proposant un trànsit possible i mútuament enriquidor entre educació formal i educació no formal. No es comprendria, d'altra banda, que poguera desistir de l'objectiu de democratitzar l'escola i de les seues contribucions a l'aprofundiment de la democràcia social, cultural, econòmica, etc. S'entén que seria una ingenuïtat creure que l'educació escolar aïlladament, fóra capaç de garantir la necessària democratització de la societat, entén d'un altra banda que una escola democràtica és indispensable en aquell procés.⁴ Les crítiques al pedagogisme, a les creences ingènues en les capacitats de l'educació i de l'escola perquè operaren canvis polítics i socioculturals, no han impedit mai reconèixer les enormes potencialitats de l'educació i de l'escola: «Si l'educació no ho pot tot, alguna cosa fonamental pot l'educació», com escrigué en *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996 a, pàg. 126) o, encara amb més claredat,

Si, d'una banda, l'educació no és la palanca de les transformacions socials, d'una altra, aquestes no es fan sense ella. Si del meu projecte d'acció política, por exemple, excloc l'acció educativa perquè només després de la transformació és quan puc preocupar-me de l'educa-

⁴ I per aquesta raó afirmà, en una entrevista concedida a Rosa Maria Torres: «No s'ha de rebutjar l'espai de l'escola, esperant el triomf revolucionari per a convertir-la en un espai a favor de les classes populars. Fins i tot una societat burgesa com la nostra, la brasilera, té molt a fer en aquest terreny.» (Freire, 1987, pàg. 85)

ció, faig inviable el projecte. Si, d'una altra banda, pose èmfasi només en l'educació amb programes de natura tècnica i/o espiritual i moral no mobilitze i organitze les forces polítiques indispensables per al canvi, el projecte es perd en un bla-bla-bla o es torna un pur assistencialisme. (Freire, 2000 a, pàgs. 91-92)

La democratització de les organitzacions educatives, escolars o no escolars, representa un element crucial; en el cas de l'escola pública molt més en tant que aquesta democratització escolar «no és un pur epifenomen, un resultat mecànic de la transformació de la societat global, sinó un factor també de canvi» (Freire, 1997, a, pàg. 114). En aquest sentit, organitzacions i centres educatius democràtics són considerats espais d'educació crítica, de participació i de ciutadania democràtica, elements de revitalització de l'esfera pública. En tant que això, són forçosament espais oberts i propiciadors de la participació d'educadors i educands, de pares i mares i d'altres sectors de la comunitat local; no d'una participació escenificada, o reduïda a formalismes i a rituals electorals que periòdicament es repeteixen, ni d'una participació subordinada, subjecta a vigilància i a control, com tècnica o instrument de gestió. Però sí d'una participació *real, verdadera*, que intervé en el procés de la presa de decisions, orientada no sols a obtenir resultats o productes, sinó també, substantivament, en tant que procés educatiu i pràctica pedagògica, doncs «només decidint s'aprén a decidir i només per la decisió s'arriba a l'autonomia» (Freire, 1996 a, pàg. 119).

Aquesta modalitat de participació-ingerència, capaç de produir un *desplaçament del poder* de decidir en l'interior de les organitzacions educatives, transformant així les perifèries (per exemple les unitats escolars o els centres educatius) en centres de decisió amb autonomia, es distingeix clarament d'altres accepcions d'autonomia mitigada, o merament implementativa, de faisó neoliberal, amb freqüència limitades a un mer elogi, o crida, a la diversitat de les formes d'execució local o perifèrica de les decisions polítiques centralment, i autoritàriament, definides. Però aquesta concepció d'autonomia coincideix molt més amb una forma de *delegació política* del centre politicoadministratiu de decisió cap a les perifèries educatives que no amb una situació de devolució de poders democràticament legitimada; es tracta, amb freqüència, i al contrari del que generalment s'ha anunciat, no d'una descentralització de poders, no d'una democratització i autonomització de les organitzacions educatives, sinó sí de formes de desconcentració administrativa capaces de recentralitzar l'educació i controlar (tot i que remotament o a distància) les organitzacions, els actors i les accions educatives.

Això significa que la democratització de l'educació no constitueix un problema tan sols educatiu o tecnicopedagògic. En el cas de les organitzacions educatives escolars sí, per a Freire, el «canvi de la cara de l'escola» no pot, per definició, realitzar-se *sense* (i molt menys *contra*) l'escola, queda clar que aquesta és igualment inaccessible exclusivament a partir de la seua iniciativa. La repolitització democràtica de l'escola, en tant que arena política i cultural, exigeix el reco-

neixement i l'acceptació de la diversitat dels actors participants, d'interessos i de racionalitats en presència d'objectius contradictoris, de projectes educatius distints, de cultures i subcultures, etc. Exigeix a més la comprensió del caràcter polític de l'educació, és a dir, d'allò que Freire designa com «politicitat de l'educació», i que esdevé la defensa del caràcter indissociable d'educació i política i el rebuig de la neutralitat política i axiològica de l'educació:⁵

Des del punt de vista crític, és tan impossible negar la natura política del procés educatiu com negar el caràcter educatiu de l'acte polític. (Freire, 1997 b, pàg. 23)

Per això, només acceptant i discutint les dimensions polítiques, cíviques, ètiques, que marquen indeleblement l'educació, les pràctiques pedagògiques, la interacció en l'aula o en el grup de formació, la gestió curricular i la programació didàctica, els models d'avaluació o progressió, els models de gestió de la formació i l'organització del treball pedagògic, és possible obrir el camí a la democratització educativa, a la intervenció de la comunitat i a la participació dels no especialistes, repolititzant i amplificant així les veus pedagògiques. El necessari reforç dels sabers tècnics i pedagògics d'educadors i professores, com també la seua autonomia professional i la seua responsabilitat cívica i ètica, no és incompatible amb el reconeixement del dret de participació política dels ciutadans i de les comunitats en el govern democràtic de les organitzacions i els centres educatius escolars i no escolars. Com adverteix Freire al respecte,

El domini tècnic és tan important per al *professional* com la comprensió política ho és per al *ciutadà*. No és possible separar-los. (Freire, 2000 b, pàg. 27)

Com vaig poder concloure en un estudi anterior sobre les articulacions construïdes per Freire entre organització escolar i democràcia radical (Lima, 2000), la construcció de l'escola democràtica i la democratització de l'organització i administració de l'educació no s'esdevenen en diferit; ni es democratitza primer l'educació, el currículum i la pedagogia per a, a partir d'aquell moment, fer finalment la democratització de l'organització i de les pràctiques d'administració, ni es parteix d'aquestes, com a adquisicions *a priori*, per a després aconseguir arribar a ella. En efecte, l'una i les altres es troben profundament imbricades i són mútuament reforçadores, o mútuament inhibidores, tot i que puguen admetre's ritmes i avanços relativament distints en el procés de canvi. D'altra banda, una de les principals lliçons de Freire, que encara que travessa tota la seua obra ressegueix amb especial significat en els darrers treballs, és exactament aquesta que ens permet concloure que l'educació per a la democràcia i per a la ciutadania, només possible mitjançant pràctiques educatives democràtiques, és per natura organitzacional, ja que l'organització i l'administració de l'educació són, per definició, polítiques i pedagògiques.

Pedagogia de l'autonomia i autonomia de la pedagogia

De la mateixa manera, la «pedagogia de l'autonomia» que proposa (Freire, 1996 a) no és

⁵ «I per això no és possible parlar d'una dimensió política de l'educació, perquè tota ella és política» (Freire, 1987, pàg. 73).

reductible a la utilització de mètodes i recursos didàctics, ni confinable a l'aula de l'escola. Una pràctica educativa democràtica i antidiscriminatòria, una pràctica «educativoprogressista» orientada cap a la realització dels educands com a éssers lliures i conscients, cap a un apropament crític entre l'escola i la vida, entre el currículum i l'experiència social dels subjectes, entre l'ensenyament i la formació política, moral i cívica, entre formació democràtica i exercici efectiu de pràctiques democràtiques i participatives, compromentent-se així amb l'emancipació i amb l'autonomia no pot deixar de revelar-se una «pedagogia de l'autonomia». Amb tot, aquesta pedagogia, que involucra els educands que van progressivament estructurant-se i afirmant-se com a subjectes autònoms, exigeix òbviament la intervenció d'educadors autònoms i també «sabers necessaris» en les pràctiques educatives autònòmiques.

Es conclou que la pràctica d'una pedagogia de l'autonomia, basada en una racionalitat comunicativa i dialògica, pressuposa condicions no estrictament pedagògiques d'autonomia, perquè no hi ha *dialogia* sense autonomia. Quant a acció educativa i pràctica pedagògica, la pedagogia de l'autonomia no és susceptible de realització de manera independent, aïllada, totalment i permanent desconnectada de l'autonomia de la pedagogia, és a dir, de l'autonomia del camp pedagògic, de l'organització o centre educatiu, dels actors i dels poders de decisió educatius.

En aquest sentit, l'autonomia de la pedagogia (és a dir, dels actors, de l'organització, dels poders i de les decisions) es revela absolutament essencial en la pràctica de la pedagogia de l'autonomia. Aquesta pedagogia de l'autonomia i de la decisió es constitueix necessàriament com a pràctica autònoma, actualitzada per subjectes pedagògics democràtics i autònoms, en contextos d'autonomia; d'una autonomia sempre relativa, en contextos no d'interdependència sinó d'interdependències, com a procés i construcció social col·lectiva i no com a simple artefacte o adquisició definitiva i independent de les accions dels actors socioeducatius.

Així, *pedagogia de l'autonomia* i *autonomia de la pedagogia* sorgeixen com a elements sense dicotomia, des que concebuts com a realitats necessàriament polítiques (perquè educatives i pedagògiques), tot i que podent presentar-se, empíricament, sota diferents formes d'associació, en variades combinacions i a través de diversos graus d'articulació/desarticulació. En qualsevol dels casos, l'autonomia de l'organització educativa i dels actors educatius, l'autonomia de la pedagogia, es constitueix sempre, en tant que acció, com a pedagogia (en el mínim ímplicita) de l'autonomia, com a experiència educativa significant que relleva de l'exercici de pràctiques d'autonomia, tal com de l'exercici de pràctiques educatives s'espera que relleven pràctiques d'autonomia.

Ara bé, davant un projecte d'educació alliberadora, com el proposat per Paulo Freire, es comprén com d'imprescindible es torna la construcció de contextos, situacions i pràctiques d'*autonomia de la pedagogia de l'autonomia*, estructurats per mitjà del diàleg, de la reinvençió democràtica dels poders educatius i de la superació d'asimetries políticoadministratives.

El diàleg i la discussió, com a bases indispensables en la distribució i la construcció col·lectiva del coneixement (en una pedagogia de l'autonomia), es revelen igualment centrals en la pràctica d'una administració educacional democràtica, tal com Freire reflectí i buscà d'assajar en les seues intervencions politicoadministratives en favor de l'autonomia de la pedagogia i de l'escola.⁶ En aquest sentit es podrà parlar d'una administració educacional dialògica, orientada a la discussió i la intersubjectivitat, a la decisió democràtica, compromesa amb l'ensenyament i amb l'aprenentatge de la decisió mitjançant la pràctica de decisions, amb una pedagogia de l'autonomia en tant que pedagogia polititzada, articulant profundament política educativa i educació política, govern i administració de l'educació, autonomia i pedagogia, de manera que així es torna centralitat educativopedagògica i politicoadministrativa a les escoles i els centres educatius, com a instàncies *auto-organitzades* i *loci* de producció de polítiques i de decisions educacionals. Polítiques educacionals que, tal com Freire ens ensenya, exigeixen un suport d'organització i una acció administrativa; així com les pràctiques d'administració i gestió de l'educació, siguen al nivell que siguen, no poden escapar a la condició de pràctiques de política educacional.

Administrar l'educació i dirigir les organitzacions i els centres educatius, tant com ensenyar, posen de relleu tasques politicopedagògiques, que impliquen per tant un treball educatiu. I el treball educatiu, tal com Paulo Freire defensà de manera tan brillant, no pot existir sense una opció política.

Això significa, fins i tot sense ignorar totes les coercions que cauen sobre nosaltres, que les nostres opcions i accions com a educadors, individualment i col·lectiva, realment poden marcar la diferència.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. (2000). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2 ed.).
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1992). *Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática (3 ed.).
- CORTELLA, Mario Sergio (2000). *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975a). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1 ed. de 1969).
- FREIRE, Paulo (1975b). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1987). "Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire", in Rosa Maria Torres (Org.), *Educação Popular: um Encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 69-108.
- FREIRE, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

⁶ Particularment quan, com a secretari d'educació del municipi de São Paulo (1989-1991), decidí «començar pel començament», és a dir, reformar l'administració educativa municipal (Freire, 1996 b, pàg. 309). Per a l'estudi dels canvis introduïts per l'administració municipal de l'educació durant el mandat desenvolupat per Freire vegeu, entre altres: *A educação na cidade* (Freire, 1991), i les anàlisis de Gadotti & Torres (1991), Torres (1994), O'Cadiz, Wong, Torres (1998) i Lima (2000).

- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996a). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996b). "Educação e Participação Comunitária", *Inovação*, n. 9, 305-312.
- FREIRE, Paulo (1997a). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (1 ed. de 1992).
- FREIRE, Paulo (1997b). *A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora (1 ed. de 1982).
- FREIRE, Paulo (2000a). *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo (2000b). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água (3 ed.).
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (1991). "Paulo Freire, Administrador Público", in Paulo Freire, *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-17.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governança Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos (1999). *La Revolución Ética*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (2 ed.).
- O'CADIZ, Maria P., WONG, Pia L. & TORRES, Carlos A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.
- SOUZA, João Francisco de (2000). "Alcances e extensão do pensamento de Paulo Freire na América Latina a partir do Nordeste Brasileiro", in AAVV, *Um Olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste Brasileiro*. Recife: Centro Paulo Freire — Estudos e Pesquisas, pp. 25-51.
- SOUZA, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao Debate sobre a Educação na Diversidade Cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- TRAGTENBERG, Maurício (1989). *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo: Cortez Editora.
- TORRES, Carlos Alberto (1994). "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", *Comparative Education Review*, Vol. 38, n. 2, pp. 181-214.

Migració i Interculturalitat: Una experiència a l'Escola Vicent Ventura

*Juan Manuel Carreño Pérez, Pedro García Catalán, Rosalia Gómez Lerma,
Francesc López Duro, Glòria Marcos Martí, Conxa Rodríguez Martínez*



Al claustre de professors de l'Escola de FBPA Vicent Ventura de CC.OO.PV ens sembla important iniciar aquest article establint la nostra vinculació amb una Confederació Sindical que es defineix com a sindicat de classe i progressista, per a poder identificar la perspectiva que ens permet analitzar la situació de l'emigració en el nostre país, així com la possibilitat d'intervindre en programes específics i realitzar propostes que estiguen sostingudes des de la voluntat del sindicat d'elaborar polítiques que afermen els drets dels/les més desfavorits i col·laboren a la millora de la solidaritat, la integració social, la recerca dels drets de ciutadania i a una major percepció social positiva de la pluralitat i la interculturalitat.

L'Escola Vicent Ventura és un projecte educatiu impulsat per la Secretària de Formació de CC.OO.PV. Va nàixer amb l'objectiu de millorar la formació bàsica i instrumental d'aquells treballadors i treballadores que pertanyien a l'organització sindical o al món laboral i buscaven respostes concretes a les seues necessitats personals de formació. La pretensió d'aquesta experiència és la necessitat de convertir-se en un instrument operatiu, pràctic i flexible que permeta en tot moment adaptar-se a les necessitats de l'alumnat i que pugui enriquir-se a partir de l'experiència. El fet que l'escola compartisca instal·lacions i infraestructures amb el FOREM ha permés la permeabilitat de grups d'alumnes amb diverses formacions inicials i distintes necessitats. De fet, les propostes educatives oferides des de l'Escola han anat variant en funció de la correlació entre els objectius inicials del projecte, els interessos de l'alumnat, les demandes formatives de les Federacions i Secretaries del sindicat, la participació a través del FOREM en projectes europeus i la coordinació amb els centres de FBPA de la ciutat de València.

Així, la nostra experiència parteix de les possibilitats que ens ofereix l'existència d'un marc ampli en CCOO.PV que concita sinèrgies procedents de l'aposta decidida del Secretariat de la Confederació, de la Secretaria de Formació, de l'acció sindical de les diferents federacions i territoris -especialment la Federació d'Ensenyament-, de les tasques específiques del CITMI, la Secretaria de la Dona i la d'Acció Social, de les relacions amb les diferents associacions d'immigrants i algunes ONGs que s'especialitzen en el treball amb les persones que arriben d'altres països i d'altres continents.

En aquest marc, la nostra col·laboració ha consistit a detectar l'existència de noves necessitats i proposar, juntament amb altres instàncies, una sèrie de programes i activitats per a intentar abordar alguns dels problemes que ens planteja l'existència de col·lectius d'immigrants que pateixen una greu situació de discriminació i falta d'inserció social i laboral i es veuen abocats a l'exclusió social. Intentarem, al llarg d'aquest article, descriure quines han estat les nostres propostes i algunes de les conclusions provisionals que poden elaborar-se a partir de l'experiència realitzada.

1. Algunes dades sobre la immigració

A partir del final dels vuitanta, Espanya, que havia estat un país amb una important emigració, es converteix en receptor net d'immigrants; al principi d'una forma tímida i, sobretot, com a primer receptor d'una immigració que ens utilitzava com a país de trànsit a la recerca de destinacions més apetibles com Alemanya, Itàlia o el Regne Unit.

Les primeres cohorts d'immigrants venien fonamentalment del Magrib i d'Amèrica del Sud, en molts casos es tractava de migracions per motius econòmics però en altres existien també motivacions originades per la repressió o la persecució política. Actualment s'han produït uns canvis molt importants que suposen modificacions substancials respecte a la quantitat i a la procedència dels fluxos migratoris i que afectaran en major mesura a l'aparició de noves necessitats en el futur immediat.

Si fem coincidir les dades proporcionades per l'Oficina Estadística de la Unió Europea i les de l'Institut Nacional d'Estadística -INI-, s'observa un creixement continuat de la població espanyola des del 1998 fins al 2001, aquest creixement que se situa entorn d'1,2 milions d'habitants es deu, en una xicoteta part a l'augment de la taxa de natalitat, però fonamentalment — el 96% de l'increment registrat — es deu al creixement espectacular de la immigració. Segons l'Eurostat, Espanya ha rebut en 2001 el 24% de les migracions netes amb destinació a Europa. Cinc de cada sis nous habitants de la Península Ibèrica són immigrants, la qual cosa suposa que en el 2001 van arribar més de 250.000 persones d'altres països. Des de 1998 la millora del sistema d'empadronament i els mecanismes de regularització han produït una sèrie de modificacions. Segons els experts, les expectatives de poder acollir-se als processos de regularització per arrelament i la percepció que l'empadronament és font de drets, com per exemple l'obtenció de la targeta sanitària, ha facilitat la possibilitat que una bona part dels immigrants es visualitzen en els recomptes de població. A més, s'ha incrementat la voluntat d'una part dels immigrants de romandre en el nostre país en compte de ser utilitzat com a cap de pont per a arribar a altres destinacions més desitjades. En el PV l'increment entre 1998 i 2001 ha estat de 81.879 persones, sent la comunitat que juntament amb Madrid i Catalunya ha experimentat un major creixement de població.

L'increment dels fluxos migratoris ha experimentat també una variació respecte a la pro-

cedència dels immigrants. Últimament els col·lectius procedents dels països de l'Est d'Europa i els procedents d'Amèrica del Sud estan superant als tradicionals immigrants dels països del Magrib o els Subsaharians; també ha crescut de forma important el nombre d'immigrants asiàtics, encara que les seues relacions de grup, alienes a les nostres pràctiques laborals, socials, d'oci... els fa invisibles per a la major part de la societat.

A més d'aquestes consideracions, cal tindre en compte que el creixement de la immigració va a portar associat una sèrie de problemes a curt i mitjà termini. En primer lloc, els derivats de la necessitat de subvindre a les demandes de formació -amb les especificitats de cada comunitat i/o persona-, de vivenda i inserció laboral dels immigrants. D'altra banda, la voluntat de permanència en el nostre país va a generar la sol·licitud d'agrupaments familiars, que comportarà noves necessitats en tots els nivells del sistema educatiu, sanitari, esportiu, de previsió social...

Però el nombre creixent d'immigrants va a generar, amb tota seguretat, un augment del racisme i la xenofòbia, sobretot en determinats col·lectius socials. La pressió de la immigració es va a percebre com una competència per uns llocs de treball cada vegada més escassos i precaris, la qual cosa implica la necessitat d'una intervenció social molt definida per a evitar el rebuig dels treballadors/es davant del fenomen imparable de la immigració en el nostre país. Açò ha de ser objecte d'un tractament prioritari que induïsca a afavorir la percepció positiva de la pluralitat i la multiculturalitat per a evitar el rebuig i la rivalitat basada en la percepció de la diferència com a element que genera exclusió social.

2. Els nostres projectes

a. L'Aula per a dones immigrants "Rigoberta Menchú".

Davant les demandes que generaven els nous moviments migratoris, el Centre «Vicent Ventura» va començar les seues activitats amb immigrants, durant el curs 1996-97, amb la posada en funcionament de l'Aula per a Dones Immigrants «Rigoberta Menchú», a proposta de la Secretaria de la Dona i amb el suport de l'equip CITMI (Centre d'informació per a treballadors immigrants) i del FOREM (Fundació dedicada a la Formació i Inserció Professional). La col·laboració d'ambdues instàncies es va materialitzar en diversos aspectes fonamentals per al nostre projecte: la caracterització i captació del grup d'alumnes, la possibilitat de prendre contacte amb altres grups que des de diferents àmbits portaven a terme estudis o accions amb o sobre el fenomen migratori i les aportacions d'una visió complementària sobre la realitat del món de la formació i el mercat laboral.

Vam definir com a objectiu prioritari el treball amb un grup de dones a les quals es prestava un assessorament continuat per tal de millorar la seua competència lingüística en espanyol i amb les quals es col·laborava per a aconseguir la superació de dificultats legals i socials d'integració i incorporació al món laboral, des d'una perspectiva de gènere.

Però el nombre creixent d'immigrants va a generar, amb tota seguretat, un augment del racisme i la xenofòbia, sobretot en determinats col·lectius socials. Açò ha de ser objecte d'un tractament prioritari que induïsca a afavorir la percepció positiva de la pluralitat i la multiculturalitat per a evitar el rebuig i la rivalitat basada en la percepció de la diferència com a element que genera exclusió social.

La complexitat de la problemàtica que suposava intentar intervenir en aquests processos, ja que les demandes de les immigrants superaven l'estrictament formatiu o lingüístic.

El claustre s'enfrontava a aquesta tasca amb escassa o nul·la experiència en aquest tipus d'activitats i durant el procés vam anar prenent consciència dels següents aspectes:

- La complexitat de la problemàtica que suposava intentar intervenir en aquests processos, ja que les demandes de les immigrants superaven l'estrictament formatiu o lingüístic. Açò generava la necessitat ineludible d'integrar la nostra activitat dins d'un marc de col·laboració directa amb altres instàncies, que oferiren una visió més àmplia del fenomen de què podia observar-se des d'un Centre de Formació de Persones Adultes, i que, al seu torn, aportaren solucions complementàries a la complexa situació que les alumnes patien. Una qüestió bàsica que se'ns va plantejar va ser el que vam denominar "pressa en l'aprenentatge", és a dir la urgència que suposava per a aquestes dones la utilització d'una llengua que necessitaven conèixer urgentment ja que era el vehicle obligat per a resoldre problemes quotidians d'informació, comunicació, legalització...

- La necessitat d'una major formació del professorat en els aspectes relatius a la metodologia per a l'ensenyament d'una segona llengua, no com a segona llengua, sinó adaptada a les necessitats d'un col·lectiu que tenia unes característiques específiques. També va ser perceptible la urgència d'informació de les cultures d'origen de les nostres alumnes, de manera que poguérem abordar el fenomen de la interculturalitat des d'una perspectiva de respecte i valoració positiva.

- Ens vam trobar amb la carència de materials didàctics específics per a l'ensenyament de l'espanyol per a immigrants. Convé recordar que en aquest moment el material més freqüentment utilitzat era l'*Espanyol 2000* editat en 1981, i existien molt poques alternatives. El conveni entre el MEC i la Universitat de Salamanca al febrer de 1991 per a l'elaboració i seguiment dels Diplomes de l'Espanyol com a llengua estrangera i més tard la Llei 7/91 que va crear l'Institut Cervantes, marcaven un retard evident en l'elaboració i publicació d'aquest tipus de materials i un buit en el tractament de l'ensenyament de la llengua a col·lectius amb característiques específiques; només les Organitzacions *Acoge* i *Caritas* comptaven amb alguns materials més apropiats.

A més, se'ns van plantejar altres problemes derivats de la necessitat d'integrar aquesta nova oferta formativa dins del marc general de les activitats de l'Escola, tenint en compte aspectes tan importants com els derivats d'establir una franja horària que respectara els horaris laborals dels distints grups que formaven l'aula. Així, les xineses, dedicades prioritàriament a l'hostaleria, poden assistir entre les 4 i les 6; les senegaleses, dedicades al comerç en mercat, més tard de les tres; les magribines, dedicades en la seua major part a les tasques domèstiques, a partir de les cinc... Aquesta diversitat de situacions dificultava l'objectiu que les classes d'espanyol no quedaren en un «temps marginal» respecte a la resta de les activitats del Centre, que començaven a les 5 de la vesprada, ja que un dels objectius era que es produïren moments de trobada que permeteren el contacte i la relació amb la resta de l'alumnat.

Per a poder cobrir aquesta desiderata es van haver de potenciar les activitats extraescolars que posaren en contacte al grup amb la realitat social, política i cultural de la ciutat/país d'acollida i la participació en les programades per a la resta de l'alumnat del Centre.

Al començament del curs 97/98, i després de l'avaluació que es realitza del curs anterior, el Claustre es va plantejar l'aclariment de diversos aspectes que calia contemplar per tal de millorar la qualitat de la nostra oferta:

- Continuar col·laborant amb l'equip CITMI.
- Ampliar els nostres contactes a altres organismes dedicats a l'atenció d'immigrants com la ONG "València Acoge" i el CAR -Centre de Refugiats de Mislata.
- Donar resposta a l'augment de la demanda de classes d'espanyol, i iniciar un procés intern d'aclariment que ens permetera abordar l'estudi de les característiques de l'alumnat immigrant i l'ampliació de la nostra oferta amb la creació de tres grups — Oral, Principiants i Inicial-, que permeteren donar resposta a l'heterogeni nivell de formació de l'alumnat, així com la caracterització de cadascun d'aquests nivells i la formulació de criteris i proves d'avaluació.
- Ampliació del ventall horari per tal d'atendre a les necessitats específiques dels diversos col·lectius, així com l'estudi de mesures per a pal·liar les conseqüències de la irregular assistència de l'alumnat que dificultava la planificació, materialització i consecució dels objectius plantejats.
- Necessitat d'elaborar uns objectius que anaren més enllà de l'ensenyament de l'espanyol com a segona llengua, planificant processos que superaren el merament lingüístic, contemplant la diversitat, el coneixement, respecte i valoració positiva de les diverses cultures i que potenciaren l'autoestima de l'alumnat.
- Flexibilització del temps de permanència en els distints grups per tal de pal·liar l'inconvenient que suposa la temporalització del curs acadèmic.
- Prestar especial atenció a les necessitats del col·lectiu respecte a la integració en la societat d'acollida, elaborant una Guia de Recursos de la ciutat de València i incrementant la quantitat i qualitat de les activitats a realitzar fora del Centre.
- Estudiar la possibilitat d'oferir activitats complementaries de Formació Professional
- Estudiar la possibilitat d'integració d'alumnes amb un nivell de competència lingüística suficient en els cursos reglats.
- Utilitzar els materials multimèdia per a l'ensenyament de l'espanyol, oferint un horari complementari de l'aula d'autoaprenentatge.

La nostra recerca de solucions ens va posar en contacte amb la Federació Regional de CC.OO de Madrid i ens vam incorporar al seminari de formació dirigit per Isabel Galvín on vam anar trobant respostes tant a nivell metodològic com organitzatiu, i sobretot de comprensió del marc general d'acció en què s'enquadrava la nostra activitat docent.

El curs 1998/99 va suposar un gran bot, tant quantitatiu, havíem passat de les 15 alumnes de l'Aula Rigoberta Menchú a 221 alumnes inscrits, com qualitatiu. En aquest moment comença a observar-se l'augment d'alumnat procedent de països de l'Est d'Europa -canalitzats al Centre pel CAR de Mislata- i l'augment del percentatge de dones amb un baix nivell de formació i greus dificultats en la lecto-escriptura..

b. El projecte FORJA

L'augment vertiginós del flux d'immigrants cap al nostre país, amb el consegüent augment de la demanda de classes d'espanyol, provoca que la Confederació de CC.OO, plantege l'elaboració del projecte **FORJA** dins de la iniciativa europea **INTEGRA**. Inicialment es tracta d'implicar a les organitzacions dels distints territoris de l'Estat, coordinades pels equips CITE-CITMI i FOREM, i es plasmarà en una acció d'ajuda integral a l'immigrant que abraçarà els següents aspectes:

- Aules de Llengua i Cultura Espanyola
- Cursos de Formació Professional
- Cursos per a la Formació del professorat.
- Orientació jurídica i professional

Aquest projecte va a estar subjecte a la normativa europea de formació, la qual cosa va generar una sèrie de qüestions de caràcter organitzatiu i burocràtic noves per a l'escola "Vicent Ventura". La pressió que provocava estar immersos en una iniciativa europea suposava una problemàtica afegida. De fet, mentre la normativa exigia que el 75% dels nostres alumnes/as foren legals, la realitat demostrava que la major part dels demandants eren "sense papers". Un altre aspecte a destacar era l'exigència de regularitat en l'assistència a classe, el control de la mateixa i l'avaluació externa de l'activitat. L'organització d'activitats de FP i inserció laboral va suposar la contractació de professorat específic.

La participació en aquest projecte va aportar al Centre una nova visió pel fet que ens vam incorporar als grups, que coordinats per Isabel Galvín, es van encarregar de l'elaboració del material didàctic i de les orientacions metodològiques; a més es va intensificar la nostra col·laboració amb l'equip de CITMI. Vam elaborar activitats complementàries per a cada bloc temàtic i materials i metodologia per a abordar el fenomen de la interculturalitat.

Durant aquest curs es van produir alguns esdeveniments que val la pena comentar: l'increment de la demanda de classes d'espanyol registrat en els últims cursos, va fer que algunes ONGs es plantejaren la necessitat que foren els Centres educatius de la Generalitat els que donaren resposta a aquesta demanda, iniciant un procés d'apropament als esmentats Centres a través de la Coordinadora de Centres de FBPA de la ciutat de València; a més a més, es va publicar el Decret 220/99 de la Generalitat Valenciana, que desenvolupa el CURRÍCULUM dels Centres de Formació Bàsica de Persones Adultes, en l'Annex III del qual es reconeix la capacitat dels Centres de FBPA per a desenvolupar Programes Formatius destinats a la pobla-

ció immigrant, que promoguen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats, la superació de tota classe de discriminacions i la participació socio-cultural i laboral.

Així doncs, els Centres de FBPA acorden incloure en la seua oferta educativa els mòduls d'espanyol per a immigrants per al curs 1999/00, sol·licitant a València Acoge i a l'Escola Vicent Ventura coordinar aquesta acció amb la finalitat de dotar-se d'instruments teòric-pràctics per a desenvolupar el seu treball, afavorir el diàleg i possibilitar xarxes de cooperació entre col·lectius que treballen en una mateixa àrea, disposar d'una visió global de la situació de l'ensenyament de l'espanyol als Centres de FBPA per a un millor coneixement de la casuística, a través de les distintes experiències.

Un altre aspecte que es percebia com fonamental consistia a diagnosticar les necessitats específiques del col·lectiu de professionals de FBPA, ja que, tan sols des d'un coneixement adequat de la realitat social i de les particulars i diferents intervencions en l'aula, s'estaria en condicions de formular propostes metodològiques adequades als problemes que es plantejaren.

Per a poder desenvolupar aquests objectius es van realitzar al llarg del curs 1999/00 reunions periòdiques amb el professorat en les quals es van emprendre les següents tasques:

- Dividir la ciutat en tres zones assegurant la **complementarietat de l'oferta**, tant pel que fa a nivells com a horaris.

- **Unificar la gestió administrativa** ja que el pas dels immigrants per distints organismes, oficials o no, suposava estar subjectes a un continu "bombardeig" de qüestionaris, preguntes i documentació a omplir. Es tractava d'evitar la repetició dels processos d'inscripció i anivellació ja que l'alumnat pot ser derivat a altres centres de la seua zona educativa segons el nivell a què haja de ser incorporat.

Per a facilitar una coordinació d'elements educatius i posterior avaluació col·lectiva de les activitats realitzades, es va posar a disposició dels centres unes orientacions per al procés de matrícula i tota una sèrie de documentació i propostes compatibles sobre objectius, processos, metodologia i avaluació.

També, a través del Seminari de Persones Adultes de la Federació d'Ensenyament de CC.OO, es van organitzar unes jornades de formació que van tindre gran èxit, tant per l'assistència de professors com per la qualitat dels ponents. Aquesta reflexió col·lectiva va servir d'element cohesionador de les activitats de coordinació.

En aquest període, els cursos d'espanyol ocupaven quantitativament el primer lloc entre les activitats de la Vicent Ventura —138 alumnes—. Durant aquest curs la major part d'activitats de l'escola girava entorn de la immigració. En aquest marc cal destacar la importància que va tindre la col·laboració amb un equip d'elaboració de materials didàctics multimèdia. Els nostres alumnes van servir de grups d'observació per a l'elaboració dels esmentats materials, la qual cosa ens va aportar una informació complementària sobre l'elaboració i utilització de

La realitat dels alumnes que acudeixen al nostre Centre passa a ser dual, d'una banda vénen els immigrant nous que necessiten l'idioma per a sortir-se'n i fer valdre els seus drets en la societat receptora. Una altra tipologia és la que presenten els antics alumnes amb la seua situació legal regularitzada, que ja poden comunicar-se en espanyol i que tornen al nostre Centre en demanda d'un major nivell de formació o a la recerca d'una formació professional que els permeta millorar la seua situació laboral i social.

programes informàtics per a l'ensenyament de l'espanyol i ens va proporcionar materials adequats per a dotar de contingut l'aula d'autoaprenentatge. També vam col·laborar, a través del FOREM, en la proposta d'elaboració de materials específics d'ensenyament de l'espanyol per a aspectes concrets de la producció: Hostaleria, Activitats Agràries i Construcció.

Va ser un curs especialment "mogut" respecte a la participació en moviments socials, ja que va ser l'any de les Lleis d'Estrangeria i els seus corresponents processos de regularització: ***Derogació de la Llei 7/85, aprovació i posterior derogació de la Llei 4/2000, aprovació de la Llei 8/2000.*** Açò va provocar una gran demanda de certificats per part del nostre alumnat, que els van presentar com a documents acreditatius de la seua presència a Espanya dins dels terminis prefixats en les diferents regularitzacions.

c. La situació actual -cursos 2000/01 i 2001/02-: algunes conclusions

El curs 2000/01, juntament amb la resta de Centres de FBPA de la ciutat, es va tractar de millorar la quantitat i qualitat de l'oferta, revisant i elaborant nous materials, proposant la realització d'activitats extraescolars conjuntes, afavorint la mobilitat dels alumnes entre els distints Centres i propiciant la integració de l'alumnat immigrant en els ensenyaments reglats. En base a l'experiència acumulada es va arribar a diversos acords, entre els quals cal destacar: l'eliminació del nivell de perfeccionament, a causa de la peculiaritat de l'ensenyament de l'espanyol dirigit a immigrants, no a "estrangers". Vam acordar també que per a atendre tota la demanda havia d'incrementar-se l'oferta del nivell d'iniciació, potenciar els grups d'alfabetització, estudiar l'estructura modular dels grups i que cada centre oferira almenys dos nivells.

Durant el present curs 2001/02 s'ha ampliat l'oferta educativa del Centre als nivells corresponents a l'Educació Secundària, la qual cosa suposa un augment considerable dels recursos humans del Centre i ens situa en bones condicions per a realitzar l'esforç d'integrar als alumnes amb un nivell de competència lingüística suficient en els nivells reglats.

La realitat dels alumnes que acudeixen al nostre Centre passa a ser dual, d'una banda vénen els immigrant nous que necessiten l'idioma per a sortir-se'n i fer valdre els seus drets en la societat receptora. En la majoria de casos manquen de documents, a causa de la lentitud en la resolució dels processos de regularització, o com a fruit d'una legislació restrictiva que els impedeix l'accés a una situació estable. Una altra tipologia és la que presenten els antics alumnes amb la seua situació legal regularitzada, que ja poden comunicar-se en espanyol i que tornen al nostre Centre en demanda d'un major nivell de formació o a la recerca d'una formació professional que els permeta millorar la seua situació laboral i social. A causa dels problemes derivats del sistema d'homologació de titulacions per part de l'Administració, molts immigrants manquen de les acreditacions acadèmiques mínimes, la qual cosa els fa ser més vulnerables des del punt de vista laboral, impedit-los a més accedir a la formació professional contínua o ocupacional a la qual tenen dret per la seua situació de treballadors que cotitzen.

Atés que s'ha normalitzat l'existència de cursos d'espanyol per a immigrants en la majoria de Centres de FBPA de la ciutat de València, l'escola Vicent Ventura ha reduït l'oferta d'espanyol per a immigrants a dos nivells: alfabetització i inicial, derivant la resta d'alumnat a altres Centres, i s'han introduït algunes modificacions en els aspectes organitzatius de l'oferta educativa que suposen incrementar la flexibilitat i l'adequació a les necessitats quasi personals de l'alumnat.

Ofertem mòduls quadrimestrals, la qual cosa permet superar les dificultats que suposa la dicotomia entre el "temps acadèmic" i el laboral, flexibilitzant la permanència de l'alumne en ells i la promoció entre els nivells, possibilitant la incorporació d'alumnes al llarg del tot el curs.

Ens hem proposat "metodològicament" realitzar sessions amb continguts tancats que superen els problemes sorgits de l'assistència irregular de l'alumnat. D'aquesta manera, encara que no assistisquen a una sessió, no s'arrossequen continguts de l'anterior, i existeix la possibilitat de recuperar-la en un altre moment.

Estem potenciant l'ús de l'aula d'autoaprenentatge, ampliant la seua oferta horària, per tal de possibilitar un procés individualitzat d'aprenentatge.

Volem dedicar un major esforç als grups d'alfabetització ja que són el col·lectiu més vulnerable i que exigeixen un major nivell de dedicació i formació del professorat.

Quant al segon grup —alumnat que s'integra en els ensenyaments reglats— suposa un esforç a nivell organitzatiu del Centre ja que no es tracta de determinar el seu grau de coneixement de l'espanyol sinó de conèixer el seu nivell de formació general. Aquesta proposta suposa també la necessitat d'elaborar un itinerari didàctic individual de cadascun d'ells i una major dificultat per a fer un seguiment de l'alumne ja que el seu nivell de formació en distintes matèries sol ser irregular —pot continuar tenint carències en l'ús i coneixement de la llengua i tindre un alt nivell en coneixements matemàtics— que es pot pal·liar assistint a classes dels diferents nivells. Malgrat tot, l'assistència de l'alumnat continua sent irregular.

Durant aquest curs ha canviat l'element d'assessorament. La Coordinadora de la ciutat de València no es reuneix. La major part dels Centres ja té consolidada l'oferta i no hi ha la "angoixa inicial" provocada per la falta de materials.

La demanda està canviant, ja no són els centres de FBPA els que sol·liciten major assessorament, sinó que les peticions vénen dels Centres de Primària i Secundària que es troben amb un alumnat fruit de la nova situació —immigració regularitzada, la reagrupació familiar— al qual cal donar-li una resposta educativa.

Una altra qüestió no resolta és com interindre respecte a la resta de l'alumnat per a reduir la càrrega creixent de racisme i xenofòbia. A pesar de les activitats extraescolars i la immersió d'immigrants en grups d'altres nivells educatius, que s'han demostrat com a elements positius, aquests són insuficients per a garantir la percepció positiva de la diversitat entre l'alumnat autòcton.

Estem convençuts que en aquests moments devem reorientar el nostre treball. El desig d'atendre les sol·licituds d'assessorament i l'angoixós d'algunes demandes no poden provocar que oblidem els nostres objectius; per tant hem de reflexionar sobre quin ha de ser el paper de l'Escola Vicent Ventura dins d'un organigrama més ampli -sindical, educatiu i social-, i aprofitar les característiques d'aquest centre, que constitueix un observatori privilegiat per a treballar en dinàmiques migratòries i en les seues diverses dimensions (educatives, laborals, culturals, etc...) ja que estem situats en un encreuament o punt d'enllaç entre institucions i organitzacions de molt variat espectre.

El programa per a persones adultes immigrades no comunitàries d'Aula Cultural

Jordi Vallespir i Mercè Morey



Aula Cultural és una associació sense ànim de guany, que neix del moviment veïnal per a dur a terme un programa d'Educació de Persones Adultes, de base territorial, i fonamenta el seu Projecte Educatiu en la participació.

Les associacions de veïns cap al 1985, època en què hi havia un fort moviment veïnal a Palma que culminà amb la celebració d'un Simposi Internacional sobre participació ciutadana (Simposi, 1989), arran de la necessitat i demanda de formació de les veïnes i veïns de les seves barriades. En aquest context, s'engegà el projecte d'Aula Cultural amb la finalitat d'atendre a les persones adultes interessades en la pròpia formació.

Aula Cultural, des de la seva constitució i fins al setembre de 1995, va ser la Vocalia d'Educació de la FAAVV de Palma; en aquest període, concretament l'any 1989, fou quan Aula Cultural va redactar els seus Estatuts i es va constituir en associació amb identitat pròpia, per tal de poder accedir a formar part de la "Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas" (FAEA). Desenvolupava el programa de Formació Bàsica: alfabetització, neolectura i els tres cicles corresponents que conduïen a l'obtenció del Graduat Escolar.

En aquell moment comptava amb 20 aules i 16 docents contractats, que atenien a uns 600 alumnes en diferents franges horàries. Econòmicament rebia el suport de l'Ajuntament de Palma. Durant el curs 1992-93, a conseqüència del canvi de govern municipal a l'Ajuntament de Palma, es va rebre la meitat de la subvenció de la qual es disposava. El curs següent no es va rebre cap tipus d'ajut. Així mateix, l'any 1994 va ésser reconeguda com a Centre Homologat pel MEC.

El fet de no rebre cap tipus de subvenció va fer viure moments molt difícils a les persones compromeses i que eren conscients de la tasca educativa que s'estava realitzant des d'Aula Cultural.

Després de moltes reunions on la inquietud i la reflexió s'anaven alternant, es va prendre la decisió de continuar, ja que es disposava de professionals que de forma voluntària col·laboraven en la continuació del Projecte. Cal constatar que, com a docents, aquests professionals responen al perfil de persones que impulsen a la participació, la relació i la comunicació amb capacitat de transmissió de coneixements, eixos fonamen

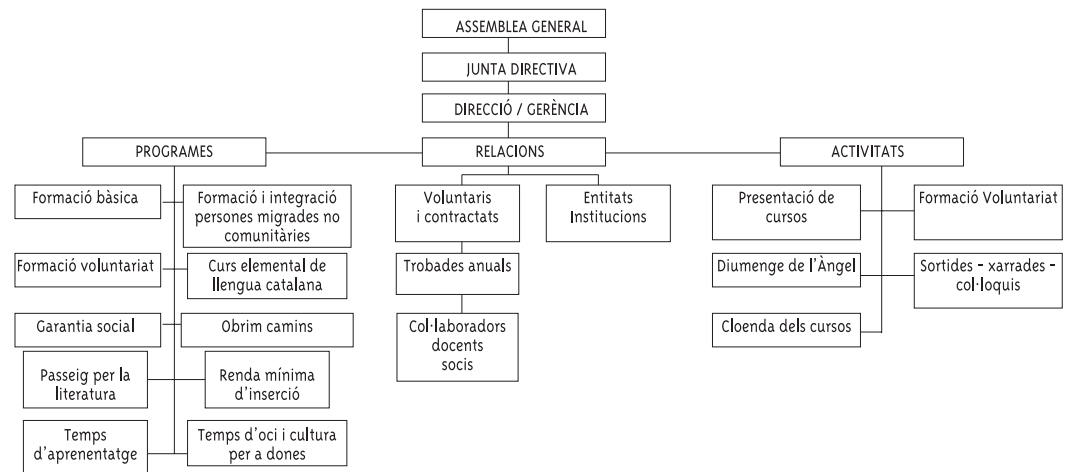
tals del projecte educatiu d'Aula Cultural. Varen arribar a participar-hi 60 persones voluntàries amb qualificació professional adequada per a realitzar tasques educatives.

Aquesta situació va ocasionar replantejaments i un nou procés d'organització, i la FAADV va decidir el setembre de 1995 concedir l'autonomia a Aula Cultural. Coincidint amb aquest fet es constituí la Junta Directiva i dels professionals voluntaris en va sorgir l'Equip Directiu de Centre i els equips de treball per a adaptar i desenvolupar els diferents Programes, d'acord amb els següents objectius generals:

- Potenciar l'autoestima de les persones adultes mitjançant l'adquisició de nous coneixements.
- Impulsar el desenvolupament de les habilitats i capacitats pròpies per tal d'augmentar el seu grau d'autonomia i llibertat.
- Donar a conèixer els elements bàsics de la nostra realitat per tal de crear un vincle de participació activa en la vida adulta.
- Augmentar el nivell cultural d'aquestes persones i impulsar-les a la participació en activitats lúdico-culturals.

En aquests moments, l'Associació Aula Cultural es regeix per la Junta Directiva amb règim assembleari i cada programa compta amb un equip docent, coordinat per la responsable de l'entitat.

L'organigrama, programes i activitats es poden sintetitzar de la forma següent:



1. Programes

Com s'acaba d'apuntar, Aula Cultural desenvolupa una sèrie de programes que consideram interessant ressenyar breument per a ubicar en el seu context el Programa de formació i integració de persones adultes no comunitàries.

1.1. Formació bàsica

Pel que fa referència a les aules d'alfabetització i neolectura, hi assisteixen majoritàriament dones amb responsabilitats familiars i que, per edat i per altres circumstàncies, porten un bagatge de coneixements adquirits fruit de la pròpia experiència. Per una part, el procés d'aprenentatge és lent, les costa entrar en els mecanismes conceptuals i, per l'altra, les cal la capacitat de presa de contacte amb la realitat.

Pel que fa a les aules de Graduat Escolar, l'equip directiu va detectar la necessitat de nous replantejaments; la causa era l'afluència a les aules de grups de joves, cada vegada més nombrosos, que acudien procedents del fracàs escolar. D'altra banda, es va produir una disminució gradual del nombre d'aules i de participants. Eren moltes les circumstàncies que incidien, però el que no va disminuir mai va ser el convenciment de què la tasca havia de continuar i que Aula Cultural se centraria prioritàriament en col·lectius de persones més necessitades: dones, joves, immigrants,... que manifestessin una demanda de formació.

El perfil dels participants és molt divers i ens trobam amb la persona adulta que ve a l'aula motivada per la seva inquietud personal per a l'aprenentatge i la joventut desmotivada que acudeix a l'aula pressionada pels pares, o simplement per a la consecució del títol que els acrediti per al treball.

Com ja s'ha indicat, des del curs 1992-93 no rep cap tipus de subvenció; aleshores, tenint en compte la disponibilitat de la persona voluntària, les classes s'han organitzat assignant un docent per àrea pel que fa al Graduat Escolar, el que no impedeix que els docents estiguin interrelacionats i hi hagi una interdisciplinarietat entre les àrees.

1.2. Obrim Camins

La Conselleria d'Educació i Cultura, amb la participació de la Conselleria de Benestar Social, desenvolupa el projecte "Vivim Plegats" (G. Ramis, 2002), per tal de desenvolupar actituds de solidaritat i de cooperació als centres d'ensenyament per a aconseguir la formulació i la implantació de programes referits a la interculturalitat, els drets humans, els drets dels infants i l'educació per a la pau i la cooperació, que tenguin projecció en el temps, per a incorporar aquesta temàtica i aquests continguts en el currículum dels cursos acadèmics d'escoles i instituts. Cal afegir que en aquest programa hi participen persones immigrades que aporten la seva visió i les seves experiències de primera mà.

L'Associació Aula Cultural, per la seva part, desenvolupa el programa "Obrim Camins" amb l'únic objectiu de formar als educadors del projecte "Vivim Plegats" amb la finalitat de què coneguin la llengua catalana i la cultura de les Illes, per tal de facilitar la seva integració de manera activa dins la nostra comunitat, i poder transmetre la seva pròpia als alumnes de les escoles on es du a terme el projecte "Vivim Plegats".

1.3. Passeig per la literatura

Tradicionalment ha existit dins Aula Cultural la preocupació per l'educació específica de la dona, conscients de les dificultats que té per accedir-hi.

Aquest programa va dirigit especialment a totes aquelles dones que han passat per Aula Cultural i han obtingut el Graduat Escolar, encara que també està obert a altres dones amb nivell d'instrucció diferent, per a satisfer les seves demandes culturals, acadèmiques i professionals.

El projecte es va elaborar a partir de la pròpia demanda de les alumnes per a la creació d'un espai fora de l'àmbit familiar o laboral per a aprendre i poder aconseguir com a dret inalienable el reconeixement d'un tractament igualitari.

El Consell Insular de Mallorca hi posà els recursos ja que en el seu Pla Estratègic es contemplava una partida pressupostària pel desenvolupament de programes que se centrassin en potenciar la igualtat d'oportunitats de la dona.

1.4. Temps d'oci i cultura per a dones

Amb aquest projecte es pretén la creació d'un espai, un clima i uns mitjans que afavoreixin la iniciativa, la capacitat d'imaginació i creativitat i, en definitiva, la participació, per a ésser i estar presents i actives en el seu desenvolupament personal. S'intenten posar en marxa dos tipus de recursos íntimament relacionats: una educació per a dones, basada principalment en classes de lectoescriptura i matemàtiques i, per altra banda, una animació que se centra bàsicament en xerrades, debats i col·loquis, dinàmiques de grup, visites a biblioteques, museus, centres culturals... Es tracta sempre d'aconseguir una interdisciplinarietat entre les dues àrees de manera que la una no es deslligui de l'altra.

Amb aquest projecte s'intenta fer del temps lliure un temps d'oci creatiu, de festa i aprenentatge compartit, tot un camp obert a la imaginació per a tot tipus d'activitats culturals i socials.

1.5. Renda Mínima d'Inserció

El projecte de "Treball Domèstic" va adreçat a dones perceptores del Salari Social (Renda Mínima d'Inserció); també hi poden participar dones que, per les seves característiques, es puguin beneficiar del programa, sempre i quan la treballadora social que la deriva ho consideri oportú.

És una proposta integral d'intervenció individual i grupal per a dones provinents dels col·lectius més desfavorits, per a treballar la seva motivació i formació cap a la inserció sociolaboral. Es va pensar en Treball Domèstic partint del coneixement de la tipologia de les alumnes.

Aula Cultural elaborà el projecte, conscient que aquest col·lectiu, per la seva condició de

dona i per la manca de formació rebuda, té dificultats per a desenvolupar treballs normalitzats en la majoria de sectors econòmics i, en canvi, no en té per a integrar-se en aquest tipus de treball. Això possibilita la seva motivació per participar en el programa i treure'n profit. Aquest consta de cinc accions fonamentals: formació bàsica, formació ocupacional, desenvolupament personal, orientació laboral i pràctiques amb seguiment. El programa està subvencionat per la Delegació de Promoció Econòmica i Ocupació del Consell Insular de Mallorca, des del mes de maig de 1998.

1.6. Garantia Social

Aula Cultural duu a terme des de l'any 1996 un programa de Garantia Social (Iniciació Professional), perfil d'Auxiliar de Perruqueria, subvencionat pel Ministeri d'Educació i Cultura.

El programa va adreçat a al·lots i joves de 16 a 21 anys preferentment que no estiguin en possessió del Graduat Escolar.

L'objectiu és l'adquisició per part de les joves de coneixements i habilitats sobre perruqueria, tenint en compte que es considera que aquesta és una de les vies de futur en el món de la inserció laboral.

1.7. Formació de Voluntariat

Cada any Aula Cultural realitza cursos de Formació de Voluntariat. El curs va adreçat a totes aquelles persones interessades en obtenir una formació necessària per a poder treballar en aquest àmbit.

Un dels camps on la persona voluntària pot intervenir és en l'Educació de Persones adultes, incidint en aquells grups de persones que solen tenir més dificultats a l'hora de la seva inserció social, ja sigui per manca d'habilitats socials, d'informació i coneixement de l'entorn i que no accedeixen generalment als àmbits formatius i/o culturals normalitzats.

Amb aquest programa es pretén orientar, assessorar i formar a les persones voluntàries sobre la tasca a desenvolupar dins un projecte formatiu integral com és el de l'educació de les persones adultes.

Aquest programa rep una petita subvenció del Govern Balear i enguany ha anat dirigit a la formació de futurs caps de gabinets de premsa, per tal de posar en contacte les associacions de caire cívica amb els mitjans de comunicació i, per tant, amb l'opinió pública.

1.8. Curs elemental de llengua catalana

Fruit d'un taller d'ensenyament de la llengua catalana sorgí la demanda de desenvolupar un programa específic per a la consecució dels certificats que concedeix el Govern Balear a través de la Junta Avaluadora de Català (JAC).

Les necessitats, que cada cop afecten a un col·lectiu més nombrós de població, d'acredi-

tar el coneixement de la llengua catalana per a ocupar determinats llocs de treball fa que aquest programa s'hagi incorporat en la programació d'Aula Cultural.

1.9. Temps d'Aprenentatge. Formació bàsica per a dones a la presó

Des de l'Associació Aula Cultural es desenvolupa un programa dirigit a dones mancades de llibertat. L'objectiu d'aquest projecte és facilitar el creixement personal i despertar l'interès per la cultura, al mateix temps que fomentar l'adquisició i ampliació de coneixements per tal de satisfer el desig personal d'aquest tipus de població.

El programa de "Formació Bàsica per a Dones a la Presó" s'integra dins l'estructura de l'Associació Aula Cultural, atenent els seus objectius de treballar per a una formació per a tota la vida de qualsevol persona adulta i es fonamenta, principalment, en la detecció de necessitats formatives i d'integració social per part d'aquest col·lectiu.

2. Persones Immigrades no Comunitàries

La informació que se sintetitza en aquest apartat ha estat facilitada pel coordinador del programa, Joan Ignasi Barceló, per la docent de les Aules de dones immigrants, Carolina Bonnín, i per la responsable de l'Associació Aula Cultural, Consol Aznar.

Aula Cultural duu a terme, des de 1994, un programa de Formació i Integració de persones immigrades no comunitàries, per a l'aprenentatge de les llengües pròpies de la nostra comunitat, amb l'objectiu d'afavorir la seva promoció social, estimular la seva participació i facilitar la seva integració en la comunitat. Aquesta experiència es duu a terme, conjuntament, amb altres dotze Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol i reb una subvenció del Ministeri d'Afers Socials mitjançant la Confederació d'Associacions de Veïns de l'Estat Espanyol (CAVE).

A partir de l'any 1996, el Pla Estratègic de la Comissió de Benestar Social del Consell Insular de Mallorca contemplà la possibilitat de subvencionar un programa per a persones immigrades no comunitàries. L'experiència adquirida per Aula Cultural va fer que es decidís a presentar el projecte per a la seva aprovació. La subvenció rebuda va permetre el desenvolupament del Projecte a tres aules. En l'actualitat hi ha cinc aules obertes, tres d'elles per a dones magribines, el que representa per Aula Cultural un gran avenç, coneixent la dificultat que té la dona magribina per accedir a la seva formació i per a relacionar-se.

La distribució geogràfica i el tipus de població que hi assisteix és el següent:

- El Molinar (Palma): Per a participants d'ambdós sexes, de diferents països, en dues franges horàries.
- Son Ferriol (Palma): Una aula per a dones i ara s'obrirà una per a homes
- Felanitx: Una aula adreçada a dones magribines i una altra dirigida als homes.
- Inca: Una aula per a dones del col·lectiu magribí.
- Palmanova: Participants d'ambdós sexes de diferents països.

El programa compta actualment amb una assignació de la Comissió de Benestar Social del Consell Insular de Mallorca, amb ajuts de Sa Nostra, la Caixa, diari El Mundo i de l'Institut de Formació i Ocupació de Calvià (IFOC).

2.1. Programa

Com és sabut, en els darrers anys hi ha hagut una gran afluència d'immigrants no comunitaris a tot l'Estat espanyol: Països Africans, Asiàtics, Iberoamericans, d'Europa de l'Est... I la nostra Comunitat Autònoma no ha estat una excepció (J. Vallespir, 1997), rebent un elevat nombre d'aquests immigrants, que arriben normalment en situacions molt precàries, amb una manca d'informació de caire legal i laboral, amb una manca de formació que els hi permeti conèixer i adaptar-se més fàcilment al medi on viuran, unida moltes vegades a un rebuig per part de la població autòctona, la qual cosa fa necessari el desenvolupament de programes que afavoreixin la seva integració, entenent aquesta com el procés en el qual una persona se sent part activa d'una societat, experimentant que té alguna cosa que aportar i alguna cosa a rebre, quan pot participar i opinar amb igualtat.

Aquestes dades es concreten, entre altres, en la major presència de població femenina immigrada i sobretot, en la seva dificultat de participació en la comunitat. Aula Cultural amb l'experiència que els hi dona el programa des de 1994 pot avaluar algunes evolucions de la població immigrada:

- Consolidació de població immigrada originària de diversos països d'Àfrica (Marroc, Senegal, Argèlia, Nigèria, Ghana, Angola...) majoritàriament de religió musulmana, així com d'altres països de la resta de continents (Rússia, Polònia, Ucraïna, Bulgària, ex-Iugoeslàvia, Brasil, Turquia,...)

- Augment del nombre de noves famílies, sobretot en la població magribina: dones i fills amb unes necessitats específiques (Consell Insular, 1993)

- El col·lectiu immigrant tendeix a ubicar-se en zones on hi ha més possibilitats de trobar feina. En un primer moment és a les zones rurals on ho aconsegueixen, però ben aviat, passen al sector serveis quan tenen l'oportunitat. Això implica una gran mobilitat de residència des de zones rurals a urbanes i de major desenvolupament turístic.

Cal considerar el tema dels horaris i la diferència de sexes, ja que els homes no acaben la feina fins a les 8 del vespre i a les dones no se les deixa arribar a casa més tard de les 6 de l'horabaixa. Com ja s'ha comentat, es començà i es prioritzaren les aules de dona magribina degut als greus problemes d'integració que pateix.

A Felanitx, per exemple, es donen classes tant a homes com a dones, i a Inca es començà per la dona (de fet, per tal de recaptar usuàries, a aquest municipi es va haver de demanar permís als homes, i aquests posaren la condició que deixarien anar a les dones a classe si per a ells també n'organitzaven).

Els indicadors principals, a partir dels quals es treballa són:

- Ubicar l'acció educativa en un espai pròxim al lloc de residència dels col·lectius.
- Respectar els horaris que possibilitin l'assistència regular dels participants.
- Seguir atenent les possibles demandes de distribució de l'alumnat segons sexe, és a dir prioritzant l'aula per a homes i per a dones si s'expressa per part del col·lectiu, així com mantenir aules mixtes.
- Compartir espais normalitzats educatius, ocupacionals i culturals.
- Establir contactes i coordinació amb altres entitats que treballin amb col·lectius d'immigració (Creu roja, Metges del món, equip d'inserció del CIM, CITE, Associacions d'immigrants...)

Tenir en compte la procedència, nivells de comprensió de les llengües de la comunitat i d'alfabetització. Fent aquesta distinció en base a cobrir de forma real les seves necessitats de formació. Evidentment no tenen perquè tenir interessos comuns persones immigrades de diferents països.

No limitar la formació tan sols a unes classes de llengua per a estrangers, doncs aquesta és una de les eines per a la seva integració però no la única.

El programa s'adreça a col·lectius de persones immigrades no comunitàries, que siguin majors de 16 anys, d'ambdós sexes, parla o idioma d'origen no castellana ni catalana, residents als municipis de Felanitx, Inca, Palma (Molinar, son Ferriol) Palmanova/Calvià i de municipis propers.

Cal destacar que, com es pot apreciar, no es té en compte que l'alumne tingui regularitzada la seva situació al país. Els usuaris són tots no comunitaris i s'exclouen tots els procedents d'Amèrica llatina, perquè un dels requisits és no dominar el castellà.

Malgrat en el projecte es proposi l'ensenyament de la llengua castellana i catalana, prioritàriament s'ensenyava el castellà, degut a que normalment són immigrants que ja vénen d'Andalusia i Múrcia i que no es plantegen quedar-se a les Illes, sinó que pretenen emigrar tot d'una que puguin cap a un altre lloc de l'Estat espanyol (transitorietat). Es té molt present que aquest només és un moment de la seva migració.

Les distintes aules tenen totes la mateixa base, només varia el tipus de formació que se'ls hi dona als homes i a les dones. Amb els homes es treballen més temàtiques de tipus laboral (inserció laboral, com elaborar un currículum, estratègies per a trobar feina...), mentre que amb les dones es treballen temes més relacionats amb la salut, l'alimentació o la higiene. Així mateix, no s'oblida l'atenció a l'immigrant extracomunitari des d'una perspectiva integral, que atengui tots els àmbits de la vida quotidiana: habitatge, salut, educació, treball,,, en la línia suggerida per l'Equip d'Inserció d'Immigrants del Consell Insular de Mallorca (1999)

Es constata una distribució per zones de gent del mateix país (per exemple, el lloc de procedència dels marroquins de Palmanova no és el mateix que els de Felanitx, igual que el

tipus de feina que fan —camp o serveis—), la qual cosa provoca que també els nivells d'aprenentatge siguin diferents (a Palmanova el nivell de coneixements sol ser elevat, mentre que a Felanitx s'ha de fer molta més incidència en l'alfabetització).

La heterogeneïtat és la característica principal d'aquest programa, tant pel que fa al perfil de les persones participants, com des d'un punt de vista de distribució de les aules. Per tant, és necessari desenvolupar el programa de forma dinàmica i oberta per tal de donar resposta a les necessitats que presenten els distints col·lectius. Per la qual cosa, des del Programa s'elaboren materials específics, emprant com a base la bibliografia existent ideada per a aquest tipus d'immigrants (Equipo Contrastes, 1999; Equipo Pragma, 1993; L. Miguel, 1991; etc.)

2.2. Objectius

Del conjunt d'Aules en les quals es desenvolupa aquest Programa es poden esmentar alguns dels objectius que figuren en les programacions respectives:

- Afavorir la promoció social de les persones immigrades no comunitàries que participin en el projecte incidint en actuacions cap a grups especialment desatesos (dona)
- Fomentar una major participació per tal de modificar, si cal, plantejaments individualistes i influir en un canvi d'actituds potenciant la seva participació dins la comunitat on viuen.
- Fer arribar els cursos de formació als llocs on és majoritària la presència dels diferents col·lectius de persones immigrades amb majors necessitats de formació i integració.
- Elaborar material didàctic adaptat al col·lectiu immigrant.
- Situar les actuacions formatives en àrees d'atenció social integral, centrant el procés d'aprenentatge i adaptació en:
 - El coneixement del medi i la relació amb l'entorn.
 - Alfabetització en les llengües parlades a la nostra comunitat autònoma.
 - Formació específica dirigida a la capacització laboral bàsica.
- Afavorir el desenvolupament personal del col·lectiu participant en el projecte per tal d'implementar recursos personals i habilitats socials.
- Assessorar i apropar mitjançant l'acompanyament al col·lectiu d'immigrants als serveis normalitzats (àmbit ocupacional, laboral, sanitari, jurídic...)
- Potenciar la creació de noves aules formatives, a més de les existents, iniciant nous contactes i mantenint els establerts fins ara.
- Escollir aquells continguts més adequats tenint en compte el gènere i la procedència dels participants així com l'activitat diària que realitzen els diferents grups.
- Establir convenis de col·laboració amb les institucions i altres entitats que treballen amb població immigrada: Ajuntaments, Consells Insulars...

A les aules es donen situacions interculturals de tot tipus, degut als diferents països d'origen dels assistents, així es tracten temes com, per exemple, quina és la distribució de les habitacions a les cases dels diferents països, com són els menjars típics de cada país

2.3. Activitats

Algunes de les activitats que es realitzen són:

- Treballar la comunicació bàsica a partir de centres d'interès relacionats amb àrees de salut, alimentació, consum, inserció laboral, habilitats socials, participació a la comunitat...
- Realització d'activitats culturals, formatives i d'oci que facilitin la integració en l'entorn més immediat.
- Organització de debats sobre temes d'actualitat dins l'aula, entre altres la situació de la dona, situació laboral..., per tal de fomentar el concepte de solidaritat i d'integració.
- Informació per accedir als recursos sanitaris.
- Formació per a l'adquisició d'hàbits per a la salut (consum, nutrició, planificació familiar...)
- Informació sobre els recursos laborals existents en el municipi (borses de treball, INEM, empreses...)
- Formació de les tècniques bàsiques per a la recerca de feina
- Orientació personalitzada de cara a la formació en general (bàsica, ocupacional,...)
- Organització de sessions informatives a partir de les demandes i necessitats detectades entre els participants sobre temàtiques laborals, sanitàries, jurídiques.

2.4. Metodologia i continguts

Es realitzen classes lectives, dues vegades a la setmana, de dues hores de duració, aplicant una metodologia grupal i individualitzada, on es treballen les habilitats cap a la capacitat d'expressió i estratègies per a relacionar-se i solucionar problemes.

Els continguts versen sobre:

- Llengua, tenint com a base situacions comunicatives de la vida quotidiana.
- Coneixement geogràfic, urbanístic i històric de l'entorn immediat.
- Informacions sobre els diferents recursos i serveis als quals es pot accedir.
- Xerrades explicatives a càrrec de diferents professionals i dels docents.
- Coordinació amb els diferents organismes, institucions i entitats que treballen en la temàtica de la població immigrant no comunitària.
- Contactes amb Ajuntaments, Serveis Socials, associacions de persones immigrades, centres culturals i educatius,...com a possibles col·laboradors per a la captació de participants i realització d'accions comunes.

A les aules es donen situacions interculturals de tot tipus, degut als diferents països d'origen dels assistents, així es tracten temes com, per exemple, quina és la distribució de les habitacions a les cases dels diferents països, com són els menjars típics de cada país, etc.

Un exemple clar de l'actualitat dels temes que es tracten és l'esdeveniment de l'11 de setembre. Els musulmans de Felanitx han expressat que arran dels fets d'aquesta data tenen moltes més dificultats per a la integració i, de fet, ells mateixos s'han aïllat i tancat més en el propi grup.

Un dels problemes que es troben els docents és l'elevat nombre d'alumnes per a un sol mestre. Però el fet que dins una mateixa aula hi hagi diferents nivells de coneixements de la llengua i de les temàtiques a tractar provoca una autèntica col·laboració i cooperació entre els assistents, ja sigui entre alumnes de la mateixa procedència o de distints països (aquells que dominen més l'idioma, per exemple, es fan entendre als altres).

També cal dir que la matrícula roman oberta tot el curs, per la qual cosa es van afegint "nou-vinguts" constantment i això provoca una certa "improvització" per part del docent a l'hora de tractar determinades temàtiques. S'ha d'afegir també que l'assistència és bastant irregular i, per tant, s'ha de tenir en compte a l'hora de dissenyar les activitats que es duren a terme a l'aula. La quantitat d'assistents, de fet, fluctua bastant. Així, durant el Ramadà a les aules només hi ha entre 5 i 6 alumnes, mentre que la resta del curs solen ésser una quinzena.

A més, una gran diferència entre les aules d'homes i de dones és que els primers surten més, tenen més contacte amb la població autòctona o amb gent de la seva mateixa nacionalitat (degut al fet que són els qui treballen i els qui van al bar a prendre un cafè), mentre que la dona necessita el permís de l'home per a sortir i no té un espai propi de relació que sigui enriquidor per a ella.

La captació dels alumnes es fa mitjançant la derivació des d'altres serveis, la penja de cartells... Però, sobretot, mitjançant trucades a antics alumnes d'anys anteriors per a que tornin a les aules o per a que hi enviïn algun familiar o conegut nou-vingut.

2.5. Avaluació

Per avaluar el funcionament del programa, es tenen en compte les següents variables:

- Nombre d'inscripcions i derivacions.
- Nombre de beneficiaris del programa.
- Efecte sobre la comunitat. Atenció en àmbits especialment desatesos (xerrades, orientacions i demandes formulades)
- Resultats de les activitats realitzades i grau de participació.
- Material elaborat.
- Nombre de contactes establerts amb les diferents institucions i/o organistes i resposta obtinguda.

Es pretén que aquesta avaluació sigui continua mitjançant informes, recollida de dades (participació, adaptació, assoliment d'objectius i de serveis oferts,...), reunions de coordinació, etc.

Quant a l'avaluació, s'ha d'afegir que aquesta es fa realitzant un seguiment personalitzat (quins objectius i coneixements ha assolit cada individu en particular) i no només com a unitat grupal.

2.6. Recursos humans

Per dur endavant el programa es compta amb:

- Un docent per aula que duu les àrees de formació bàsica (elaboració de material didàctic, organització d'activitats formatives, informatives, lúdiques i avaluació del projecte)
- Personal per administració i coordinació. (coordinador: Mestre)
- Altres professionals no especificats de suport per cobrir activitats relacionades amb el servei d'orientació i assessorament.

Es compta també amb la col·laboració de persones voluntàries, donant suport als docents quan ho requereix el nombre de participants a les classes.

Per a aquelles persones que hagin de desplaçar-se a un dels municipis on s'ubiquen les aules s'estima la possibilitat de beques en concepte de despeses de transport durant el període formatiu, així com un servei d'atenció als infants sempre i quan no pugui esser cobert pels serveis normalitzats (municipals, esplai,...)

2.7. Reflexions finals

Segons la memòria del Programa formatiu i d'integració per a persones adultes immigrades no comunitàries (que a hores d'ara arriba al setè any) quant a la valoració final es pot destacar:

- El desenvolupament del programa i els resultats obtinguts ens indiquen que és necessari seguir amb les accions dutes a terme fins ara per tal d'afavorir la promoció social de les persones adultes immigrades.
- S'ha reforçat la comprensió global tant oral com escrita i això ha afavorit l'ampliació de vocabulari, una expressió més fluida i una capacitat bàsica per a resoldre les dificultats que es puguin trobar en la vida quotidiana.
- S'han modificat alguns plantejaments individualistes enfront d'una cohesió grupal, a través de dinàmiques realitzades a l'aula.
- S'han millorat els nivells d'informació general referida a cultura, costums i recursos de la comunitat on resideixen.
- S'ha fomentat la participació conjunta en l'àmbit educatiu i fora d'ell, entre la població autòctona i la població immigrada.
- S'ha creat l'oportunitat a les dones magribines de participar en un espai lúdico-cultural que els permet sortir de casa seva.

3. Bibliografia

- AAVV (1989): Actas del Simposio: Sociedad civil e instituciones democráticas. Madrid: Popular.
- AAVV (1992): De otra manera. Cuadernos de educación de adultos. Madrid: MEC.

- CONSELL INSULAR DE MALLORCA (1993): Estudi sobre la població d'origen magribí a Mallorca. Palma: Consell Insular de Mallorca.
- EQUIP D'INSERCIÓ D'IMMIGRANTS (1999): L'atenció social dels immigrants de Mallorca. Palma: Consell Insular de Mallorca.
- EQUIPO CONTRASTES (1999): Contrastes. Saragossa: FAEA.
- EQUIPO PRAGMA (1993): Para empezar. Madrid: Edelsa-Ediciones eurolatinas.
- GENERALITAT VALENCIANA I ALTRES (2000): Guía mediterránea de recursos para los inmigrantes. València: Grupo 85.
- MIGUEL, L. (1991): Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Barcelona: GRAMC.
- MIGUEL, L. i SANS, N. (1992): Intercambio. Barcelona: Difusión.
- RAMIS, G. (2002): Vivim plegats. Materials didàctics per a l'educació infantil i juvenil. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.
- VALLESPÍR, J. (Coord.) (1997): Multiculturalisme a Mallorca. Palma: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.

Educació d'Adults. L'enfortiment de la capacitat d'acció de les societats civils

III Seminari Ibèric. Educació d'Adults i Desenvolupament Comunitari

Alberto José Diéguez • Universitat de L'Algarve



Amb el tema d'aquesta conferència pretenc abordar la qüestió de l'enfortiment de la capacitat d'acció de les societats civils, des de l'educació d'adults, perquè també podríem fer-ho des d'altres punts de vista com el normatiu o el polític-administratiu.

Quan jo parle de societat civil, m'estic referint als sectors populars.

Aquest tema rep permanents suports i oposicions dels més variats sectors. D'una banda s'interpreta la defensa de la societat civil com a esquerranisme, anarquisme i inclús se l'identifica amb el feixisme.

D'altra banda alguns suposen que la consolidació de la societat civil, constituïx un debilitament i una privatització de l'Estat; mentre altres procuren l'estatització de la societat civil.

El tema de la societat civil, el trobem en el discursos de polítics, científics socials o empresaris, siguen aquestos liberals o d'esquerra i el terme assumix sentits diversos molt diferents uns d'altres.

El comandant Marcos dirigix les seues comunicacions i discursos a la societat civil. Alguns empresaris entenen que és necessari que l'empresa privada, assumisca una major responsabilitat social sobre la societat civil i proposen els paradigmes de la filantropia social o filantropia empresarial.

Si hui parlem d'enfortiment, és perquè pressuposem la debilitat de la societat civil, en l'actual context.

Tota aquesta qüestió ve preocupant des de fa molt de temps. La participació i acció de la societat civil és un tema vell.

Moviments socials sindicals, llauradors, ecologistes, de gènere, conformen el panorama social i polític de la nostra societat. Organitzacions civils, ONGs, Tercer Sector, Sector no lucratiu, organitzacions de base, agències de desenvolupament, universitats i grups d'investigació, es constituïxen com a actors socials, els quals al costat dels partits polítics, els sindicats i els moviments socials, conformen una totalitat en la qual podem identificar grups amb interessos, objectius i lluites diverses.

La nostra és una societat de classes i d'interessos antagònics i diferents.

Però hui el major interès per la societat civil prové de les posicions neoliberals, és a

dir, dels sectors capitalistes, com una forma d'enfortir i estimular la iniciativa i els interessos privats.

Per a mi són tres els motius pels quals pren vigència hui aquesta discussió. En primer lloc assistim a una creixent democratització de la societat amb la desaparició dels estats autoritaris i burocràtics; d'altra banda els canvis operats en l'estat de benestar i les propostes neoliberals, promouen un major protagonisme de la societat civil amb un sentit i propòsit diferent al que nosaltres vam enunciar; finalment la creixent insatisfacció que provoca el sistema actual, generant exclusió i una distribució de la riquesa cada dia de major magnitud, amb el conseqüent increment de la pobresa.

El desenvolupament de múltiples experiències contemporànies com la iniciada per CUAVES. Comunitat Autogestionada de Villa El Salvador en Lima, Perú; la participació ciutadana en el municipi d'Alcobendas, a Espanya, mitjançant els Consells de Barri; la cooperativa de Mondragón o la més difosa experiència de la metodologia de pressupost participatiu, implementat en Porto Alegre, Brasil, on el ciutadà decidix les prioritats dels gastos, participa de la gestió i de les polítiques públiques i controla a l'Estat, són algunes experiències que demostren la importància de la participació ciutadana, així com els seus èxits i dificultats.

Però la tradició participativa ací a Europa es remunta a les experiències polítiques de Iugoslàvia; a les experiències de la Guerra Civil Espanyola amb les col·lectivitzacions de Catalunya i Aragó; a la cogestió de les mines del carbó i les indústries de l'acer a Alemanya; als esforços del moviment obrer francès i italià.

En el Tercer Món podem recordar l'experiència d'Algèria, de Xina, les experiències d'autogestió a Argentina en el període 1973-1976; el control obrer en les mines de Bolívia entre 1970 i 1971; la participació obrera en la gestió de l'economia de Nicaragua; la participació dels treballadors en les empreses de propietat social a Xile, durant el govern de Salvador Allende.

Podríem continuar anomenant experiències a Perú, Veneçuela, el Carib,...

Totes aquestes experiències han rebut un sistemàtic atac per part dels Estats Units i les multinacionals que veuen afectar els seus interessos.

En el cas europeu la ingerència política, militar i econòmica d'aquest país ha merescut una lúcida anàlisi de Noam Chomsky en "La por a la democràcia" (1992) i tots recordaren l'activa participació de la ITT en l'enderrocament del govern xilè de la Unió Popular.

Ahir el col·lega espanyol Fernando preguntava què és l'educació d'adults; nosaltres al seu torn preguntàvem què és el desenvolupament comunitari. Hui em sembla important que en aquests seminaris es reflexione sobre què és participar; què tipus de participació desitgem si aquesta participació que es proposa des de la cultura és vàlida o sols un miratge de participació.

Perquè les paraules sofriren amb el temps un desgast, es buiden i perden el seu contingut conceptual. Ací si haguérem de definir què significa participar, podríem afirmar que participar és prendre part en el poder i sinó no és res.

**En primer lloc
assistim a una
creixent
democratització de
la societat amb la
desaparició dels
estats autoritaris i
burocràtics**

Les altres formes poden ser importants, però són limitades.

Propose ara reflexionar sobre algunes qüestions sobre la debilitat de les societats civils.

Les societats civils són encara dèbils.

Enfront de l'àmplia mobilitat que té en els nostres dies el capital financer i els organismes internacionals, contrasta la limitació democràtica de la societat civil.

Aquesta debilitat pot atribuir-se als següents aspectes:

a) Crisi de legitimitat de l'Estat.

La descreença cap a la política i els polítics és molt important. En el nostre medi una recent consulta d'opinió realitzada als seus lectors pel diari de Algarbe, en el mes de març d'enguany, preguntant sobre què credibilitat li mereixien els polítics en general, va donar com resultat el següent:

Un 25,99 % va respondre que cap; un 35,88 % poc; 23,16 % alguna; 10,73 molta i només un 4,24 % tota la confiança.

És a dir que 61,87 % li van assignar poca o cap confiança

L'apatia, la despolitització, el debilitament de la de la cultura cívica, el replegament del "homus politicus" i la recerca del que és privat com a refugi, es reflecteix en aquestes estadístiques i aquesta situació atenta contra els processos democràtics.

Existeix en la comunitat la percepció que el "govern" és un alié, és el "un altre" amb qui s'ha de relacionar obligatòriament i la majoria de les vegades malament, fent molests i desproporcionats tràmits burocràtics; realitzant cues i esperes interminables; rebent un tracte desigual i indiferent; enfrontant-se permanent en allò quotidià.

Contra aquesta política de despolitització, es fa necessari una revaloració de la política, en el sentit donat per Pierre Bourdieu. (2000).

b) La falta de models socials i polítics.

En un treball d'investigació realitzat en tot l'Algarve, amb els/les alumnes de la disciplina de primer any Teoria i Pràctica d'Educació Comunitària, entre gener i febrer d'enguany, analitzant els models de persona, amb els quals s'identificaven els joves algarvis, vam poder obtenir una única resposta que identificava el president de la república Dr. Jorge Sampaio.

Semblants resultats van tindre els mestres i professors, mentre que els personatges més anomenats es relacionaven amb futbolistes o líders religiosos.

Aquestes dades estarien demostrant la crisi i la falta de referència de polítics i dels mestres/professors per a la joventut. I aquesta situació dels joves, no és l'única.

c) El problema de les élites i del poder.

El sistema polític té un reconegut rebuig a compartir el poder. Els partits polítics, les institucions polítiques acaben sent grups tancats, allunyats de la realitat, que decidixen el que cal fer, així com la manera en què s'ha de fer, temorosos del pensament.

Em sembla important recordar a Bertrand Russell, en Principis de Reconstrucció Social

(Principles of Social Reconstruction), London, 1916, que deia que "els homes temen al pensament més del que temen a qualsevol cosa del món, més que la ruïna, inclús més que la mort».

El pensament és subversiu i revolucionari, destructiu i terrible. El pensament és despietat amb els privilegis, les institucions establides i els costums còmodes; el pensament és anàrquic i fora de la llei, indiferent a l'autoritat, descuidat amb la saviesa del passat.

Aquest rebuig a compartir el poder, genera una desconfiança generalitzada i és causa en part de la crisi que viu el sistema polític hui.

Les institucions democràtiques funcionen bé, quan extrauen la seua força d'un entorn civil avançat; quan s'està permeable a les crítiques; quan s'accepta el pluralisme; quan hi ha mecanismes de control, de vigilància, de gestió.

d) Una societat que no integra i que no democratitza.

Un nombre creixent de persones immigrants, tenen molt limitada la seua participació en la societat civil, com a producte de les polítiques restrictives i la seua situació d'il·legalitat.

Aquest tema ja l'hem abordat en una comunicació en el grup de Multiculturalitat en la sessió d'ahir. Un altre tant podríem dir de la dona, dels estrangers, dels joves, dels negres.

No ens podem limitar a dir que la gent ha de participar. Cal generar mecanismes i espais perquè participe. Si la gent no té experiències de participació, la gent no sabrà fer-ho mai.

Es pot parlar de concedir poder, d'habilitar, de potenciar, en fi de donar "empowerment" perquè la gent pugua desenvolupar-se pels seus propis mitjans i pugua prendre les seues pròpies decisions. Però quants estan disposats a cedir poder? no parlem només del govern local, sinó a l'escola, al club esportiu, al centre de salut, ací a la universitat.

L'exercici de la participació hauria de començar des de les escoles i des de les pròpies universitats, brindant experiències participatives serioses i transparents, així com espais representatius; promovent la formació de liderat a nivell estudiantil, buscant capacitar elements que en el futur puguen integrar-se a la cosa pública i en la societat civil en forma dinàmica.

d) La lògica mercantil de l'Estat.

L'Estat amb el neoliberalisme ha desenvolupat una lògica de l'intercanvi i rendibilitat de les prestacions socials. L'educació o la salut i la seua gratuïtat apareixen qüestionades pels que entenen a aquestes com a despeses i no com a una inversió social.

L'Estat que feia prestacions de serveis públics i que garantia el dret d'accés als serveis sense subjecció a les regles de mercat, està canviant aquesta lògica per altra mercantilista. Les garanties d'accessibilitat a l'aigua, a la salut, a l'electricitat, als albellons, al trànsit i els mecanismes que contempen les situacions dels que no tenen les possibilitats d'accés, són hui nul·les o mínimes.

En aquesta lògica tot ha de ser rendible.

e) El clientelisme polític.

L'exercici de la participació hauria de començar des de les escoles i des de les pròpies universitats, brindant experiències participatives serioses i transparents, així com espais representatius; promovent la formació de liderat a nivell estudiantil, buscant capacitar elements que en el futur puguen integrar-se a la cosa pública i en la societat civil en forma dinàmica.

El clientelisme es troba institucionalitzat en la major part del quefer polític, però transcendix al mateix i podem dir que és una característica de les societats agràries, encara que el trobem arrelat també en les societats modernes.

Aquest s'expressa en una relació patró-client, en la que es distribuïxen béns serveis a canvi de suports i lleialtats polítiques. El "patró" usa de la seua influència i dels seus recursos per a proveir de protecció i/o de beneficis al seu client, en general persones o grups que posseïxen un estatus menor i que per la seua banda obra en reciprocitat.

Les relacions establides són constituïdes per transaccions asimètriques en les quals la característica és la desigualtat, la manipulació i la dominació.

Per exemple aquest clientelisme ha servit en algunes èpoques d'especial basament a les pràctiques de desenvolupament comunitari i a l'establiment de la lògica societat-demandant, govern-donant, que s'expressa hui en mecanismes que van des de la signatura de recomanacions de treball o d'atenció hospitalària, el tràfic d'influències, el favoritisme cap a l'alumne en l'escola i/o universitat

En un estudi explorador que m'hi trobe realitzant sobre els egressats del curs d'educació i intervenció comunitària, sobre 12 egressats, el 92 % dels mateixos havia aconseguit la seua ocupació per relacions familiars i/o polítiques.

Aquestos educadors hauran de "pagar favors" amb la seua lleialtat i suport a les polítiques institucionals o partidistes. En aquesta situació personalment no crec que puguen complir amb el paper transformador que tant es declama o amb la funció educadora conscientitzadora i desalienadora.

El destí serà estructurar en Algarve una burocràcia ineficaç i onerosa i absolutament funcional al sistema. Ja els exemples d'açò que estic dient abunden.

Aquestes xarxes clientelístiques creïxen en la mesura en què els sectors populars han de sobreviure amb la desocupació, els baixos salaris i la inseguretat.

Però és falsa la idea que l'establiment de règims moderns o el nivell de desenvolupament d'una societat, disminuïska aquest fenomen.

Com ho demostraren Barnes i Sani el clientelisme no afavorix la participació ciutadana i no conduïx ni a la modernització ni a la democratització de la societat.

f) La informació.

Un requisit fonamental de la participació és la informació. Quant major difusió es done a un esdeveniment, majors són les possibilitats perquè la ciutadania conega, s'expresse i plantege opcions i iniciatives.

L'expressió popular «la informació és poder», és cert i en la mesura que aquesta informació siga oportuna i transparent, contribuïx als processos d'enfortir les accions de la societat civil.

Informació i comunicació són hui un element clau. Així com és impossible separar infor-

mació i comunicació de globalització econòmica, política i cultural, tampoc és possible separar informació i comunicació de democratització de la societat.

El professor Armand Mattelard (2000) ens ha alertat del risc que provoca la submissió dels mitjans de comunicació al mercat, així com de l'absència de debat sobre les comunicacions.

On la societat civil no es troba desenvolupada tots els problemes van cap al poder central i eixe poder tractarà d'imposar un estil de planificació i de desenvolupament únic, planificat des de dalt, per a solucionar els problemes dels de baix.

Però com més poder es desplaça cap a baix, majors són les possibilitats d'involucrar a la ciutadania i desenvolupar mecanismes innovadors i noves estratègies, combinant els coneixements de la ciència i tecnologia moderna, amb els propis del coneixement i de la saviesa popular.

La gent no són només productors o consumidors. La gent ànsia cooperar, estar amb altres sers humans analitzant els assumptes de la seua comunitat i proposant alternatives.

Molts descreuen d'açò. Per a ells em sembla adequat recordar la carta que escriguera al juliol de 1854 Abraham Lincoln sobre l'esclavisme, aquest deia que "la tesi que el poble és massa ignorant per a participar del govern pot ser certa, però amb eixe sistema (l'esclavista) es farà que seguisquen sent sempre ignorants i roïns" i conclouia "que el dèbil es faça més fort, l'ignorant més savi".

Les experiències mencionades a l'inici d'aquesta conferència, així com els múltiples projectes realitzats, mostren la sensibilitat, la maduresa de la ciutadania i prova com amb la seua participació es pot avançar en la resolució dels problemes que afecten a una comunitat.

El major problema i la major dificultat és la nostra; està en nosaltres.

Ací em pareix important assenyalar un fet detectat per la investigació que vam realitzar amb les/els alumnes de primer any. Sobre 226 jòvens d'entre 16 i 25 anys consultats en tot Algarve, només un 16 % participava en la realització d'alguna tasca voluntària per a la comunitat i el temps setmanal dedicat no superava en el 50 %, les 4 hores setmanals.

La majoria sabran que un dels indicadors de ciutadania actual i futura i de sustentabilitat, és el de voluntariat juvenil.

El voluntari es proposa satisfer amb gratuïtat una necessitat; es mobilitza per a solucionar un problema concret.

Impera en ell una lògica solidària, de servei, per sobre les lògiques utilitàries o mercantils. La problemàtica del desenvolupament és un dels aspectes que més mobilitzen als voluntaris i un dels seus objectius principals.

Quan el jove no presta un servei a la comunitat en forma altruista, quan no s'interessa pels problemes de la seua comunitat, difícilment a una edat adulta podrà exercir amb responsabilitat social la seua ciutadania.

Crec que en tot el que les persones pogueren fer per si mateixes, els governs no haurien

La societat civil té un paper fonamental en el millorament de les condicions de vida, en el creixement econòmic i la consolidació de la democràcia, en la mesura que es possibilita la seua participació en la vida pública i en el control de la gestió pública i no sols una participació parcial que l'amputa i la manipula.

d'intervindre i sí en aquelles qüestions que es relacionen amb la injustícia i les desigualtats, amb la pobresa i l'exclusió social, amb l'educació i la salut; amb l'administració de la propietat dels morts.

L'Estat ha de protegir els interessos de la comunitat en el seu conjunt i portar avant polítiques anivelladores de les desigualtats entre grups socials i entre regions.

Un model que articule el local amb el global i el global amb el local, pareix més viable, que un model local, descentralitzat, que pot portar a la desintegració i a la creació d'estructures feudals, en els que l'individu quede impotent enfront de les arbitriarietats dels grups de poder local.

Enfortir la descentralització a costa de la pèrdua del poder de l'Estat central, en l'esquema del neoliberalisme, significa enfortir la iniciativa privada, que té una lògica de lucre i no de benestar social, ni de solidaritat.

Per als neoliberals la iniciativa privada ha d'estar no sols en l'esfera de la producció, sinó en la salut, en l'educació, en la seguretat social, en la cultura, en les comunicacions. Al meu entendre aquestes qüestions són drets públics inalienables i l'Estat és l'actor necessari en la seua gestió.

En eixa cultura de la descentralització, d'allò local, l'agent i els actors del desenvolupament són privats i el sistema de decisions continua sent classista i es troba en mans de les burgesies locals.

El local és assetjat pels lobbys, pels interessos privats. No hauríem d'oblidar a aquesta altura que a partir de l'acció centralista de l'Estat es van aconseguir els importants avanços en matèria de política i legislació social que a diari s'intenta destruir.

La descentralització és necessària perquè han d'existir els organismes que representen als nivells més micro, augmentar més el pes d'allò local local, pot fragmentar i balcanitzar la societat. En aquest discurs neoliberal comptar amb una societat civil forta és una condició del desenvolupament..

La societat civil té un paper fonamental en el millorament de les condicions de vida, en el creixement econòmic i la consolidació de la democràcia, en la mesura que es possibilita la seua participació en la vida pública i en el control de la gestió pública i no sols una participació parcial que l'amputa i la manipula.

Com aquest és un seminari d'educació d'adults i desenvolupament comunitari, em permet recordar les conclusions de Robert Putnam, en *Construint la Democràcia: Tradicions Cíviques en la Itàlia Moderna*. (*Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*), a propòsit dels seus estudis de les tradicions cíviques a Itàlia, que van demostrar que les associacions de barri, els clubs esportius, les societats corals no eren sols un subproducte de la prosperitat social i econòmica.

Aquest investigador va destacar la importància de la interacció de variables socials, po-

lítiques i econòmiques, - és a dir del civisme i de les característiques de les organitzacions socials, per exemple les seues normes, valors, xarxes socials, - per al desenvolupament i la democràcia.

La societat civil genera pluralisme, major possibilitat d'iniciatives diferents per a millorar. Les societats civils influïxen en l'exercici del poder de múltiples maneres: a partir dels seus reclams, de generar opinió pública, de mobilitzar-se, de realitzar declaracions públiques, d'arreglar firmes, d'expressar-se pels mitjans de comunicació, de realitzar manifestacions pacífiques, de reunir-se amb les autoritats.

Tots aquests mecanismes són necessaris, per a passar d'una democràcia representativa a una democràcia participativa.

Educació d'adults i enfortiment de l'acció de la societat civil.

La dècada del 60 va portar l'aportació de Paulo Freire amb el mètode psicossocial i la investigació temàtica; el 70 a Orland Fals Borda amb l'estudi-acció, les aportacions de Bosco Pinte sobre educació alliberadora; el Simposi Mundial de Cartagena, de 1978; les contribucions de la CREFAL en educació d'adults i desenvolupament de la comunitat; les contribucions de l'africà Antón De Schutter en investigació participativa, com una opció metodològica en educació d'adults.

El 80 el Primer Fòrum Mundial d'Investigación-Participativa, en Ljubljana, Iugoslàvia; el III Seminari d'Investigación-Participativa de San Pablo, la recordada III Assemblea Mundial d'Educació d'Adults sobre Desenvolupament i Pau, per a citar algunes fites entre altres, que buscaven que les bases es conscientitzaren i prengueren decisions, en forma autònoma i independent sobre la seua pròpia realitat.

Si entenem que l'educació no formal d'adults, és un procés de desalienació que comporta a la interpretació i transformació de la realitat, un dels elements específics dels programes és la participació de la societat civil.

L'aprenentatge només pot produir-se en les situacions vivencials, en l'experiència quotidiana que es produïxen en la realitat social, econòmica i política i no en la comoditat de les oficines de les institucions o en les instal·lacions de la nostra universitat.

L'experiència indica que la participació ha de promoure's i per a això ha d'existir una clara intencionalitat que implica un procés llarg d'aprenentatge. L'educació no formal d'adults contribuïx a este objectiu en la mesura que facilita la reflexió crítica i l'anàlisi de la realitat, en la mesura en què contribuïx a la comprensió de les relacions que es donen en eixa mateixa realitat.

Si la participació va estar en el passat lligada tradicionalment als partits polítics i als sindicats, hui hi ha nous canals com els moviments socials, les associacions, que s'expressen sota mobilitzacions, assemblees de veïns, comissions de barris amb lògiques reivindicatives i on s'afirmen els valors de solidaritat, de democràcia, de llibertat, de justícia.

L'aprenentatge només pot produir-se en les situacions vivencials, en l'experiència quotidianes que es produïxen en la realitat social, econòmica i política i no en la comoditat de les oficines de les institucions o en les instal·lacions de la nostra universitat.

A títol d'una major comprensió d'açò que estem parlant assenyalaré, alguns punts prioritaris en les que l'educació no formal d'adults, s'expressa i pot brindar la seua contribució :

- Promoure els estudis i projectes que estimulen la participació ciutadana i el desenvolupament de les institucions democràtiques.
- Professionalitzar i actualitzar tècnicament a les organitzacions de la societat civil.
- Enfortir la confiança i cooperació entre les diverses organitzacions de la societat civil.
- Enfortir a les institucions i organitzacions públiques i privades en els processos de participació social.
- Impulsar el canvi de la cultura política dels ciutadans, passant d'una participació consultiva, a pràctiques efectives de participació directa.
- Brindar capacitació als que formen el sector públic, en especial en el que fa a la seua responsabilitat social i a les seues relacions amb la societat civil.
- Construir consciència del paper de ciutadania i aconseguir una acció col·lectiva en la presa de decisions i en les solucions dels problemes comunitaris.
- Impulsar el debat del pensament i de les institucions democràtiques i impulsar el seu enfortiment, facilitant espais on es puga debatre i analitzar els principals problemes.
- Impulsar la vigència i satisfacció dels drets humans.
- Pensar com la societat civil pot analitzar, debatre i prendre en les seues mans, temes de medi ambient, de la salut o de la cadena alimentària; el mercat laboral o la política exterior.
- Promoure l'intercanvi d'experiències, compartir el coneixement i explorar diferents estratègies d'enfortiment entre les organitzacions de la societat civil.
- Reforçar la pràctica d'habilitats socials, necessàries per a l'exercici d'una societat civil democràtica i pluralista.
- Promoure la formació ètica, cívica i política de la ciutadania.
- Promoure les iniciatives que possibiliten apropar el sector públic amb els ciutadans, com a medi de contribuir a l'enfortiment de les institucions democràtiques.
- Impulsar accions de la societat civil amb els diversos nivells de govern, avançant junts en la resolució dels problemes que afecten a la comunitat.

Si s'acredita en açò, els educadors podrien convertir els seus projectes generant una major participació i democratització de la ciutadania.

El xicotet projecte pot ser treballat amb i al costat de la gent i és ací on l'educador es deixa expropiar el coneixement per a al costat de l'altre, construir el mateix.

Lamentablement veiem que els projectes es construïxen per a i no amb la gent i que aquestos no es troben mediatitzats per la realitat, sinó més prompte per elucubracions realitzades darrere dels escriptors o per a complir amb objectius institucionals o científicistas.

La reflexió no part de la praxi, ni té com a subjecte al poble.

L'educació per a la ciutadania, és un producte de l'exercici democràtic. Pluralisme i dis-

sens, debat d'idees i canvi de mentalitats és possible i necessari si vam desitjar revitalitzar la democràcia. (Norberto Bobbio, 1990)

Hi ha una arrogància de pensar més en el poble com a objecte de treball científic-tècnic, que com a subjecte, com a actor o agent del seu propi procés de desenvolupament.

La tendència imperial a "civilitzar", a dominar, a imposar les pròpies visions es troba internalitzada culturalment.

Revaloritzar la societat civil, revaloritzar el poble, implica un nou tipus de racionalitat, la de servir o millor dit un tornar a revaloritzar el servir per damunt el lucre o la lògica mercantil.

Pensem en un desenrotllament alternatiu que beneficie als sectors populars, als exclosos, als marginats.

Evitem caure en les trampes d'un desenvolupament local, entés com el desenvolupament que estiga al servei de la creació de supermercats i centres comercials; o privilegie les infraestructures i equipaments en funció dels interessos comercials per sobre els interessos de la població o del desenvolupament local que només servisca per a sustentar a grups tècnics de les ONGs.

Personalment preferisc pensar, quan veig als ancians asseguts en el seient d'una parada d'autobús, en la plaça on es poden trobar, comunicar-se, compartir experiències. Però la xicoteta plaça, amb la seua riquesa no és apreciada pels administradors locals, com no ho són els centres veïnals, el club del barri, el centre de dones.

En aquest tipus de desenvolupament de la comunitat, és la mateixa gent, és el poble que s'organitza per a superar obstacles socials, culturals, econòmics. És la gent qui determina els problemes i solucions, per la seua pròpia iniciativa.

És un enfocament orientat de baix cap amunt, que conduïx a la recerca de solucions imaginatives, innovadores, no convencionals. És un enfocament orientat cap a la gent que valora el seu passat, el seu present i el seu propi projecte.

No és este un enfocament que dissocie allò local amb allò macro. Problemes com la destrucció del medi ambient, la discriminació racial; les asimetries i desigualtats regionals, les epidèmies exigixen un compromís social, polític i financer per part de l'Estat nacional i d'una reorganització de les estructures socials que transcendix el que és local.

L'educació d'adults pot ajudar a possibilitar la integració de l'home i la dona a la seua realitat, pot permetre tindre una major comprensió de la mateixa, pot contribuir a reconèixer la seua condició específica així com els mitjans per a transformar les condicions existents i produir una ruptura per a superar l'exclusió.

Però caldrà pensar en una manera diferent d'encarar el treball científic-tecnològic.

Hui el major problema de l'educació d'adults és aconseguir la participació dels grans sectors d'exclosos de la població, jòvens, dones, adults majors, immigrants, negres,....podríem sintetitzar la majoria de la població civil.

L'educació d'adults podria estar més orientada cap a la gent i fer més insistència en la

L'educació d'adults pot ajudar a possibilitar la integració de l'home i la dona a la seua realitat, pot permetre tindre una major comprensió de la mateixa, pot contribuir a reconèixer la seua condició específica així com els mitjans per a transformar les condicions existents i produir una ruptura per a superar l'exclusió.

formació i l'educació; generar organitzacions populars, civils més viables, més democràtiques; amb més confiança en la gent, sense pensar que el poble és ignorant i supersticiós.

Tal vegada descobrim llavors la nostra ignorància i la nostra pedanteria.

Finalment en aquesta anàlisi sobre l'enfortiment de la societat civil, vull dir que no està aliena la institució universitària.

Repensar la universitat pareix hui una exigència, si pretenem comptar amb una societat civil més democràtica.

Deu la universitat seguir conservant la seua autonomia o ha d'estar al servici de les multinacionals i adequar els seus projectes a les necessitats del mercat? Què significa articular la formació de l'alumnat amb l'empresa? Què valor té per a la democratització de la societat, la universitat masificada o de baixa qualificació?

Les queixes sobre la institució universitària es fan sentir en Saramago, en Fernando Savater, en molts altres intel·lectuals.

Es pot parlar d'universitat, quan les institucions no realitzen investigació, quan no es generen nous coneixements; quan el debat o el simple fet d'opinar diferent és castigat; quan hi ha pensament únic; quan no hi ha transferències de coneixements a la comunitat; quan no hi ha vinculació entre societat i universitat; quan no hi ha biblioteques i centres de documentació mínims per al treball intel·lectual; quan hi ha pràctiques polítiques clientelístiques i grups de poder que defenen només els seus interessos personals i la seua perpetuïtat en el poder?.

Reflexionar sobre aquestes qüestions quan parlem d'enfortiment de la capacitat d'acció de la societat civil em pareix fonamental i un debat necessari en aquest moment.

Els canvis socials són lents, són acumulatius, són incerts.

El que importa és que tant les persones com els grups, com les organitzacions de la societat civil, tinguen el protagonisme i el pes suficient sobre el succeir històric.

Acabaré citant a un escriptor llatinoamericà, l'uruguaià Mario Benedetti.

"El bot qualitatiu que potser correspon a l'intel·lectual d'avui, és elegir d'eixes interpretacions que altres van portar a terme (o de les interpretacions que ell mateix elucubre), aquella que faça més creïble i abastable la transformació. Però no pot ni ha de quedar-se ací; pot i ha d'ajudar a transformar, que és un mode realista i generós d'ajudar a transformar-se. I per a això ha d'abaixar-se de la torre (o el terrabastall) de marfil, i ficar-se en el fragor del carrer, caminar braç a braç amb el proïsme, i tirar en un descuit la seua vanitat a l'albelló. Quan la seua consciència individual s'eixample tant que puga convertir-se en consciència col·lectiva; quan es senta més i millor al·ludit si sent dir poble que quan el mencionen pel seu nom, llavors sabrà que està ficat fins al bescoll en la transformació i encara que seguisca sent un intel·lectual, i des d'eixa condició contribuïska al progrés, el principal per a ell no serà eixe ofici (un de tants), sinó el procés mateix, en la culminació del qual està esperant la proposta d'algun mode implícita en plantejament de Gramsci: "que tots els homes exercisquen algun dia la funció d'intel·lectuals"

Alfabetització i cultura(es), una relació de complementarietat

Pep Aparicio Guadas



"...l'alfabetització es basa en la reflexió crítica sobre el patrimoni cultural dels oprimits. Es convertix en un mig pel qual els oprimits reben els instruments necessaris per a reapropiar-se de la seua història, la seua cultura i el seu llenguatge."

Alfabetització. Lectura de la paraula i lectura de la realitat. Paulo Freire. Paidós

"Una teoria emancipadora de l'alfabetització apunta a la necessitat d'enrotllar un discurs alternatiu i una lectura crítica del mode en què la ideologia, la cultura i el poder treballen dins del marc de les societats capitalistes actuals, per a limitar, desorganitzar i marginalitzar les experiències quotidianes d'índole crítica i radical i les percepcions individuals plenes de sentit comú."

L'alfabetització i la pedagogia de l'habilitació política. Henry Giroux; en: Alfabetització. Lectura de la paraula i lectura de la realitat. Paulo Freire. Paidós

El concepte d'alfabetització està a dins d'un procés on les actuacions i estils d'existència que les persones adultes al llarg de la vida i de la història hem anat construint, primer en l'esfera quotidiana del món: realitat real, i del món de la vida: realitat virtual - una de les situacions possibles -, per a després cristal·litzar en unes pràctiques culturals que al seu torn es consoliden com a canons culturals que són els que atorguen sentit i imprimen una interpretació —lectures i escriptures—: *Els veïns van protestar; Enric escriu: per a ser més lliures; Júlia pensa i determina el valor de la terra; És practicant com es deprén;...* En totes les frases abans expressades irrompeix un procés de lectura/escriptura, d'acció-reflexió-acció, i conjuga en si mateix tant l'enteniment com la comprensió i, sobretot, les actuacions que es conformen a partir de: és un acte d'entendre i dir, d'escoltar i parlar; és un acte de comunicació: de posar en comú i com/partir; és tota una tàctica-estratègia d'aprenentatge i d'acció: text i context que tracten de donar resposta als envits complexos de la realitat-món i que, al mateix temps, fan aflorar les biografies de les persones adultes que participen en els mateixos, des de l'àmbit tant de la lectura i/o interpretació com de l'aproximació escriptora, els dos travessats per la(es) cultura(es).

En este procés de re/significació els nexes d'enllaç vénen propiciats per les bio/grafies i necessitarien un bio/aprenentatge que fera possible l'emergència d'una bio/alfabetització que subsumira, d'una banda, tots els conceptes i pràctiques que han suposat les tasques alfabetizadores, és a dir el procés, mes o menys, multidireccional i desautoritari de creació i constitució de paraules i accions refent un imaginari social i cultural —prop, molt prop dels plantejaments de lectura i escriptura de la realitat que, especialment Freire, van proposar en el seu moment— i, per una altra, les aproximacions a un aprenentatge que funciona com un procés, transductivo, d'impressions externes que són preses o rebutjades, amb una lògica interna i independent que fa que el procés oscil·le entre dos transcurso claus: el bio/gràfic d'una banda i el bio/social per una altra, però els dos lligats pel curs de l'existència.

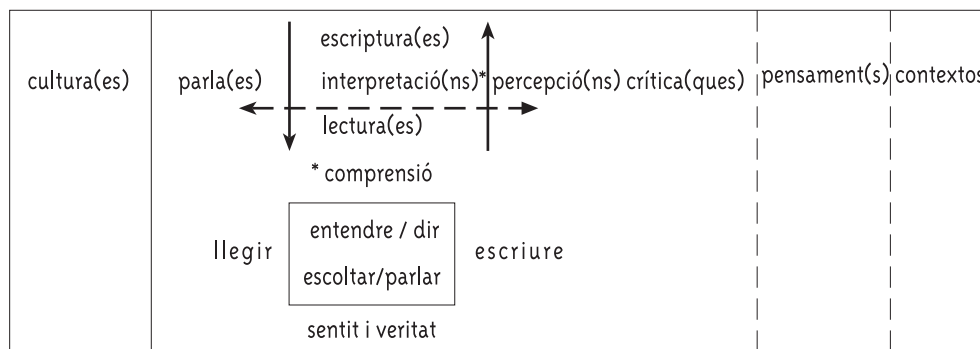
És des d'aquests plantejaments que podríem establir l'alfabetització no com una acció de "aprehender" alfas, betes,... sinó com una constitució creativa de la realitat des de la perspectiva de la persona adulta 'aprenent': partir de sí per a poder diferenciar i criticar les experiències de les persones adultes no alfabetitzades dels models i regles alfabetitzats i, així, marcar una distància respecte a les concepcions de cultura i les seues relacions amb l'alfabetització, per a simultàniament produir unes lectures i/o interpretacions i unes escriptures, amb un desenrotllament clarament autopoiètic: auto-eco-socioconeixement, que entrellaça/ connecta amb les creacions— produccions realitzades per altres persones adultes 'aprenents' i que té en compte tant els contextos mentals com els contextos intern i extern que són presents i participants en el moment de constitució de la realitat.

És així com podríem propiciar una alfabetització com a forma d'intercanvi i producció cultural que aborda el mode en què la realitat real i el coneixement són produïts, mediatitzats, rebutjats i representats dins de relacions de poder, tant dins com fora de les iniciatives formatives, dins i fora dels dispositius 'escolars'; d'esta manera caldria reconsiderar l'alfabetització com una forma de política cultural en compte de tindre-la simplement com una forma de dominació cultural i política, la qual cosa podria permetre'ns obrir aquests processos no sols des d'uns plantejaments *dialògics* sinó, sobretot, *multilògics* i així garantir la conceptuació de les accions alfabetizadores que vam desenrotllar com un subsistema de relacions no finalista, no dual: tetralògic,... que no perpetue les relacions de dominació i al seu torn genere i constituïska la possibilitat de re/escriure els significats, de re/apropriar-se de la cultura, de la història,... com a part de les pràctiques alfabetizadores a propòsit de i en relació amb el coneixement, la cultura, la identitat i el poder.

Potser des de l'inici d'aquestes reflexions sobre els processos alfabetizadores ha sobrevolat sempre una certa tensió entre l'alfabetització com a moment singular d'escriure allò que s'ha sentit, pensat i viscut i la cultura com a plasmació i contenció d'uns cànons tran/es/crits per la 'societat'— evidentment per determinats sectors i/o classes de la societat: els lletrats-escrits, els inclosos, els masculins,.../ burgesia, 'proletariat',...—, més ací de les paraules i les accions que són mort i consum; més enllà dels moments alfabetizadores reals: que són sempre existència i món de la vida i que necessàriament no conformen un únic i uniforme sistema de sentit i representació.

L'alfabetització històricament es configura com un procés a través del qual les dones i els hòmens deprenen-agafen les claus interpretatives bàsiques i al mateix temps les icones generals: comuns i propis, per a saber - poder — deure - voler simbolitzar, d'una banda, les interpretacions i, per una altra, el fet de produir identitat sexual, social, política,... i en definitiva cultural, més enllà de l'oralitat i/o del llenguatge, més ací de l'existència, per mitjà de les fixacions de les interpretacions possibles i 'reals'; és a dir caldria assenyalar la constitució signica del llenguatge d'una banda — significat/significant- i per una altra l'especialització de les interpretacions dels signes (d'ací el plantejament general de l'ensenyament-aprenentatge, de la qual l'alfabetització no és més que una part o seqüència [*in-sign-are*, marcar amb un signe per a ser reconegut: la relació entre el real, una persona jueva a Mallorca en 1300, i el coneixement acumulat bancàriament per altres persones adultes cristianes de la mateixa ciutat, un emblema que produïx l'associació i identificació- diferenciació]): persones adultes alfabetitzades/no alfabetitzades en l'àmbit cultural, així com l'inici de l'exclusió lletrada — identitària — diferenciadora : les *a/tres* persones adultes.

És d'aquesta manera que s'establixen les relacions entre l'acció d'alfa-beta-itzar i les reflexions-accions que poden significar inicialment unes identitats i, posteriorment, unes cultures; al mateix temps una variable comença a incidir amb una potència exponencial: els contextos on es produïxen les accions i les relacions que se signifiquen; és a partir d'aquest moment que sorgeix l'escriptura i al mateix temps irromp la necessitat de llegir allò que s'ha escrit i la necessària interacció, bilateral i recíproca, entre paraula i pensament, potser podria parlar-se d'una múltiple articulació:



que posa en re/circulació un procés de comprendre-entendre el món i l'existència d'una nova manera de vida uniformitzant que, de fet, afectarà no sols externament — nova concepció de la cultura, sorgiment de la perspectiva identitària,... - sinó també internament: canvis en la forma de, i en les relacions en, el cervell, i si a tot açò li afegim les referències a la constitució lingüística del món així com el ser-en-el-món lingüísticament per part de les persones adultes, ja siga en

l'àmbit de l'experiència: paraules i accions, o en el dels textos diversos que des de i amb l'experiència generem: paraules fixades i/o accions narrades, podríem considerar que en les relacions que s'establixen entre l'alfabetització i la cultura subjau una dimensió social i política que podria retrotraure'ns a la complementarietat entre llegir i escriure, entre paraula i acció, i que en definitiva, bàsicament, el que queda amagat en aquestes relacions és la part fonamental, és a dir, el procés de reconversió de les cultures populars i *diversals*, generalment no escrites o circumscrites a les llengües 'domèstiques' i vernaculars, en cultures dominades així com l'establiment d'uns estàndards culturals dominants, moltes vegades autònoms i *universals*.

D'una banda assistim a la constitució d'allò imaginari: món personal i corporal, allò simbòlic: món social i cultural, i allò real — que està més enllà o fora de l'esfera del simbòlic — i les seues interpretacions per part de les persones adultes, subjectes curiosos i crítics, en procés d'alfabetització així com a l'establiment i/o reconversió de les identitats culturals pertinents: ideològiques, polítiques, socials, econòmiques, sexuals,... Per una altra caldria establir que tant el procés en sí com les relacions que es produïxen en ell no han de consistir en una mecànica de xifrar i desxifrar, de transmetre i consumir textos i contextos sinó que han de contribuir de manera poderosa a la construcció/desconstrucció de les identitats de les persones adultes en procés, de les identitats col·lectives,... i a conformar un món de la vida: a vegades descolonitzant-lo, altres colonitzant-lo, que revertisca en una constitució de l'alfabetització i de la cultura, de manera complementària i interactiva, com uns discursos i unes accions polítiques i pedagògiques que posen en tela de juí les formes de dominació que generen injustícies, especialment en grups socials subordinats i, sobretot, qüestionen els límits ideològics, polítics,... i institucionals que oculten o revisten les relacions de dominació i la seua funció en la societat tota, tenint clar, així mateix, que qualsevol discurs emancipador i radical, qualsevol grup social,... pot reconvertir-se en dominador i opressor, en unes determinades circumstàncies culturals i històriques, d'altres persones adultes, d'altres grups socials, etc.

Aquest procés hauria de tindre una sèrie de clàusules de salvaguarda: compartir la teoria amb les persones adultes i sotmetre's a la crítica; personalitzar els sabers; complir les exigències de l'ètica de l'ecoresponsabilidad,... i, al mateix temps, necessitaria un flux de realització-comunicació-participació que el travesse i ajude a com/partir el coneixement i el saber que és generen en les situacions d'aprenentatge en les iniciatives alfabetitzadores —dins, context intern— i el saber i el coneixement que es genera en la societat —fora, context extern—, els dos profunds i que suposen una predisposició: l'alfabetització de les persones adultes s'engendra per mitjà de la seua *situació-en-contexte*; d'una banda aquell que hem cridat intern/extern: físic, on es realitzen les activitats conjuntes i les experiències compartides a través d'interaccions relacionals entre les persones adultes, socials i culturals, amb sentit i significació; i per una altra les relacions que s'establixen entre les dues i la transversalitat del context mental, tant lingüístic com no lingüístic, que els transcendeix i al mateix temps genera i facilita la com/partició de les compressions conjuntes i l'ulterior desplaçament de les concepcions de la realitat i de les visions del món.



Violència, cultura, política i identitat. El nou racisme entre els alumnes d'un institut català

Carles Serra i Salamé • Universitat de Girona



Classe d'educació física. L'Alfonso, de 3^aC, està xerrant amb un noi gambià d'un altre curs. Mentre xerren, veu que un noi marroquí que no és de la seva classe travessa el pati per marxar. El crida: "¡Eh, Mohamed! ¡Mohamed!". El noi marroquí, des de força lluny es gira i quan veu qui el cridava li diu "¡Adiós!". L'Alfonso també fa "Adeu" amb la mà, però en veu baixa exclama: "¡Anda que den por el culo, hijo puta!". Tot seguit continua tranquil·lament la conversa que mantenia amb el noi gambià.

(Observació d'aula, 3^aC)

Al present article s'hi exposen les principals línies de reflexió plantejades arran del treball de recerca etnogràfica desenvolupat a l'entorn d'un Institut d'Educació Secundària de Catalunya (Serra 2001). A l'institut s'havien detectat problemes greus de convivència entre l'alumnat, problemes que es traduïen en la proliferació de conductes violentes, desordres a l'aula i un racisme cada vegada més evident entre els alumnes. Un dels eixos de la recerca va ser, precisament, intentar establir la relació que hi havia entre tots aquests fenòmens, diversos però que es donaven barrejats: discursos d'identitat, relacions interpersonals, actituds racistes i brots de violència que en ocasions adoptaven un caràcter també marcadament racista.

Per tal d'aportar alguns elements de reflexió i alguns dels resultats més rellevants

de la recerca, en primer lloc proposaré una aproximació al fenomen del racisme, que em serà útil per a després passar a veure de quina manera aquest racisme es fa present a les aules, entre els nostres joves, i com s'articula amb altres fenòmens per donar lloc a formes de violència racista més o menys espectaculars.

Racisme cultural, racisme polític

Molts investigadors han topat amb serioses dificultats a l'hora d'establir una definició de consens sobre el racisme. En bona mesura, aquestes dificultats neixen de l'heterogeneïtat del fenomen. El que diferents autors identifiquen com a racisme, és una ideologia que ha anat transformant-se al llarg dels anys, i que en cada època i en cada situació ha anat adaptant els seus arguments per tal de fer-los defensables i útils per a la protecció dels interessos d'aquells que els han esgrimit. Diversos autors assenyalen que el racisme contemporani té poc a veure amb el racisme basat en les races humanes i la seva desigualtat natural. El "nou racisme" caracteritzat per Barker (1981), "racisme diferencialista" de Taguieff (1987), "racisme sense raça" de Balibar (1991) o "fonamentalisme cultural" de Stolcke (1993), treballa amb uns arguments i amb una lògica notablement diferents dels utilitzats pel racisme biologicista de les races humanes.

El racisme contemporani és un racisme eminentment orientat en contra dels immigrants¹ i basat en la defensa de les nacions i les seves cultures. Els arguments no es basen en l'existència de races humanes, ni en la defensa de la seva desigualtat, sinó que es parla de cultures i de dret a la diferència. L'exclusió dels estrangers es fonamenta en el suposat perill que comporta la presència d'immigrants per a les cultures europees: aquests destruirien l'homogeneïtat de la nació. S'entén que el contacte intercultural bé perjudica les cultures nacionals que acullen els immigrants, bé desencadena conflictes socials i fa entrar en crisi els valors de la societat. Un concepte clau d'aquesta nova doctrina és la noció d'arrelament: tan per preservar la identitat de les cultures europees com de les dels immigrants, el millor és que aquests es quedin als seus països d'origen o hi retornin.

En la seva versió més política (i menys culturalista) el nou racisme simplement suposa la negació de drets (o, millor, de determinats drets) a aquells que per la seva condició d'estrangers no haurien de poder-ne disposar (com a persones que són en poden disposar d'alguns, però la seva condició d'estrangers en limita l'exercici d'altres): aleshores s'esgrimeix l'argument de la "preferència nacional", de la "territorialitat", etc.

En aquest sentit, Stolcke crida l'atenció sobre la dimensió més política i menys culturalista del racisme actual quan adverteix que la ciutadania, la nacionalitat i la comunitat cultural es combinen de manera ideològica. Allò que dota de significat polític i simbòlic a la diferència cultural dels immigrants és la superposició de la nació, la cultura i l'estat i no la seva presència ni la seva disparitat cultural *per se* (Stolcke 1993: 86). Cal anar amb compte que el pretès

¹ No tot, però: és precís recordar el cas dels gitanos, que encara apareix en les enquestes sobre el racisme i la xenofòbia a Espanya, com un dels grups sobre els que es projecta una hostilitat i un refús més profund (San Román 1995: 8).



culturalisme del racisme contemporani no impedeixi veure aquesta dimensió més purament política, que no requereix cap justificació en termes de comunitat cultural, sinó que simplement s'articula a partir del concepte de nació i territori (és una forma de nacionalisme, tot i que no necessàriament ha de respondre al nacionalisme que exigeix una correspondència entre la cultura i el territori nacional). El racisme culturalista és present en la nostra societat, hi és en la forma extrema que defensa la incompatibilitat entre cultures; però també existeix sota la forma de simple defensa dels drets de nacionalitat: mentre realitzava l'etnografia, un amic sahrauí de 15 anys, nascut als camps de refugiats algerians i acollit (per motius de salut) per una família a Barcelona (sembla, doncs, que hauria de ser poc procliu als arguments que defensen el tancament de fronteres o la prioritat nacional enfront de drets més universals), justificava l'actitud hostil dels seus companys de classe contra els immigrants (a ell no l'hi consideren) amb l'argument que "tenen raó perquè ells han nascut aquí i aquest és el seu país. No pot ser que tothom vingui aquí, primer han de ser els del país, no?" (¿No és d'altra banda el discurs del 90% dels nostres polítics i el que pocs anti-racistes gosen qüestionar?).

No tots els discursos vinculats a la temàtica de la nacionalitat, però, arriben a les posicions extremes del nou racisme². Per això el sociòleg català Jordi Pascual (1997: 167-180) proposa que distingim el que ell qualifica de discursos de l'alteritat, del discurs de la nacionalitat. Segons Pascual, en el cas de Catalunya els discursos de la nacionalitat es basen en la dicotomia catalanoparlant / castellanoparlant i es tradueixen en discursos de la catalanitat i de la castellanitat (o espanyolitat). Pascual considera que quan aquest discurs es desenvolupa des d'instàncies oficials (el govern de la Generalitat de Catalunya, Ajuntaments, els mateixos centres escolars, ...) es considera que ambdues categories són permeables entre si i l'orientació discursiva apunta a la "integració" dels segons en els primers, de manera que els segons poden considerar-se "catalans potencials".

Els discursos de l'alteritat, en canvi, perjudiquen, discriminen, estigmatitzen i contribueixen a segregar els subjectes socials sobre qui es projecten (els gitanos, els àrabs, ...). Aquests discursos, diu, incorporen elements discursius de normalització social (Pascual parla d'afinitat discursiva entre ambdós): l'altre no és només culturalment diferent sinó que a més es situa en un pla social d'inferioritat i la seva integració en la societat comporta problemes. Així com el discurs de la nacionalitat defensava la permeabilitat entre catalanoparlants i castellanoparlants, els discursos de l'alteritat es caracteritzen per considerar els subjectes ètnics sobre qui es projecten com externs, diferents, difícils d'integrar escolarment i socialment. Si "l'altre nacional" és proper i fàcilment convertible, "l'altre ètnic" és llunyà, diferent i difícilment assimilable. El discurs de l'alteritat esdevé, doncs, fonamental en el procés de raciació de determinats col·lectius (té capacitat suficient com per delimitar amb claredat diferents col·lectius, confondre els individus amb els grups en què s'integren i considerar que les diferències entre col·lectius són absolutes, fins i tot insuperables).

² Per a una visió del nacionalisme no tant simplista com l'habitualment utilitzada, és molt recomanable la lectura de Wieviorka (1997), que delimita els punts de contacte (que existeixen) entre determinats nacionalismes, els discursos basats en l'etnicitat, els discursos populistes i el nou racisme.

La recerca en un Institut d'Educació Secundària

La recerca desenvolupada al Guillem d'Efak, un Institut d'Educació Secundària, tenia per objecte, doncs, analitzar fins a quin punt els discursos d'identitat dels alumnes (catalans, immigrants i fills d'immigrants d'origen espanyol, i immigrants i fills d'immigrants d'origen marroquí) són portadors d'aquests nou racisme. En quina mesura la identitat és quelcom rellevant per a aquests alumnes i de quina manera utilitzen prejudicis, discursos d'alteritat i arguments basats en la prioritat nacional per a justificar un tractament discriminatori cap als seus companys.

Però la recerca incorporava dos altres objectius igualment fonamentals: determinar amb precisió quin és l'estat de les relacions interètniques entre els alumnes de l'Institut (evidentment, considerant que poden ser representatives del que passa a molts instituts amb alumnat i característiques similars); i analitzar què s'amaga darrere del que sovint qualifiquem com a "violència racista". Diferents persones havien denunciat que al Guillem d'Efak s'havien donat episodis de "violència racista". Aquests episodis, però, eren relativament esporàdics. El racisme, en canvi, estava força extès entre tot l'alumnat, igual que la violència que, racista o no, es feia present dia a dia.

Per a l'anàlisi de totes aquestes qüestions vaig procedir al desenvolupament d'una recerca de tipus etnogràfic, centrada en l'anàlisi de les relacions interètniques de l'alumnat del Guillem d'Efak, però que s'extenia més enllà de l'Institut, i incorporava dades sobre el municipi on estava situat, El Vilar (una població mitjana de nivell socioeconòmic mig-baix). El gruix del treball, però, el vaig desenvolupar en base a l'observació intensiva de tres grups-classe (els tres grups de 3^d d'ESO), per a la qual vaig recórrer a les tècniques d'observació participant. Durant aquest període d'observació participant, vaig poder conèixer bé tots els alumnes, vaig poder-hi parlar i vaig aconseguir d'establir-hi una relació de suficient confiança. Tot això em va permetre, després, poder-los fer entrevistes en què els demanava per coses que havia observat dins i fora les aules: el rebuig generalitzat cap alguns i algunes alumnes, episodis de violència més o menys importants, pintades que hi havia pels carrers del Vilar, coses que havien fet o dit durant el període d'observació intensiva dels seus grups-classe. La confrontació de les meves observacions (de l'aula, del pati, ...), amb el que els alumnes em deien de manera espontània, amb el que deien o dibuixaven en exercicis que vaig recollir i analitzar, amb el que em varen dir uns i altres en les entrevistes, ... em va permetre establir amb un grau de fiabilitat força elevat quin era l'estat de les relacions interètniques entre els alumnes del Guillem d'Efak; com les justificaven; i com s'articulaven en els seus discursos i en les seves actituds la violència, el racisme i, de manera més general, la qüestió de la identitat.

La identitat i el racisme

Deixant de banda que els joves tenen múltiples formes d'identificar-se (per la població



d'origen, per l'estil i la música que els agrada, per l'actitud que tenen enfront l'escola, ...), és evident que al Guillem d'Efak les identitats ètniques o nacionals ocupaven un lloc predominant en els discursos dels alumnes. El tema de "la catalanitat" enfront de "l'espanyolitat", d'una banda; i la contraposició entre nacionals i estrangers, d'una altra, constituïen referències habituals. Ambdues temàtiques, però, es desenvolupaven de manera diferent. La primera s'organitza al voltant del que Pascual (1997) ha denominat "discurs de la nacionalitat": l'oposició entre alumnes "catalans" i "castellans" o "espanyols" s'establia de manera relativament ambigua. Les referències a aquesta oposició eren molt habituals, però en cap moment implicaven l'existència de dos col·lectius clarament diferenciats; es reconeixia una rivalitat política, però aquesta rivalitat en cap ocasió qüestionava la capacitat dels alumnes de relacionar-se entre ells, ni es plantejava la possibilitat d'excloure ni de discriminar ningú en base al seu origen català o espanyol.

¿Y después banderas españolas, veo que hay muchas también, no? Sí.

¿Y eso por qué?

Hay españolas y catalanas, los de...

Hay más españolas...

Sí, hay más españolas, pero porque claro, porque hay gente, no, pues que coge y se hace la banderita de Cataluña ¿no? y "Cataluña y no sé qué" y España, como si España no existiera, sólo Cataluña, pero después hay gente que no, pues que hay gente pues... a lo mejor es de broma, no, pero España, siempre España ¿no?, y "fuera Cataluña" y no sé que y eso. Pero tampoco llega la cosa a más.

¿No crea tensión esto?

No, que va hombre, para nada. Bien, se lleva bastante bien eso, por eso no hay ningún problema.

(Blas, entrevista)

La confrontació entre nacionals i estrangers, en canvi, respon de manera molt clara (i uniformement repartida entre el conjunt de l'alumnat) al que Pascual ha definit com a "discurs de l'alteritat": la caracterització dels alumnes marroquins està plena de prejudicis i de generalitzacions que reforcen la idea que es tracta d'un col·lectiu **radicalment diferent**; un col·lectiu amb qui la convivència és difícil o impossible; que pel fet de ser estrangers han de tenir uns drets diferents als que tenim els nacionals. Es considera que són prepotents, que no ens tenen el respecte que ens han de tenir pel fet de ser a "casa nostra", que són una font de problemes; que ja n'hi ha massa i que l'estat, les administracions els han tractat massa bé (millor que a nosaltres!) quan el que haurien d'haver fet és donar prioritat als "nacionals" i només un cop resolts "tots" els nostres problemes donar entrada als immigrants, ajudar-los, ... Les generalitzacions i els prejudicis absolutament negatius, així com els arguments en defensa de la "nostra" cultura (quina?) i de la invocació del principi de la prioritat nacional

s'articulaven en uns discursos que, això sí, de tant en tant introduïen esclatxes de compassió (quan feien referència —lamentant-los— als atacs de què eren víctimes aquests alumnes).

Aquest discurs, a més, servia per justificar el tracte discriminatori que rebien els alumnes marroquins: perquè són com són, perquè "no ens agraden", perquè n'hi ha massa, ... No ens hi relacionem, no intervenim quan altres companys els tracten malament, etc. Les relacions amb els alumnes marroquins del Guillem d'Efak eren dolentes: eren objecte de bromes de mal gust, d'empentes als passadissos, d'aïllament social (sobretot les noies), de burla constant, ... Molts dels alumnes del Guillem d'Efak reconeixien que als seus companys marroquins no se'ls tractava bé, que hi havia racisme i que havien estat objecte d'agresions, algunes d'elles molt importants.

La violència racista

El concepte de violència racista resulta enganyós. Sovint, amb aquest concepte es donen a entendre dues idees, totes dues, a parer meu, equivocades:

1. Que la violència qualificada de racista obeeix principalment a mòbils inherents a aquesta ideologia, que és el racisme el que la provoca i el que l'explica.
2. Que els qui la practiquen són especialment racistes, que és el seu racisme extrem el que els mou a practicar aquests actes de violència i que, per això, cal considerar-los més racistes que aquells que no actualitzen la seva ideologia en actes violents.

Ambdues consideracions estan equivocades (poden ser certes en alguns casos, però no ho són en la seva immensa majoria). En un institut com el Guillem d'Efak vaig poder observar molt diverses formes de practicar la violència. A les aules de l'institut, els problemes més comuns eren les disruptcions i la violència pròpiament dita³. De disruptcions a l'aula, el diari de camp n'és ple: classes on les interrupcions eren constants; on el xivarri no s'aturava fins que els alumnes se n'anaven de l'aula; que badallaven de forma ostentosa; que s'asseien d'esquenes al mestre i a la pissarra per parlar amb els companys; que es tiraven pets o cridaven perquè algun altre alumne se n'havia tirat; que cridaven renecs o s'insultaven en veu alta; que rondinaven per qualsevol instrucció del mestre o li feien repetir una i altra vegada les instruccions que els havia donat; que feien preguntes estúpides; que movien sorollosament les cadires o que s'abocaven damunt la taula i jeien mentre el mestre explicava la lliçó. També alumnes que es tractaven despectivament, que juguen a ferir-se entre ells, que insultaven els mestres o que s'amenaçaven. I és que la frontera entre les incivilitats i la violència física i verbal és difusa.

Alumna de 1A: Al avisar-la perquè no feia res m'ha fet una botifarra.

Alumne de 1B: Al demanar-li que anés a seure a les grades, ell ha contestat "joder, es que me tienes harto".

Alumna de 1B: En explicar-li que tenia tres retards ella m'ha dit: "me importa una mierda".

³ En aquesta observació hi coincideix la majoria de professionals i experts en la matèria. Constitueixen la font de conflictes més comuna, la més quotidiana i de la que més se'n parla. Tot i que sovint s'il·lustra la qüestió de la violència a les escoles amb imatges molt més impactants (massacres d'alumnes als EUA, detectors d'armes a les entrades de les escoles, controls policials en escoles franceses i britàniques), les formes de la violència més comunes (però en absolut menys preocupants) són els actes disruptius (Serra 2000; Ballin 1997).



Alumne de 2A: Ell m'ha dit que li han donat una patada i jo l'he renyat perquè no feia classe i al moment m'ha contestat "a tomar por el culo".

Alumne de 2B: Por insultarme diciéndome "subnormal de mierda" y gilipollas". Contestar de malas maneras a mi, a la profesora de guardia y a la directora.

Alumna de 2B: Por pésimo comportamiento y por decir que lo que yo le diga se lo pasa por el coño y que la directora y yo no le damos ningún miedo porque somos imbéciles.

Alumne de 4^aA: Seguir insultant un company argumentant que és normal. Faltar al respecte al professor: "Que te follen!".

Faltar al respecte a un company (li ha dit "Puto gordo").

(Extret dels expedients dels alumnes)

És possible explicar molts d'aquests actes violents a través de diferents arguments (des de les incivilitats, fins al conflicte entre els desigs dels joves i la rigidesa de la disciplina escolar. El cas, però, és que molts d'aquests actes es projectaven contra els alumnes immigrants del Marroc, i sovint anaven acompanyats d'insults o d'arguments marcadament racistes. L'anàlisi dels discursos i les pràctiques dels alumnes, però, em va dur a defensar que la violència practicada contra els alumnes marroquins podia estar impulsada pels mateixos factors que impulsaven les altres formes de violència. Parlar de violència racista, aleshores, podia donar lloc a equívocs: no es tractava d'una violència essencialment diferent de les altres que es desenvolupaven al Guillem d'Efak.

Però hi havia racisme i els alumnes marroquins eren un objectiu privilegiat dels atacs dels seus companys, fins al punt que alguns d'ells poden considerar-se alumnes clarament victimitzats. Era o no era racista, doncs, aquesta violència? A la llum de les dades obtingudes el Guillem d'Efak, l'explicació que considero més adequada és que aquestes formes de violència eren racistes en la mesura que feien un ús determinat d'aquesta ideologia (era el racisme existent al Guillem d'Efak o entre els joves en general el que feia més fàcil, més tolerable o més practicable la violència contra els alumnes marroquins) però no era pas el racisme el que la provocava ni els alumnes que la practicaven eren els més racistes (podien ser més violents, però en relació al racisme podien ser-ho fins i tot menys que els seus companys, uns companys que donaven suport a unes idees i a unes actituds que a ells els permetien practicar la violència amb una major impunitat).

El racisme era present al Guillem d'Efak, ja ho hem vist. A totes les entrevistes realitzades (excepte a les realitzades als alumnes marroquins) hi apareixien elements més o menys elaborats d'aquesta ideologia (des de prejudicis fins a discursos més sofisticats, ben coherents o barrejats amb proclames anti-racistes). Però és interessant veure com els discursos d'alguns alumnes especialment "violents", tot i contenir arguments racistes com tots els altres, no solien fer ús d'aquests arguments quan es tractava de justificar la violència. És més, molts dels alumnes que havin practicat el que abans qualificava de "violència racista" (no només perquè

es projectava sobre els alumnes marroquins, sinó perquè es projectava preferentment contra ells i/o perquè utilitza arguments, expressions, idees racistes) desenvolupen arguments propis d'aquesta ideologia, però cap d'ells exhibia un pensament coherentment racista o extremadament racista com perquè puguem pensar que eren més racistes que altres alumnes del Guillem d'Efak.

En canvi, alguns dels companys que mai havien pegat cap alumne marroquí o marroquina sí que desenvolupaven discursos racistes molt més coherents i molt més extrems. Possiblement l'alumne més coherentment racista de l'institut era una alumna: una noia de classe mitja, bona estudiant i de comportament aparentment molt correcte. Mai no pegaria cap companya ni company. Això sí, als companys i companyes marroquins els evitava tant com podia i no els adreçava la paraula (simplement una manera diferent de practicar la violència?).

En parlar de la immigració, dels problemes de l'institut i del poble on vivien, aquesta i altres noies, així molts dels seus companys van desenvolupar de manera força coherent els arguments propis del nou racisme. El seu rebuig cap als immigrants era més que evident, carregat de prejudicis i d'argumentacions basades en els principis de la prioritat nacional, la més que difícil convivència intercultural i la necessitat de protegir-nos dels immigrants. Pocs d'aquests alumnes desenvolupaven actituds violentes enfront els immigrants.

El recurs a la violència obeeix a altres variables que no tenen a veure amb la intensitat amb què es sent o s'assumeix la ideologia racista. Evidentment això podria ser diferent si al Guillem d'Efak hi haguessin grups (bandes) que assumissin aquesta ideologia i la pràctica de la violència com a un dels elements que els identifiqués, que els definís, però amb l'estat de desenvolupament i d'implantació del racisme entre els alumnes del Guillem d'Efak crec que era més adequat considerar que el racisme només era un tret que acompanyava algunes pràctiques violentes, i considero que és raonable pensar que les acompanyava perquè en facilitava el seu exercici: com que el racisme i el rebuig en general dels immigrants ha esdevingut un discurs hegemònic entre els joves del Guillem d'Efak (i entre llurs famílies i la població en general), resulta més fàcil (socialment més acceptable, més tolerat) practicar la violència contra un company marroquí, que fer-ho contra un mestre o un company que prèviament no hagi estat assenyalat i estigmatitzat pel grup. Hi ha violència racista perquè el conjunt dels alumnes són racistes i als violents els resulta còmode fer ús d'aquest discurs hegemònic que assenyalava les víctimes.

És l'hegemonia del discurs racista, i no la forma extrema com el viuen alguns alumnes, el que pot provocar que els alumnes marroquins es comptin entre els alumnes més victimitzats. A això hi contribueixen, però, altres factors. D'una banda el fet que l'hegemonia d'aquest discurs (tant la seva vessant política, nacional, com la més culturalista) sigui general: no es tracta només dels alumnes, sinó del conjunt de la societat (des d'alguns polítics, fins al darrer



aturat o el mateix estat que legisla aprofundint les desigualtats entre nacionals i estrangers).

També hi contribueix la inhibició o indiferència amb què reacciona la majoria dels alumnes. Si enfront agressions sexuals (com una que es va produir mentre jo realitzava la recerca de camp) la resposta de l'alumnat va ser unànime i fins i tot va haver-hi qui va proposar de castigar els agressors aïllant-los, fent-los el buit i proposant un cert linxament social, davant la majoria d'agressions practicades contra els alumnes marroquins la indiferència va ser la tònica dominant. L'"això no va amb mi" facilita molt les coses (les agressions). També el fet que els vincles que els alumnes marroquins mantenen amb la resta de l'alumnat es redueixen al mínim: les noies pràcticament les eviten sempre i amb els nois els vincles són circumstancials i superficials: un partit de futbol (amb el company marroquí de la classe, no pas amb tots), una broma (que si es pot se li gira en contra), ... però cap amistat profunda, el mínim de coneixement, la intensitat més baixa. La segregació espacial a les hores de pati, l'aïllament dels alumnes a l'aula, l'ostracisme que les noies apliquen a les seves companyes del Marroc, el discurs discriminatori i exclouent defensat per la majoria dels alumnes (i la poca destressa de l'escola per incidir en tot això), tenen molt a veure amb la violència que determinats alumnes exerceixen contra els joves immigrants.

Si la conclusió és optimista o pessimista és quelcom discutible. Tradicionalment ha estat balsàmic pensar que el racisme podia atribuir-se amb claredat a determinats col·lectius (*skin heads* i grups d'ultradreta), és més difícil d'assumir que si determinats grups projecten la seva violència contra els immigrants és perquè la societat en conjunt es gira d'esquenes a aquest col·lectiu, perquè els assenyalen i genera discursos que faciliten la seva victimització. Al marge d'aquesta qüestió n'hi ha d'altres de més interessants: si l'anàlisi que proposo és correcte, caldria revisar la manera com des de les escoles i instituts es treballa el problema: ¿Cap on cal orientar les intervencions enfront d'agresions de caire racista? ¿És útil la crítica al discurs racista tal com fins avui s'ha estat desenvolupant? ¿No caldria que incorporéssim les aportacions de diferents autors en relació a la lluita contra la violència (racista o no)? ¿No caldria que evitéssim d'incidir només sobre el discurs racista? I sobretot: ¿No caldria que ens centréssim sobre el conjunt de l'alumnat, enlloc de fer-ho sobre aquells alumnes suposadament més racistes que suposadament tradueixen llur racisme en actes violents?

Bibliografia

- BALIBAR, E. (1991), «¿Existe el neorracismo?», a BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid.
- BALLION, R. (1997), «Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions», a CHARLOT, B. & EMIN, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, París.
- BARKER, M. (1981), *The New Racism*, Junction Books, Londres.
- PASCUAL, J. (1997), *Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica*

entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona, Memoria final d'una investigació seleccionada en el concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995.

- SAN ROMÁN, T. (1995), *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía.*, Servei de Publicacions UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural, Bellaterra {(1996), Tecnos, Madrid}.

- SERRA, C (2000), «Les formes de la violència a les escoles», Grup de treball sobre l'escola, en el marc de les Jornades Sobre Violència Juvenil. Realitat, mite, alarma social, Sabadell 5 i 6 d'octubre.

- SERRA, C. (2001), *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*, tesi doctoral, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.

- STOLCKE, V. (1993), «El 'problema' de la immigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión», *Mientras tanto*, n.55.

- TAGUIEFF, P.A. (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, París.

- WIEVIORKA, M. 1997 "Cultura, société et démocratie", a Wieviorka, M. (Dir.), *Une société fragmentée?. Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, París La Découverte, París.



Carta de Porto Alegre per l'educació pública per a tots



Els participants del Fòrum Mundial d'Educació: educadors, educadores, estudiants, investigadors, autoritats, sindicalistes, representants de les múltiples i diferents forces socials i populars, i les més de 15.000 persones protagonistes de la història i compromesos amb l'educació pública, gratuïta i de qualitat per a tots els homes i dones de totes les races, religions i cultures de la terra, presenten als governs de tots els països i a tots els pobles del Món les posicions aprovades durant el plenari final del **Fòrum Mundial d'Educació**, per millorar les perspectives de vida per a la Humanitat i aconseguir la PAU.

El període en què vivim, quan el capital, per augmentar els seus guanys a concentracions mai vistes, porta a la misèria i a la guerra la gran majoria de la població mundial i produeix en l'abandonament i en la massacre de la infància la més cruel i deshumanitzadora fase d'aquest model de societat, cal ser entès com de ruptura.

En l'actual conjuntura internacional, després de l'acte terrorista de l'11 de setembre, per tots repudiat, va quedar més clar tant el desequilibri entre el nord i el sud com la separació cada vegada més gran entre rics i pobres i el mateix pel que fa al perill de la violència originada per les actituds irracionals que amenacen tota forma de civilització. Les forces dominants del món busquen mostrar el moment present com de catàstrofe

mundial. Per a la gran majoria dels sers humans, tanmateix, aquest trencament pot ser vist com el trànsit d'una situació a una altra, en la qual la solidaritat, la llibertat, la igualtat i el respecte a les diferències es revigoritzen com valors aliats a la comprensió que existeixen hui, en el món, forces i riqueses capaces d'alimentar als famolencs i de dotar a tots de condicions materials i espirituals, entre les quals sobresurt l'educació pública, gratuïta i de qualitat socialment referenciada.

És en aquest context i com a part d'aquestes forces que es va reunir el **Fòrum Mundial d'Educació**, i ha quedat demostrat que el moment de trànsit està sent construït en tots els racons de la Terra per moviments socials i per governs compromesos amb la democràcia i amb les causes populars, amb la proposició, en el camp i en la ciutat, d'alternatives a l'excloent globalització neoliberal.

Són molts els fronts de lluita oberts, en diferents parts del món: forces zapatistes, Moviment dels Treballadors Sense-Terra, moviment contra l'apartheid, contra el neoliberalisme i per la humanitat en Betlem do Pará-Brasil, la 3^a Conferència Mundial contra el Racisme, la Discriminació Racial i la Xenofòbia en l'Àfrica del Sud, la Marxa per la Pau realitzada per l'ONU a Peruggia i Assís, l'Acció per la Tributació de les Transaccions Financeres en Recolzament al Ciutadà (ATTAC), entre d'altres. S'hi van trobant alternatives populars i democràtiques que s'oposen a les pressions financeres representades pel Banc Mundial, per l'Organització Mundial de Comerç (especialment l'acord general sobre el comerç i els serveis que posa en perill l'educació pública), pel Fons Monetari Internacional, que diuen "reorganitzar l'economia del món".

En aquest context, entenem com una qüestió fonamental aprofundir la solidaritat i l'organització entre els moviments socials, associatius, sindicals i parlamentaris, i promoure encontres mundials, en diversos països i ciutats. Les reaccions ocorregudes a Seattle, Davos, Cancun, Quebec i Gènova, les vagues i les marxes realitzades per treballadors

de diferents categories, especialment els treballadors en educació i els estudiants, el Fòrum Social Mundial i aquest **Fòrum Mundial d'Educació** indiquen que —tocant de peus a terra, criticant tot allò de terrible que s'ha fet i es segueix fent contra tots els pobles— els homes i les dones del món van construint, amb esperança, el futur. Per açò, cal repudiar la mercantilització de l'educació que permet als països del nord, aprofitant-se de la seua posició dominant, atraure els cervells dels països del sud a través d'una immigració selectiva. Tot açò indica la possibilitat d'ampliar les alternatives realment solidàries, populars i democràtiques, entre les quals estan les relatives a l'escola pública, gratuïta i de qualitat, a tots els nivells. En aquest sentit, entenem que la lluita contra la globalització neoliberal exigeix que reafirmem les solucions ja existents i que busquem noves oportunitats d'actuació en els àmbits local, regional, nacional i mundial.

Seran bienvingudes a la lluita i a la concretització d'alternatives populars i democràtiques totes les forces, organitzacions i sectors que entenguen la necessitat d'un canvi radical en les propostes econòmiques en tràmit en l'escala mundial, així com en les polítiques públiques nacionals i locals, per tal de permetre la igual distribució de la riquesa, la sostenibilitat del medi ambient i l'ampli accés per a tots als béns culturals comuns, entre els quals estan tots els tipus d'educació, preocupats per la formació dels valors de solidaritat, llibertat i del reconeixement de les diferències per a la superació dels factors que crearen i creen jerarquies entre els éssers humans. La constitució d'un projecte social en oposició al model de globalització neoliberal exigeix la incorporació de creixents forces a aquesta lluita, a penes començada, i el combat a tots els fonamentalismes.

Estem junts com a germans en una lluita en la qual entenem que, siguen quines siguen les seues creences, manera de viure, gustos, sentiments, diferències en termes de necessitats educatives especials, l'ésser humà és sem-

pre un subjecte de drets. L'educació, condició necessària per al diàleg i per a la PAU, té un paper important en aquesta lluita, en la mesura que els espais tan diversos i sempre col·lectius en els quals es dona; són llocs de discussió, vivència i convivència. L'escola pública, en aquest procés, es transforma i reviu com espai/temps de possibilitats per a trobades d'homes i de dones de totes les edats, amb trajectòries fins ací a penes entrevistes. Així, al contrari de l'afirmació de les forces del capital que diu que l'escola pública ja està superada, reafirmem la seua potència i permanent moviment en la reinvençió d'allò quotidià de les nostres societats i en la seua pròpia transformació, com a resultat del protagonisme dels exclosos.

La conquesta del poder polític en cada situació concreta, nacional i local és també un dels fronts de lluita, ja que a la globalització del capital sempre li van caldre governs nacionals, regionals i locals capaços d'executar els seus plans i fer valer la seua força. La creació d'alternatives a les propostes neoliberals està sent construïda amb governs populars i democràtics, teixits amb dificultats i que es configuren com una possibilitat que va en augment.

La lluita pels canvis en el món del treball, en la perspectiva d'una professionalització sostenible, amb accés de tots a l'evolució científicotecnològica, ha de ser acompanyada de garanties dels drets socials per als treballadors i treballadores i del reconeixement universal de la certificació professional. Aquesta lluita manté una relació estreta

amb els canvis abans esmentats, i exigeix per tant, l'ampliació del coneixement humanista, tecnicocientífic, ètic i estètic i la incorporació real del dret a les diferències, perquè ens puguem comprendre, aproximar i es puguem superar també les jerarquies entre els éssers humans, siguen pel gènere, edat, raça, religió o per expressions culturals i polítiques. Els treballadors/traballadores de l'educació tenen, en relació a açò, històries per contar sobre els seus esforços comuns i busquen cada vegada més participar, amb els múltiples moviments socials, en la tessitura d'un món més just i pacífic, afirmant la importància del seu treball per a la primera infància, els xiquets, els joves, els adults i els majors.

Aquest **Fòrum Mundial d'Educació** es suma a les discussions realitzades en els diversos fòrums d'Educació que han anat succeint-se en l'última dècada a escala mundial, identificats amb les idees expressades en aquests documents, i vénen a indicar-les com a eixos prioritaris per al Fòrum Social Mundial/2002.

El **Fòrum Mundial d'Educació** es presenta com una realitat i possibilitat en la construcció de xarxes que incorporen persones, organitzacions i moviments socials i culturals locals, regionals, nacionals i mundials que confirmen **l'educació pública per a tots com un dret social inalienable**, garantitzada i finançada per l'Estat, mai reduïda a la condició de mercaderia i servei, **en la perspectiva d'una societat solidària, radicalment democràtica, igual i justa.**



Llibres

GRAMSCI Y FREIRE, HÉROES RADICALES.
POLÍTICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS
Diana Coben

Miño y Dávila. Fundación Paideia
Marzo 2001
Recensió

Quan vaig llegir el títol del llibre: "Gramsci y Freire, héroes radicales", em vaig trobar, de sobte, amb la paraula "héroes". L'impacte rebut em provocà la necessitat de llegir el subtítol i les contraportades del llibre. Afortunadament, vaig llegir que l'autora Diana Coben es proposava, amb aquest llibre, analitzar amb detall les

aportacions que Gramsci i Freire han fet a l'Educació de Persones Adultes (EA), però evitant el deïficament que impedeix el debat i el desacord.

La utilització de paraules com "herois" o "Déus" pot produir cert rebuig, però fonamentalment per les pròpies paraules de Freire:

"Jo em complac en ser persona a causa de la meua responsabilitat ètica i política en el món i amb els altres. No puc ser si els altres no són, sobretot no puc ser si prohibisc que els altres siguin. Sóc un ésser humà" (A la sombra de este árbol, p.56).

I les paraules de Gramsci (recolli-

des en la posdata de l'obra de Diana Coben, p. 225) en una carta escrita des de la presó al seu germà Carlo:

"La meua condició moral és molt bona; algunes persones pensen que sóc un diable, altres em consideren quasi un sant. No desitge ser ni un màrtir ni un heroi. Crec que sóc simplement un home comú que té les seues pròpies profundes conviccions i no estic disposat a vendre-les per res del món".

És així que el títol, no té res a veure amb el contingut de l'obra, ni amb el pensament de Freire ni Gramsci. Tanmateix, el llibre sí que tracta so-

bre allò que pretén l'autora: una contribució al desenvolupament de la teoria política en l'Educació de Persones Adultes a través d'una anàlisi de les idees i pensaments de Gramsci i Freire.

Considere que és interessant llegir aquest llibre perquè permet contrastar i ampliar els propis pensaments amb els conceptes desenvolupats per aquestos intel·lectuals radicals. Tot i que Diana Coben no ho diu, considere que els intel·lectuals o pensadors radicals de l'Educació de Persones Adultes, no només són Freire i Gramsci, sinó que la llista d'elles i d'ells és molt diversa, extensa i procedeixen de camps de coneixements i d'èpoques distintes. Encara que puga semblar una contradicció, les fonts, les bases i la pròpia naturalesa de l'EA "beu" dels enfocaments d'aquelles i d'aquells intel·lectuals que han aportat concepcions de vida i de progrés a la humanitat. Per això, resulta difícil limitar o encaixonar les aportacions a una o unes teories de l'EA. Hem d'admetre, amb Diana Coben, que l'EA, és un camp excepcionalment ample i variat on qui l'imparteix no participa, necessàriament, d'una cultura professional comuna, ni d'un terme comú per a designar què és el que fan. Així doncs, no és d'estranyar la falta de desenvolupament sobre teoria de l'Educació de Persones Adultes.

La bibliografia en anglés exposa-

da per Diana Coben resulta a més d'interessant, un referent pel grau de coherència dels continguts de les obres i de les autores i dels autors ja que s'emmarquen dintre d'un mateix paradigma o enfocament.

Podem destacar entre les aportacions de Diana Coben, els comentaris sobre conceptes teòrics fonamentals en el pensament gramscian. Així, el concepte d'hegemonia cal esbrinar-lo i aprofundir-lo a partir de les idees sobre les relacions dintre i entre agrupacions, entitats i institucions socials, culturals i educatives. L'organització de l'hegemonia en el periodisme polític i cultural, en els consells de les fàbriques i en l'educació resten units al concepte de l'intel·lectual orgànic.

Entre les iniciatives i experiències promogudes per Gramsci sobre l'EA, i exposades a l'obra, es poden trobar: el "club per a la vida moral", "l'escola a distància per a activistes del partit", "l'escola d'educació per correspondència", dintre de la presó en "l'organització de cursos de nivells d'educació elemental i d'estudis avançats", a més de col·laborar en la formació d'un grup de discussió, en una escola per a treballadors i en un Institut de cultura proletària. Aquestes iniciatives haurien de ser per a tots nosaltres tot un exemple de producció de reptes per a la innovació.

Indubtablement, tal com exposa Diana Coben, les iniciatives per l'EA de

Gramsci estan al servei de l'hegemonia revolucionària, del desenvolupament polític en tant que unitat intel·lectual i del pensament crític de la classe treballadora. Cal recordar que a Gramsci li acusaven d'estar massa interessat en l'educació i fins i tot d'assignar-li a aquesta un rol excessivament important en la revolució. Trobe a faltar, en la lectura que fa Diana Coben sobre Gramsci, conceptes com el de classe social, el de teoria-pràctica, el de dialèctica, el del fordisme i d'altres que només queden enunciats: catolicisme, capitalisme, marxisme, filosofia de la praxi, consciència... Hem d'admetre que Gramsci no és un teòric de l'EA i que, encara que es faci una interpretació exhaustiva de la seua obra, la naturalesa dels textos gramscians no s'ajustaria a cap teoria de l'EA. No obstant això, es pot considerar l'aproximació a Gramsci com un pas, positiu, en la recerca d'eines per a l'anàlisi i comprensió de les pràctiques de l'EA.

Diana Coben tracta l'obra de Freire des d'una perspectiva molt distinta a la de Gramsci ja que, des d'un primer moment, qualifica els escrits de Freire com a retòrics "en el millor dels casos poètics, i en el pitjor, difusos i inaccessibles" (p. 70). Altrament, realitza un recorregut biogràfic de Freire bastant interessant i a més tracta els seus temes i conceptes més significatius com la naturalesa política de

l'educació, la praxis i el diàleg, el de conscienciació, l'educació bancària i l'educació problematitzadora, l'opressió, el liderat revolucionari... així com el mètode psicosocial i el procés pedagògic en el treball de Freire. Malauradament arriba a la següent conclusió: "Potser que Freire no s'hi haja allunyat massa, després de tot, de l'Acció Catòlica de la seua joventut. Potser que la cristiandat i el marxisme siguen capaços d'una síntesi; síntesi que Freire no va abastir en el seu treball; tampoc fou del tot adequada la seua resposta a les crítiques feministes, ni el seu tractament del racisme" (pp. 136-137). Considere que

Diana Coben es mostra excessivament crítica tant en les reflexions teòriques com en el treball pràctic de Freire, encara que no es tracta de ser contemplatiu amb el pensadors.

Potser tampoc resulte massa adequat tractar d'extraure punts en comú entre Gramsci i Freire ja que pertanyen a contextos, històries i experiències diferents. Fins i tot, m'atreviria a afirmar que la lectura que fa Freire de Gramsci està "sesgada" per les influències que rep del moviment pedagògic "postmodernista" dels Estats Units (Giroux, Macedo...). Tanmateix, les coincidències i diferències, destacades per Diana Coben, entre procés educa-

tiu, el rol de l'educador i el curriculum són interessants perquè en tot moment respecta les diferents aportacions i destaca com a referent comú el concepte antropològic de cultura.

Per acabar, podríem dir que aquesta obra ens pot facilitar, com a educadors i educadores de persones adultes, la recopilació de temes i conceptes bàsics i fonamentals de Gramsci i de Freire. Com a pensadors i intel·lectuals hem de "mantindre-los vius" però no convertir-los en herois ni elevar-los als altars.

Agustí Pascual Cabo

CÓMO HACER PROYECTOS PEDAGÓGICOS PARTICIPATIVOS

Jose Angel López Herreras
Luis Fernando Valero Iglesias
Angle Editorial

Tres petites paraules són les que implementen tot el rerefons que aquest llibre estableix com a marc per conceptuar: pràctica i reflexió, l'educació com a acció social i participativa; tres petites paraules –per a no ser com la llebre del conte–, per a produir novacions a les iniciatives formatives que des dels centres de formació de persones adultes –també des d'altres entitats i organitzacions– tractem de posar en marxa generant sinèrgies i complementarietat entre les persones que volem i podem construir *projectes pedagògics participatius*.

És aquest un llibre que ens ofereix un ample ventall de materials, propostes, reflexions i mètodes com a guia per al desenvolupament innovador d'un saber-fer i saber-ser pedagògics que enllacen amb d'altres sabers existencials i situacionals i resituen el treball docent-discent en un plànol conjuntiu operant al mateix temps una síntesi de diferents aporaments teòrics i pràctics: Freire, Rogers, Valera, Uria,...

Els autors ens plantegen un diàleg obert i compromés amb la realitat actual de l'educació i la formació, de la societat i dels territoris on desenvolupem les nostres tasques per a que des d'aquest moment primer poder donar compte de la movilitat d'allò real, de les infinites connexions i nus que es constitueixen, de la parcialitat d'aproximacions de caràcter exclusivament disciplinar,... –és a dir un mapeig de la realitat que es configura en eixa acció preliminar: diagnòstic– i de la posterior realització d'un projecte que *"naix de la intencionalitat de dur a efecte realitats i desigs que es creen per a millorar el nostre entorn, la nostra realitat més propera, el nostre treball, etc."*

Tres grans paraules que necessàriament hem d'associar a com/promís i a participació – no puc evitar l'escriure aquests dos missatges: *manar obeint ; res per a mí, tot per a tots*– que il·lustren el síntoma i el sentit del llibre, des del diàleg i el conflicte (és a dir la complementarietat de l'existència humana; eixe reconeixement de l'alteritat i del diàleg com estructura lògica de la materialitat del ser, més enllà de la identitat) vivim en –posició pràctica– i des de –perspectiva ecopedagògica i pràctica– el diàleg i el conflicte. Sempre creuant els límits, sempre creuant les fronteres (*"esdevenir un creuador de fronteres dedicat a un diàleg productiu amb d'altres significa produir un espai –també un temps– en el que eixes pràctiques, ideologies i relacions socials dominants que eliminen l'especificitat de la veu de l'Altre es deuen qüestionar i superar"* Henri Giroux) produint i articulant **projectes pedagògics participatius**: és a dir la inajornable combinació conjuntiva de tres elements que han estat, són –i potser seran– essencials per a la constitució de processos reals democràtics i emancipadors, com a presència viva i viscuda –bios– dels homes i de les dones, dels joves, de les persones majors,...

Pep Aparicio Guadas

Webs

Per a les interessades en treballs col.laboratius

El nombre de llistes de discussió i fóruns és immensa i per això recomanem aquest buscador:

www.rediris.es/list

Allotjat en la RedIris s'hi troba una pàgina especialitzada en educació de persones adultes:

www.circulum.org/eduadultos/

Aquesta pàgina es presenta com a:

- Foro obert a la comunitat de professionals de formació d'adults en tots els seus àmbits i modalitats.
- Àmbits de dedicació :
 - Professorat de Formació Bàsica
 - Formació i ocupació
 - Formació a distància
 - Animació sociocultural i desenvolupament comunitari
 - Altres

www.unesco.org/general/spa/index.html

Aquesta és l'adreça de la UNESCO, una organització que, entre d'altres programes, àmbits d'actuació, ... destinats a la potenciació de l'educació, la cinència, ... convoca la conferència internacional d'educació i formació de persones adultes i, pertant, té documents sobre aquesta conferència. -

www.pangea.org/mrp/gama/index_c.htm

És una associació que es dedica a la potenciació dels processos d'escriptura —narracions fetes per les persones adultes aprenents- i de lectura: del món, de les seues vides, ... Així mateix promou l'edició cooperativa —en un treball col.laboratiu entre les persones escriptores i les persones guiades— d'aquestes escriptures en una col.lecció de materials —veure la www.dialogosred.org .-

www.sabadellsolidari.org/lliga

És una associació: la Lliga dels Drets dels Pobles, "que té com a finalitat estudiar els conflictes i l'injustícia al món per denunciar-ne les causes." A més a més impulsa una sèrie de grups de treball, projectes de cooperació, ... així com una sèrie de serveis: biblioteca espacialitzada, recursos didàctics, publicacions, assessorament, ...etc.

