

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guadas

Coordinació

Isabel Aparicio Guadas

Redacció

Pascual Murcia Ortiz

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Miquel Bononat

Juan Corchado

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Elena Lanzarote

Dolors Monferrer Ferrando

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Agustí Pascual

Francesca Salvà

Montse Solaz Latorre

Pepe Such Botella

Inma Vilatersana

Jordi Llàcer Folch

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

Vicente Carrasco

José Antonio Durá

Jordi Garcés

Fina García Ruíz

Teresa Hermoso

Jorge Hermosilla

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Àngel Marzo

Vicent Mas

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ramón Paredes

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Xaro Romano

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez

Rafel Benavent

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

Messa

Qui no sap no parla, 1987

Oli sobre tela.

81 x 131 cm

Col·lecció particular



Editorial • 4

Carpeta: Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes

Alguns dilemes en educació permanent i una conclusió imaginada

José Beltrán Llavador • 5

Educació Informal i Educació d'Adults

Carlos Calvo Muñoz • 13

L'aprenentatge dels adults en un món incert

Julio Rogero • 22

Transformacions socials: dones i formació permanent

Victòria Borrell Velasco • 32

Contínua

Desenvolupament local i educació d'adults a l'Alentejo

Eduardo Figueira i Armando Garcia • 41

Persones i territoris

La fi del patriarcat

María-Milagros Rivera Garretas • 51

Dependència en llibertat, Dependència en carència

Carme Boó i Núria Beitia Hernández • 58

L'ensenyament i l'educació al Sàhara

Embarka Hamoudi Hamdi • 68

L'ensenyament-aprenentatge de la lectura en persones adultes: lectura oral i lectura silenciosa. ¿Dues competències diferents i una sola metodologia vertadera?

Miguel Loza Aguirre • 72

El procés de formació i ocupació de la dona gitana al País Valencià

Jordi Tormo Santonja • 78

L'elaboració de materials en un centre de formació de persones adultes, com una experiència enriquidora

Grupo Sis • 86

Reflexions sobre la meua experiència: un curs al CFPA "Vicent Ventura"

Juan Manuel Carreño Pérez • 92

Investigacions

Romandre a la mateixa vora del riu. Comentari crític sobre els últims treballs de Paulo Freire

Peter Mayo • 107

Etnografia d'una Experiència d'Educació d'Adults amb educadors d'adults

Carlos Calvo Muñoz • 130

Arxiu

Llibres • 145

Webs • 150

Dialogica • 151

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 sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.

- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. 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@dva.gva.es / www.dva.gva.es/crec

Editorial

Hem tractat d'abordar en aquest número el tema de l'educació i formació de persones adultes mitjançant algunes aportacions teòriques i pràctiques des de la saviesa de les persones adultes —educadores, educandes,...— que conviuen en l'ampli camp de l'aprenentatge permanent i que tenen molt a dir per què ho fan, i a l'inrevés, en els processos d'investigació i anar construint, entre totes i tots, un marc d'innovacions i produccions teòriques i pràctiques en la formació de persones adultes valencianes —no sols-, i que es confronta amb la pintura que hem decidit posar en la portada: "qui no sap no parla" com homenatge a totes nosaltres i l'excel·lent pintor que va ser Messa.

Continuem oferint un ampli ventall de propostes que abarquen des de la formació bàsica de persones adultes en general fins als eixos específics que, poc a poc, van conformant un imaginari social i polític, educatiu i cultural de la revista, de les diverses publicacions que les col·leccions basteixen, de les pràctiques que recollim, proposem i potenciem, són: la qüestió del gènere-sexo i la seua participació en el moviment emancipador que vol ser l'educació permanent, la vessant territorial i els seus enllaços amb el desenvolupament social local i amb la construcció d'una societat del benviure, el reconeixement de les altres, dels altres com a garantia constitutiva d'una ciutadania activa

i mundial,... i és per això que estem immersos en aquest procés investigador i aventurer que suposa la vida i l'estudi: *"Estudiar és desocultar, és alcançar la comprensió més exacta de l'objecte, és percebre les seues relacions amb la resta dels objectes. Implica que l'estudiós, subjecte de l'estudi, s'arrisca, s'aventura, sense això no crea ni recrea (...) és una preparació per a conèixer, és un exercici pacient i impacient d'aquell qui, sense pretendre'l tot d'una vegada, lluita per a fer-se l'oportunitat de conèixer."*

Aquest número no respon a un disseny temàtic, tampoc a una aposta per quantificar el que hi ha, fer una lectura de les mancances i buits. Sols tracta dels dilemes —alguns potser voldríem —quisiéramos— introduir ja el concepte de tetralemes— pràctics (i ací aprofitem per a tornar a escriure que pràctics no vol dir meres aplicacions, més o menys automàtiques, de receptes sinò allò que penetra dins que convergeix al sí de les paraules poiesis i praxis, i que imbrica múltiples resonàncies entre aprenentatge permanent, ciutadania, desenvolupament, educació i política,... tracta de fer aflorar mil paraules, de provocar una lectura-escriptura intempestiva de la formació de persones adultes, un debat que necessita de la intempèrie per a poder —potència— fructificar; en això estem, en un exercici alhora impacient i pacient.

¹ Cartas a quién pretende enseñar. Paulo Freire. Siglo XXI



*Alguns dilemes en educació permanent i una conclusió imaginada**

José Beltrán Llavador • Universitat de València



What is now vegeu was onze only imagin'd.

*William Blake.*¹

Les pàgines que trobareu a continuació no tenen el to acadèmic que potser un article com aquest exigiria. Més aviat he escrit una reflexió com si estigués pensant, parlant (escrivint) en veu alta, com si estiguera xarrant amb algun company o alguna companya de treball. Espere que la manca de to professoral no li reste interès al contingut i que siga compensat amb l'agilitat en la lectura. Com que el llenguatge, de vegades, ens juga males passades, començaré acudint a una definició canònica de la veu dilema.

"Dilema. Rep aquest nom un antic argument presentat en forma de sil·logisme amb "dos talls" o "dues banyes". Se sol cridar l'atenció sobre la diferència entre el dilema i el sil·logisme disjuntiu en què s'afirma només un dels membres de la disjunció, mentre que la conclusió del dilema és una proposició disjuntiva en què s'afirmen igualment els seus dos membres. Un dels exemples tradicionals de dilema és:

* Traducció de Rafael Benavent

¹ Proverbi n. 33 dels "Proverbs of Hell" continguts a *The Marriage of Heaven and Hell*

Els hòmens duen a terme els assassinats que projecten o no els duen a terme.
 Si els duen a terme pequen contra la llei de Déu i són culpables.
 Si no els duen a terme, pequen contra la seua consciència moral, i són culpables.
 Per consegüent, tant si duen a terme com si no duen a terme els assassinats que projecten, són culpables (si projecten un assassinat).²

Ens trobem, doncs, davant d'una qüestió d'elecció, davant d'una cruïlla de camins que ens obliga a decantar-nos per una o una altra direcció per bé que podem acabar desembocant en un espai comú. És el que Castoriadis va denominar, i dóna títol a un dels seus llibres, *Els encreuaments del laberint*³. Si traslladem aquesta definició a l'esfera de l'educació i formació de persones adultes (EA, en avant), podem enumerar una sèrie de disjuntives susceptibles de classificació atenent a diferents criteris. Però abans d'explicitar tals criteris, assumiré com a supòsit de partida un dilema previ, no per vociferat, menys rellevant: el que té lloc entre la realitat i el desig. És aquest un dilema que sol acompanyar bona part del nostre esdevenir com a subjectes individuals i socials. La nostra realitat es desplega no sols amb la matèria dels fets (de les coses donades) sinó també amb la matèria dels somnis, amb la projecció dels nostres desigs (la imaginació instituent). Si desitgem alguna cosa entropessem amb els límits de la realitat, i el nostre treball amb la realitat ens condueix amb freqüència a desitjar canviar-la, al cap i a la fi, la realitat no és inamovible, és processal. L'esfera de l'educació de persones adultes, com no podia ser d'una altra manera, no escapa a aquest dilema. Per què hauria de fer-ho?

A efectes merament operatius, seleccionaré tres criteris amplis, dins dels quals es plantegen una sèrie de dilemes. L'esquema que suggerisc és contingent, o el que és el mateix, qualsevol persona podria plantejar-ho d'una altra manera i seria igualment vàlid per a una reflexió de caràcter general i aproximatiu, com la que ací pretenc. Els criteris escollits són els següents: finalitat, naturalesa i modalitat de l'educació de persones adultes. Dins de cada un d'ells assenyalaré tres dilemes, si bé tots ells mantenen algun tipus de relació entre ells. És necessari advertir que ací no em detindré en una sèrie d'elements, d'altra banda ben interessants, com els que es refereixen a la professionalització docent, al perfil dels agents, als públics emergents, o a l'avaluació dels processos educatius, cada un dels quals sens dubte mereixeria un apartat propi. En un altre lloc⁴ m'he centrat en la qüestió dels dilemes referits a la provisió de l'EA (escolaritzant, no escolaritzant) pel què ometré ací aqueixa reflexió, si bé les conclusions de llavors coincidiran amb les d'ara.

Dilemes segons la finalitat de l'EA

1. Emancipadora o adaptadora

És el dilema clàssic que descriu la tensió⁵ permanent sobre la qual gravita l'esfera educativa en general. Un dels fins de l'educació és procurar l'emancipació dels subjectes, i per tant, la

² Ferrater Mora, José (1970): *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 118-119.

³ Castoriadis, Cornelius (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 2 edic.

⁴ Beltrán Llavador, Francisco i Beltrán Llavador, José (1997): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. València, Universitat de València, 37-40.

⁵ El problema de les "tensions en la pràctica de l'Educació Permanent" està molt ben introduït al capítol sobre "Metas asociadas a la educación permanente", que pertany al llibre: Cabello Martínez, M Josefa (2002): *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga, Aljibe, 152-154.

configuració d'una societat emancipadora. Al mateix temps, l'educació compleix un paper important d'adaptació social en el seu sentit més estricte: les institucions d'ensenyament constitueixen agències de socialització de primer ordre, és a dir, són instàncies mitjançant les quals s'interioritzen pautes de conducta, hàbits, comportaments, actituds, valors, etc. Per definició, les institucions educatives no poden ser inadaptadores, no poden formar individus inadaptats en el sentit d'alienats: això seria una contradicció en els termes. Però que l'escola siga adaptadora no significa que siga submissa, ni que els individus a qui educa siguin serfs. Emancipació i adaptació no són termes excloents. L'educació de persones adultes és emancipadora en la mesura en què pretén una transformació social cap a condicions de vida més justes, i és adaptadora en la seua orientació en la mesura en què ofereix espais i xàrcies de socialització més amplis en l'exercici de la plena ciutadania. L'activitat de socialització no conformista no exclou la crítica, sinó que la demana. Una altra cosa és que associem el terme adaptació amb les seues connotacions més conservadores, més estàtiques, és a dir, amb la defensa d'un orde social donat, sense possibilitat de qüestionar-ho, de posar-ho en crisi. Des del llenguatge ordinari, comú, crec que la major part subscriuríem la finalitat emancipadora de l'educació de persones adultes abans que l'adaptadora, però aquesta segona finalitat no és en absolut despreciable si li atorguem el significat més dinàmic que mereix. Una persona analfabeta s'adapta molt millor al món a què pertany quan aprèn les destreses bàsiques, quan és capaç de llegir les paraules, la realitat social. I aqueix aprenentatge, aqueix procés d'adaptació —des de l'inconformisme, des de la no resignació— l'emancipa d'un món que abans li estava vedat.

2. Instrumental o expressiva

Per finalitat instrumental es pot entendre aquella que no està guiada per un propòsit altruista, o desinteressat, sinó que està mediatitzada per un interès determinat. Per finalitat expressiva es pot entendre aquella que no està mediatitzada per un interès concret, sinó que s'esgota en ella mateixa. En educació de persones adultes —però també en formació contínua, ocupacional, professional, superior— solem establir categories entre aquells subjectes participants que “venen a pel títol” i aquells que “venen pel plaer d'aprendre”. També aquest dilema, fins a cert punt, és fals. Tan legítim és un tipus d'interès com un altre, i no són excloents. El judici de valor que emetem respecte a un tipus o un altre d'interessos no pot dur-se a terme sense tenir en compte les circumstàncies i les necessitats socials (autèntiques o falses) que els motiven. Podem negar l'interès que té en l'actualitat l'obtenció del Graduat en Secundària per als participants dels nostres centres? Exclou això el desig d'aprendre? Qui de nosaltres va cursar estudis universitaris pel “mer” desig d'aprendre, tot i fent cas omís del títol corresponent en finalitzar la carrera? Quants de nosaltres no procurem “facilitar” alguna acreditació a les persones immigrants que acudeixen als centres d'EA com a salconduït per a la seua inserció laboral o la prolongació de la seua estada al país?

L'educació de persones adultes és emancipadora en la mesura en què pretén una transformació social cap a condicions de vida més justes, i és adaptadora en la seua orientació en la mesura en què ofereix espais i xàrcies de socialització més amplis en l'exercici de la plena ciutadania

3. Educativa o socialitzadora

Aquest nou dilema apunta directament el cor de l'EA, almenys en la seua dimensió institucional. La disjuntiva s'ha arribat a materialitzar en la ubicació administrativa del sector: departaments d'educació o departaments d'assumptes socials. La qüestió, més enllà de la fórmula administrativa adoptada, no és trivial. La disjuntiva en aquest cas apunta cap a la naturalesa educativa de l'EA o cap a la seua naturalesa social. Des d'un punt de vista formal, l'educació de persones adultes, formalment, s'ha vingut resolent històrica i majoritàriament en el marc d'estructures clarament educatives (escolars i escolaristes) més que socials. Formalment, dic, perquè en la pràctica, el terreny social trenca, regira, desborda, supera i altera els límits de l'estrictament educatiu, cosa que en un altre moment l'he anomenada el "paidocentrisme". I ho fa perquè, en el fons, l'educació de persones adultes no és més que el nom, reduccionista, que li donem a un ampli conjunt de pràctiques socials i culturals que també són, però no sols, educatives. Podria donar exemples, però els lectors i les lectores que estan treballant en el sector saben perfectament a què em referisc. Una "classe" d'EA és una miqueta més que una classe: és un lloc de trobades, és un espai d'autoformació conjunta, és una ocasió per "eixir de casa", és un viver de "relats de vida", és el lloc on "compartir paraules", és un cruïlla d'experiències, un punt d'informació laboral, un element de dinamització cultural, una guerrilla de la memòria, un recinte de jòvens descentrats (ara ens trobem amb les noves cohorts del fracàs escolar), un laboratori d'educació social. Si tot procés d'aprenentatge és social, en l'EA el caràcter social de l'aprenentatge adquireix en si mateix carta de naturalesa. Una vegada més la disjuntiva és aparent. Com afirmava en un llibre recent⁶, educació i ciutadania no són termes alternatius, sinó relacionals. Però de nou, la disjuntiva de fons que ens ve acompanyant, desig o realitat traduïts en aquest cas com social i educatiu formal, ens planteja molts maldecaps en plantejar-nos una sèrie de contradiccions: al professorat se li demanen comptes i expedients educatius mentre la realitat humana, la gent amb què treballem, demana comptes i expedients socials. Com a resposta davant l'absència d'aquests últims, es fan cada vegada més necessaris els llaços i els vincles socials que canvien les multituds solitàries en multituds solidàries.

Dilemes segons la naturalesa de l'EA

4. Teòrica o pràctica

Ací ens trobem amb un fals dilema o amb una disjuntiva aparent, ja que l'exercici exercit en l'àmbit de l'EA és al mateix temps teòric i pràctic. Tots elaborem teories, vivim amb elles i les verifiquem o refutem. Les teories, les perspectives que adoptem, fan d'intermediàries amb el món exterior. Respecte a la pràctica, aquesta no és més que el curs d'acció d'una teoria. Habitualment atribuïm un caràcter pràctic, abans que teòric, al nostre quefer en el terreny de l'educació, en parlar de la nostra "pràctica" quotidiana. Però amb això furtem, inclús sense

⁶ Beltrán Llavador, José (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.

pretendre-ho, la dimensió reflexiva de les nostres accions. Ensenyar i aprendre consisteix en un procés que requereix accions reflexives i reflexions actuant. Una altra cosa és la querella entre pràctics i teòrics. Els primers retrauen als segons estar allunyats de la realitat, i aquest reprotxe tanca una certa acusació de comoditat. La veritat és que la reflexió teòrica no sol ser ni còmoda ni fàcil, i amb freqüència, si es vol ser conseqüent, és bastant compromesa perquè suposa desplaçar-nos del terreny comú de les conviccions. D'altra banda, els teòrics acusen els pràctics d'una espontaneïtat o activisme com a compensació de falta d'idees o propostes fonamentades. Aquesta querella, en realitat, manifesta més aviat diferències d'estils, enfocaments o tarannàs, que una altra cosa. Teoria i pràctica constitueixen un continuïum i és difícil establir els límits entre una i una altra. Quan una persona decideix acudir a un centre d'educació de persones adultes mamprén una acció pràctica que no és més que la conseqüència d'una decisió, d'una reflexió, presa prèviament. L'elaboració d'un projecte cultural per part d'un claustru suposa el seu estudi previ i reclama la seua realització o posada en marxa. La pràctica del pensament i el pensament de la pràctica es donen cita en l'educació en general i, com no, en l'EA de manera singular.

5. Limitada o deslimitada

El que la naturalesa de l'EA siga limitada o deslimitada depén de la seua concreció empírica, o dit d'una altra manera, de la seua materialització institucional. Podem considerar, encara que resulte paradoxal, que és al mateix temps limitada i deslimitada en el següent sentit. És deslimitada quant al seu desplegament en el terreny social: l'EA, en els seus principis teòrics, abasta una enorme varietat de processos, d'agències, de públics. En més d'una ocasió he manifestat públicament que la meua tasca en la universitat no és més que una expressió de l'EA. Però el mateix podria dir un agent de la formació ocupacional, o els membres d'una ONGD, o una entitat de voluntariat cultural, o, en un sentit molt ampli, un grup editorial o una agència de comunicació. L'EA, en un sentit plural i versàtil, adoptaria l'estructura d'una obra oberta, en termes del semiòleg Umberto Eco, o de "polp ideològic", en expressió presa de la sociologia de la cultura. Ara bé, junt amb açò, els que treballem en el camp formalitzat de l'EA, en el nostre país i en molts llocs, sabem que l'oferta institucional de l'EA es tradueix en, i es redueix a, una xarxa de centres, més o menys extensa, de caràcter "escolar" (a vegades diem, acadèmic, encara que no és el mateix). Aquí és on resideix la naturalesa limitada de l'EA. Si som capaços d'utilitzar la imaginació instituent, i ho som, veurem com l'esfera de l'EA deixa de ser un cercle per a anar obrint-se, com una espiral, relacionalment, a una gran varietat d'instàncies i iniciatives socials, donant pas al que s'ha vingut anomenant projectes de desenvolupament comunitari. I açò ens obri pas al següent dilema.

6. Local o global

En un món creixentment interdependent, l'EA no pot sostrair-se als canvis profunds

Si som capaços d'utilitzar la imaginació instituent, i ho som, veurem com l'esfera de l'EA deixa de ser un cercle per a anar obrint-se, com una espiral, relacionalment, a una gran varietat d'instàncies i iniciatives socials, donant pas al que s'ha vingut anomenant projectes de desenvolupament comunitari.

que observen les societats. L'EA es duu a terme en contextes locals (centres, agències, etc.), que al seu torn cada vegada són més permeables a l'efectes de la mundialització (i en la seua versió estrictament financera, de la globalització). El lema ecologista ens recomanava "actuar local, i pensar globalment". Ignacio Ramonet ens plantejava el repte d'invertir el lema i procurar "actuar global, i pensar localment". És una miqueta més que un joc de paraules: es referia que bona part dels problemes que s'aborden en els nostres entorns més immediats (pensem en les campanyes de "salvem": en el nostre país, zones culturals o naturals amb risc d'extinció) són comuns a molts altres llocs geogràficament llunyans. Per tant, la reflexió des de l'immediat, pot tenir repercussions en el mediat, en allò que no ens és tan pròxim. L'exemple més clar el tenim en les recents concentracions mundials en Porte Alegre, en la marxa mundial de les dones, etc., però no hem de perdre de vista que els precedents històrics d'aquest tipus d'iniciatives es troben en les primeres internacionals obreres, o en les lluites de les sufragistes pel reconeixement del dret al vot. Més enllà del lema primer, o de la inversió del mateix en la seua relectura, es comença a parlar en un intent de síntesi de "glocalització", per a subratllar la connexió estreta entre una i una altra dimensió. I al mateix temps, des de l'esfera educativa, se'ns adverteix dels efectes perversos, als quals no som immunes, de la "globoeducació". Amb aquesta última expressió s'està assenyalant i denunciant la penetració de la més recent i virulenta fase del capitalisme en les últimes reformes (o contrareformes) educatives, a través de la introducció de consignes (llocs disfressats de corders) com "qualitat".

Dilemes segons la modalitat de l'EA

7. Formal o no formal (o reglada, no reglada)

Quan en el llenguatge comú ens referim a educació formal o no formal estem al·ludint a la intencionalitat de la mateixa (obtenció d'acreditació o no), però també ens referim a la forma (la metodologia, el procediment) de dur a terme la provisió de l'ensenyament. I ací és on comencen a aparèixer els problemes. Perquè l'obtenció d'un títol requereix d'uns procediments de formalització del coneixement que no són necessaris en els ensenyaments no formals. D'alguna manera, la modalitat formal ens resta llibertat d'acció i ens afig exigències que vénen derivades d'un control extern (una avaluació) dels ensenyaments proporcionats. Mentre que la modalitat no formal ens proporciona altres marges d'actuació. De manera que en aquest cas el dilema es refereix a una qüestió, podríem dir, de grau. Difereix el grau de formalització dels coneixements en l'un i l'altre cas, i per tant, també les estratègies o procediments. Una vegada més, el dilema és aparent i en la pràctica es supera amb fórmules i propostes distintes en funció dels contextes, del públic, del projecte, de l'oferta, etc. El dilema cobra cos quan cristal·litza com a problema a resoldre, quan es problematitza. Però ací també l'experiència ens proporciona recursos (no receptes) per a articular propostes innovadores i

creatives. Quan no és així, pot caure en procediments "academicistes" (o el que és el mateix, rígids, estàtics) en el cas de l'educació formal. La decisió sobre aquests últims no sempre és reponsabilitat dels educadors, sinó més prompte de les exigències o prescripcions curriculars.

8. Específica o no específica (també anomenada adaptada)

L'EA és una modalitat específica en la mesura en què ho és l'educació infantil, o l'educació primària, secundària o professional. És a dir, té traços propis. Els educadors esgrimim a vegades com a bandera l'especificitat del sector per a distingir-nos de la resta de nivells educatius. Però a vegades aqueixa distinció ens pot portar a confondre la diversitat amb una mena de diferència distingida, com si el fet de treballar en el sector ens donara una pàtina de distinció. La veritat és que el nostre treball és tan vàlid, contradictori, gratificant o problemàtic com el d'un mestre o una mestra d'educació infantil o un agent de desenvolupament local. No som especials o, si ho som, ho som tots igualment per les nostres peculiaritats i diferències. En qualsevol cas, la defensa de l'especificitat de l'EA s'explica, sobretot, com a argument per a subratllar el seu caràcter no escolarista, la insubmissió o oposició davant la camisa de força que imposa la resta del sistema educatiu obligatori. De manera que en dir que l'EA és específica es vol dir: l'educació permanent no ha de confondre's amb escolarització permanent. Els projectes d'EA no han de concebre's com a escoles per a xiquets grans. L'EA adaptada, la que ara mateix tenim instituïda i la que interessa (el quasiclon de la secundària) a les actuals administracions educatives conservadores, és una educació d'estil funcionalista, útil als requeriments de la maquinària eficientista, i explicable des del punt de vista de la rendició de comptes, però que no satisfà les autèntiques demandes de la població i que acaba frustrant els treballadors del sector.

9. Presencial o no presencial

No és en realitat un dilema, però podria arribar a ser-ho en cas d'una tecnificació creixent de l'ensenyament. En l'actualitat es tracta de modalitats complementàries. L'ensenyament no presencial o a distància ha de ser una extensió o complementació de l'ensenyament presencial, però mai una suplantació. Les polítiques conservadores procuren una implantació cada vegada més extensa i intensa de la distància, a costa de la presencialitat. No és casual: la distància pura i dura suposa el replegament i la retirada de l'espai públic (encara que tinga lloc en centres de titularitat pública) i dels públics. Però hem d'evitar una excessiva polarització o maniqueisme, en termes de bo-roïn. La modalitat a distància és vàlida, i és desitjable, com a extensió de les oportunitats, però no com a fórmula que reduïska els ja escassos espais comunitaris, de relació i convivencialitat, a la ciutadania. En qualsevol cas, per al bo (molt) i per al pitjor (molt també) hem de reconèixer que hi ha un tipus d'educació a distància que ja està instal·lada en les nostres vides quotidianes a través de la pantalla de televisió i de les

I parlar dels dilemes de l'EA és, inevitablement, parlar dels reptes que planteja l'educació de la humanitat en el seu procés de maduració, de creixement, d'emancipació i transformació

xàrcies telemàtiques, instruments poderosíssims d'accés al coneixement. Però els termes del dilema no s'han de desplaçar, plantejant-lo com a postures de tecnofòbia o tecnofília, sinó que es dirimeixen entre la noció de distància i proximitat. En aqueix sentit, l'EA ofereix una ocasió irrenunciable per a exercir una democràcia de proximitat, quotidiana, del dia a dia, que resulta no tan fàcil d'exercir ni tan directa a través de les mediacions tecnològiques —pont i barrera— d'un dispositiu a distància.

Per a anar concloent

La citació del començament deia: "el que ara està provat va ser primer purament imaginat". O el que és el mateix, el que tenim ara, els models d'EA vigents, van ser primer imaginats. I els models alternatius als actuals, abans de ser provats, han de ser imaginats. D'altra banda, parlar de dilemes és parlar de reptes, de desafiaments, i aquests sorgeixen quan pensem altres possibilitats, quan ens posem a imaginar. I parlar dels dilemes de l'EA és, inevitablement, parlar dels reptes que planteja l'educació de la humanitat en el seu procés de maduració, de creixement, d'emancipació i transformació. És a dir, quan somiem el millor de nosaltres mateixos i dels nostres congèneres. En ocasions donem voltes i rondes abans d'afrontar els autèntics problemes. Forma part del nostre propi procés d'educar i d'educar-nos, com sostenia Gadamer en una de les seues últimes conferències, és a dir, de l'empresa interminable d'aclarir i de tirar llum sobre la veritat. Al cap i a la fi, ens trobem, literal i no sols metafòrica-ment, davant d'un laberint, i l'eixida del mateix no és fàcil.

Però en el cas dels dilemes, a algun dels quals ens hem aproximat, no es tracta tant de resoldre'ls, ja que per definició són irresolubles i ens condueixen a carrerons sense eixida, sinó de dissoldre'ls, de superar-los. Cal problematitzar el que val la pena, perquè les fixacions en falsos problemes, en aparents disjuntives, fan perdre molt de temps i erosionen la tasca quotidiana, que és la més important i la que al cap i a la fi compta. El treball en EA és privilegiat per la seua fragilitat i per la seua potencialitat, i exigeix de nosaltres tanta raó com imaginació, molt de trellat amb alguns gram de bogeria, tanta prudència com capacitat d'arriscar. Les respostes de l'EA davant els dilemes del nostre món de cap per avall no tenen per què ser només reactives, de resistència, també poden ser proactives, propositives, creatives. "Hem de comprendre també que *hi ha* veritat, i que *la veritat cal fer-la*, i que per a aconseguir-la hem de *crear-la*, el cula vol dir, en primer lloc i primer que res, *imaginar-la*."⁷ El terreny de joc que l'espera a l'EA consisteix, des d'una combinació d'interés comú i d'altruisme realista, en l'altermundisme. Una altra educació és possible, una altra EA és possible, un altre món és possible.

En aquest cas, el final és la partida. Per a anar concloent no hi ha res més que posar-se en marxa. En la propera estació seguirem xarrant.

⁷ Castoriadis, Cornelius, op.cit., 246

*Educació Informal i Educació d'Adults**

Carlos Calvo Muñoz • Universitat de La Serena, Xile



L'educació informal, al costat dels processos educatius informals, és una modalitat d'educació igual que l'educació formal i no formal. Curiosament és la modalitat menys investigada i estudiada. Erròniament se la confon amb l'educació no formal, però no amb l'educació formal, que ha esdevingut sinònim d'escola. L'educació informal és als processos de socialització o enculturació, el que l'educació no formal és als cursos i tallers de capacitació breus o extra-programàtics.

Malgrat que l'educació informal sofreix l'ostracisme en l'àmbit acadèmic i escolar, és la modalitat educativa més coneguda per tots nosaltres. Ens ha ajudat a ser el que som. De fet, la nostra història es correspon amb la dels processos educatius informals. No obstant això, i encara que gràcies als processos educatius informals hem construït la nostra història, no s'ha investigat la seva història com s'ha fet amb l'educació formal i no formal.

L'educació informal es relaciona amb l'educació d'adults perquè és l'única modalitat d'educació absolutament permanent i universal. Sempre acompanya tots els éssers humans. En canvi, les altres modalitats són esporàdiques, tot i que puguin durar molts anys, i es realitzen de distintes maneres segons els països, cultures i circumstàncies històriques. Per exemple, l'escola no ha atès per igual homes i dones, xilens, *aymaras*, marroquins i valencians, rics i pobres, nens i adults, etc. De fet, el caràcter "de remei" de molts programes d'educació d'adults expressen aquestes mancances. Per la seva banda, els processos educatius informals, si bé distints segons persones i grups, posseeixen les mateixes característiques educatives. Les diferències no venen pel procés educatiu informal, sinó per les condicions contextuais que les particularitzen.

És possible que la rica complexitat dels processos educatius informals siga una de les raons per les quals no s'investiguen. La ignorància que es té d'ells duu a caracteritzar-los com espontanis, reflexos i assistemàtics. Aquesta és la descripció comuna que es troba en els llibres sobre educació. Donada aquesta caracterització tan negativa és comprensible que se'ls hi haja tret de l'àmbit oficial de l'escola i dels programes oficials. Tampoc s'ensenyen en les institucions formadores de professors.

Per contra, investigar les seves característiques, qualitats i potencialitats, a més de

* Traducció de Joan Pérez

La investigació dels processos educatius informals dins i fora de l'escola permetrà descriure les seves característiques, sistematitzar els seus processos i generalitzar les seves potencialitats educatives en l'àmbit de l'educació formal i no formal, gràcies a les quals es podran proposar canvis significatius en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

constituir un desafiament fascinant, ens pot ajudar a millorar significativament els processos d'ensenyament i aprenentatge, especialment respecte a la relació entre l'educació formal d'adults tradicional i les noves propostes emergents, com l'educació popular a Amèrica Llatina.

En aquesta recerca partisc d'una afirmació molt simple i primària: l'educació és molt més que l'escola, doncs no es limita a ella. Si bé és cert l'escola és important en la vida, no ho és tot; de fet, hi ha molts aprenentatges que els vam realitzar molt bé fora de l'àmbit escolar, com l'aprenentatge de la llengua materna. Educar és privatiu de l'ésser humà i no de l'escola, que no és més que un àmbit substituïble com qualsevol altre.

No obstant això aquesta evidència, comprovable per qualsevol que vulga observar, analitzar i concloure sense prejudicis, hi ha moltes persones, entre les quals es troben la majoria dels professionals de l'educació, per a qui és el mateix educació que escola. Això és un error greu i de conseqüències lamentables.

La investigació dels processos educatius informals dins i fora de l'escola permetrà descriure les seves característiques, sistematitzar els seus processos i generalitzar les seves potencialitats educatives en l'àmbit de l'educació formal i no formal, gràcies a les quals es podrà proposar canvis significatius en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Això pot trencar el cercle viciós de la majoria de les "reformes" escolars, moltes de les quals no passen de ser arranjaments cosmètics d'allò que és deficitari sense consideració dels processos d'ensenyament i aprenentatge més elementals. Lamentablement aquelles reformes sols han tingut èxit parcial, relatiu i desproporcionat als esforços humans i a la inversió econòmica realitzada. A més, no afecten als pares ni a la comunitat.

En general les reformes han xocat contra l'actitud conservadora dels professors i professores, doncs qui les promouen no comprenen que aquests no són reaccionaris, sinó prudents i conservadors. Abans de canviar necessiten tenir la certesa sobre què conservaran respecte als continguts, metodologies i criteris d'avaluació. Necessiten debatre i decidir per a acceptar les propostes. Desafortunadament, com la majoria de les reformes s'imposen, amenaçant i confontent els professors i professores, aquests s'inclinen per rebutjar les propostes aparentant ser reaccionaris.

En l'àmbit formal s'oblida o desconeix que la relació entre conservadorisme i innovació és paradoxal: per a innovar es requereix un punt de partida seleccionat del passat i que durarà un temps variable. Allò que es conserva és clau ja que podrà afavorir la repetició que anquilosa o estimular la innovació propiciadora del canvi. Òbviament, la selecció del que es conservarà la deuen realitzar els actors del procés educatiu. Conservació i innovació s'exigeixen mútuament. Una duu a l'altra, a condició que se les hi deixi fluir; si pel contrari, s'estableixen dics per a la seua contenció, aquests, provoquen el seu rebuig.

Tampoc l'escola i molts programes d'educació no formal accepten que existeixquen altres

maneres d'ensenyar i aprendre diferents a les d'ús predominant en l'escola, tal com l'aprenentatge intuïtiu i polifacètic. Gràcies a la intuïció podem comprendre d'una vegada i no pas a pas; no és analític. No obstant les seves qualitats són rebutjades en l'escola perquè en ella tot deu ser demostrat. No es comprèn que són formes diferents, però complementàries. A l'insistir solament en l'anàlisi, que dit de passada, tampoc s'ensenyia satisfactòriament, es castra la capacitat de l'ésser humà de donar salts qualitius en la comprensió d'un procés. Sense exageració podem afirmar que els descobriments científics són intuïtius i no analítics. L'anàlisi és *a posteriori* i no *a priori*¹. Els qui rebutgen la intuïció no deuen preocupar-se, doncs que després de la intuïció es deu intentar aconseguir la demostració analítica i la recreació sintètica. La síntesi, igual que l'anàlisi, és insuficient, malgrat ser necessària, ja que per si mateixa no genera sinergia i sentit de la totalitat. Finalment, la seqüència que va de l'anàlisi a la síntesi és extremadament complexa i difícil de realitzar amb èxit, com ho pot corroborar qualsevol investigador o investigadora que treballa seriosament. Si per a un investigador professional és difícil com no ho serà per a un estudiant!

L'escola també rebutja l'aprenentatge polifacètic gràcies al qual podem aprendre diverses relacions alhora. Qualsevol adult en contacte amb nens petits queda sorprès per la capacitat que tenen per a atendre simultàniament a diverses fonts d'informació a la vegada. Per contra, en l'educació formal s'espera que l'estudiant aprengui metòdicament, el que significa que deu avançar pas a pas, sense sobresalts, d'una unitat a l'altra. Si bé això presenta alguns avantatges, no afavoreix la sinergia pròpia de l'aprenentatge. Evidentment que és necessari ser metòdic en l'aprenentatge, però és insuficient². Els mètodes educatius presenten una complexitat difícilment acceptable en l'escola que vol resultats immediats i ordenats. A saber, si analitzem la manera com hem après, per exemple, el llenguatge matern, ens adonarem que no ha estat lineal, ordenat, sinó polifacètic. A mesura que apreníem la llengua materna establíem criteris i relacions, contrastàvem valors, rèiem o ploràvem, etc. Mai va ser un aprenentatge en la buidor, descontextualitzat i aliè al plaer d'aprendre. És un aprenentatge naturalment sinèrgic, enriquit per la complementarietat dels hemisferis cerebrals.

L'aprenentatge escolar, per contra, es fa unilateralment en l'hemisferi esquerre, analític i lògic, coartant les aportacions de l'hemisferi dret, intuïtiu i no lògic. Desconeix que ambdós són complementaris i que, al fer-ho, sols dificulta el que deu ser un procés simple i complex, alhora. El predomini, no l'hegemonia, d'un sobre l'altre determina estils d'aprenentatge, però mai exclusió.

Etnoeducació

La millora qualitativa de l'educació formal i no formal passa per recrear l'educació informal i l'etnoeducació. L'etnoeducació es refereix a aquelles modalitats educatives que tots els pobles s'han donat històricament prèvies a la "invenció" de l'escola i independents d'ella.

¹ Cal assenyalar que és possible que la intuïció esdevingui durant el procés d'anàlisi o síntesi. No obstant això, quan així succeeix la intuïció és *a priori* de l'anàlisi i síntesis conseqüents.

² No deixa de cridar l'atenció la freqüència amb què s'oblida que és necessari allò que no pot faltar, mentre que alguna cosa és insuficient quan per si mateix no pot arribar als objectius proposats, tot i que es realitzi de la millor forma possible.

Això significa que tots i cadascun dels pobles que han existit ha creat una forma peculiar d'educar-se. En conseqüència, nosaltres com poble també posseïm una modalitat pròpia. És a partir d'ella que devem recrear l'escola.

Atès que l'educació és un procés de creació de relacions possibles, no definides prèviament, no és possible establir de bestreta que s'aprendrà, excepte alguns criteris molt generals. Això és un misteri per a la ciència, fins i tot per al conductisme més aferrissat, no així per a l'escola que exigeix establir amb antelació què aprendran els estudiants. Confon el sentit de la planificació, que consisteix a anticipar un rumb, amb el mateix caminar ple de sorpreses i incerteses. Creu que cada estudiant ha après el mateix que la resta dels seus companys en haver memoritzat una fórmula o una data històrica o la característica d'una família de plantes. És evident que si l'escola pressiona l'estudiant a respondre d'una manera donada, com en les proves "objectives", l'alumne respondrà d'aquesta manera i no arriscarà el seu aprovat. Per descomptat que no ens referim a la limitació d'aquesta pràctica avaluadora quan vam afirmar que no és possible predir què és el que aprendrà un estudiant. El que es pot confondre en l'escola és l'aprenentatge de respostes estereotipades, les quals no constitueixen aprenentatges genuïns.

Donada aquesta postura de l'escola, l'educació es transforma en escolarització. L'escolarització és un procés de repetició de relacions ja establertes per uns altres. En l'escola s'aprèn el que va descobrir Galileo, repetint el que ell va dir, però no vivint el procés del descobriment que el va dur als cims del pensament universal, ni l'emoció que va despertar la seva passió per saber i els seus temors al poder de la Inquisició. En l'escola es repeteix el drama de Galileo forçat per la Inquisició a negar el seu descobriment, mentre diu en veu baixa: "no obstant això, es mou".

Temps i espai

L'educació i l'escolarització es diferencien, a més, per la manera com usen el temps i l'espai. Sempre els vam trobar especificats en un ací i ara, físic i històric, valorats subjectivament i relativa³. Mentre l'educació reconeix la historicitat del temps i de l'espai en la vida quotidiana, l'escola l'oculta i assumeix que es poden reduir les classes, a l'horari i el calendari escolar. En ells desapareix la història i sols regeix l'espai enclaustrat en les classes i el temps reduït a la seva dimensió cronològica. El temps i espai educatiu és diferent. En ell compartim i interactuem distintes generacions, cadascuna des de la seva especificació generacional, de vegades de manera harmoniosa i unes altres no. És una educació transgeneracional i de múltiples vies, a diferència de l'escola on la interacció entre generacions és vertical, unilateral i unidireccional: una d'elles ensenya mentre l'altra aprèn.

Així com en l'escola existeixen situacions que afavoreixen l'ensenyament i l'aprenentatge, així també en l'educació informal hi ha certs "espais i temps de trobada educativa" que

³ El temps i l'espai són categories fonamentals en les interaccions humanes, que es relativitzen segons els contextos culturals. Això ens desafia a comprendre els usos culturals del temps i de l'espai entre de tots els pobles si volem comprendre els processos educatius informals i desescolaritzar l'escola.

són més propicis per a la realització dels processos educatius informals, tal com la conversa en un cafè, la participació en un passeig, les trobades fortuïtes en un carrer, l'esbarjo en una escola, etc., que estimulen la generació de diferents tipus de relacions, tant les previsible com les imprevisibles. Moltes metodologies de l'educació popular han estat desenvolupades observant i sistematitzant aquestes pràctiques.

Tot aquell que té experiència en reunions de treball formals, especialment si són molt estructurades, com les classes de molts docents, sap que no sempre es diu en la reunió el que es comenta fora en el moment del cafè i que pot tenir més verosimilitud que la informació oficial que s'ha dit seguint els patrons socials que obliguen a exposar les idees i sentiments seguint esquemes dissenyats per a afavorir la simulació i el dissimulo. Qui creu que tot el que s'ha dit formalment en la reunió correspon a la veritat, possiblement desconeix la trama cultural subjacent. Deu aprendre a "llegir" el text i el context.

A més, els llocs i temps de trobades impliquen un ús cultural *multiproxèmic* de l'espai i un ús *policrònic* del temps. Per exemple, sabem que un alumne pot aparentar prestar atenció, però pot estar desatent mentre "divaga" per altres móns. Per a l'educació formal l'estudiant està distret i cal retornar-lo a la "realitat" de l'aula. Per contra, la proposta educativa suggereix que no cal treure el jove d'aquest món per on divaga temporalment, sinó que cal buscar els mitjans per a entrar en ell i acompanyar-lo. Evidentment que no es tracta d'irrompre físicament, sinó d'entrar en el joc de les relacions que l'han dut al somni. Com fer-ho?. No ho sabem ni ho sabrem amb exactitud⁴ donada la seva complexitat i l'absència de metodologies idònies. No obstant això la dificultat, proposem crear les condicions perquè els espais i temps educatius coincidisquen, així com en els esplais, en una festa, en compartir un cafè, etc.; en general, es tracta de situacions on preval la informalitat més que la formalitat. També trobem la convergència d'espais i temps educatius en situacions formals, tal com en els ritus, etc.. Desafortunadament en l'educació formal cada vegada són menys els ritus significatius. Una altra línia d'exploració la vam trobar en la investigació de les aportacions de l'hemisferi cerebral dret a l'aprenentatge.

El nostre rol com educadors consisteix a afavorir la potenciació dels temps i espais educatius per a això és necessari ser creatiu. Lamentablement, l'escola ha estat dissenyada per a dificultar-ho, si no impedir-ho. En l'educació popular malgrat els intents per millorar encara queda molt camí per recórrer.

Quan coincideixen els temps i espais educatius les possibilitats d'educació no tenen límits, tal com sembla esdevenir amb l'experiència mística, que permet comprendre una vegada per sempre la totalitat. No hi ha passos, sinó pura sinergia. També vam trobar el mateix en el somni, tal com li va succeir al químic Kekulé que borratxo somnia amb uns micos agarrats de la cua i "descobreix" en aquest cercle l'estructura del benzè, gràcies al qual va guanyar el Premi Nòbel de Química⁵. Devem afavorir "l'espurneig", el "insight".

⁴ Recordem que aquesta dificultat és una manifestació, simple i directa, que l'educació és un procés de creació de relacions possibles.

⁵ Aquesta anècdota la relaten Maturana i Varela en "L'arbre del Coneixement". En la literatura es troba altra explicació, ja no es tracta d'un somni, sinó d'una intuïció. Kekulé viatge en un bus londinenc de tornada a la seva casa quan "veu" els micos agarrats de la cua.

Els processos educatius informals tendeixen a poder consensuar-se gràcies a la sinergia que generen. És més fàcil acordar criteris comuns en situacions informals que en reunions convocades per a aquesta finalitat. El context el percebem gràcies a l'hemisferi dret i no com inferència lògica deductiva o inductiva, com a molt, podria ser analògica. Aquests processos educatius informals tendeixen a ser consensuals perquè no es restringeix ni s'exclou cap activitat cerebral. És tot l'ésser humà el que participa; en canvi, en les situacions formals la persona es troba escindida i, normalment, sols la seva part racional participa.

El consens no significa que sempre s'arribi a la "veritat" o que els acords siguin els millors, sinó simplement que es facilita la generació de relacions afectives, cognitives i volitives entre els participants. És més fàcil arribar a consensos perquè en els processos educatius informals els contraris no es conceben com oposats antinòmics, sinó com distintes expressions d'una complementarietat, així com saber i ignorar són expressions distintes d'un mateix procés per a l'educació informal, mentre que per a l'escola són termes mútuament excloents.

Lògica polivalent

Tot això es fonamenta en raons culturals. A l'escola, els processos educatius formals i no formals s'han organitzat d'acord amb patrons epistemològics "occidentals", on la lògica aristotèlica i la física newtoniana ocupen un paper fonamental. En canvi, els processos educatius informals descansen en una lògica polivalent, diferent a la lògica aristotèlica bivalent que oposa "A" a "no-A", veritat a falsedat, saber o ignorar, etc. La lògica polivalent reconeix tres valors: veritat, incertesa i falsedat. La vam utilitzar al llarg de la nostra vida quotidiana on la incertesa té més presència que la veritat o la falsedat, excepte en situacions formals o escolaritzades on la situació és la inversa⁶. És evident que no es tracta de postular la inexistència de la veritat o falsedat en un judici, sinó del reconeixement epistemològic de què ens movem al llarg d'un continuum on els extrems, veritat o falsedat, no són absoluts, sinó que es troben intervinguts per la incertesa que recorre tot el continuum. Ens movem entre criteris de major a menor incertesa, però mai ens detenim en la veritat o falsedat total, excepte aquelles "veritats" tautològiques.

La dificultat que troben els planificadors escolars per a arribar als seus objectius pot explicar-se pel seu desconeixement o rebuig de la incertesa⁷. En planificar tot detalladament i no deixar lloc i temps per a canalitzar les situacions emergents i incertes es troben sobrepassats per la realitat que no transcorre linealment. Aquest tipus de planificació impera en el món del "deure ser" i no del "poder ser".

La lògica polivalent reconeix que els temps i espais educatius modifiquen la percepció de la realitat i flexibilitzen els nostres criteris, a diferència de la lògica bivalent que suposa que la realitat és objectiva i fa rígida la nostra mirada. Aquesta diferència tensiona l'ordenat món escolar que no pot entendre que moltes decisions, encara que no totes, es prenen d'acord a

⁶ Aquesta lògica polivalent és pròpia dels aymaras que la usen diàriament en totes les ocasions, formals o no..

⁷ La física, eix paradigmàtic de la ciència, ha elevat a categoria de principi la incertesa. Si la incertesa és bàsica en la trama de la vida per què no explorar la seva incidència en els processos d'aprenentatge?

⁸ Els noms dels carrers i la numeració de les cases és variable de ciutat a ciutat i de país a país. Hi ha alguns criteris molt lògics que nomenen els carrers segons els punts cardinals i les numeren seqüencialment: "4 Nord 325 amb 6 Ponent". O poden dur noms de personatges, el que exigeix conèixer la ciutat per a situar-se: "San Alfonso 5". O els carrers es nomenen per referències locals (una bencinera, un arbre, l'hospital) i per les distàncies que cal recórrer per a arribar a una casa: "Actuacions Subaru, en els Yoses, 200mts. al Nord, 3 casa a la dreta". Sols arriba el que coneix el lloc.

criteris emergents poc consistents: posterga una prova perquè no s'estudià o perquè cal jugar un partit de futbol, o canvia la data d'un procés electoral per a donar-li temps a un candidat d'assegurar la seva elecció, etc.

Per a la lògica oficial, bivalent, això no és seriós ni té sentit, amb la qual cosa rebutja el dinamisme i la subjectivitat del dia a dia. Per a ella, tots deuríem seguir patrons cartesians, clars i distints, per a prendre decisions adequades i precises al llarg de la vida. Si així fóra, l'humor quedaria proscribit, tal com ho està en l'educació formal i, en menor grau, en la no formal. Afortunadament, la necessitat de l'humor és més forta que els intents per eliminar-lo i sempre es troben mitjans per a riure's d'un mateix i de les situacions absurdes que ens toquen viure. L'humor ens flexibilitza i juga amb el sentit rígid i unívoc de la formalitat excessiva.

La predictibilitat d'un raonament polivalent depèn de la potencialitat relacional que permet i no de la correcció formal ajustada a les maneres i figures del sil·logisme. La nostra vida diària es resol en gran mesura gràcies als raonaments polivalents on no trobem certesa sinó tensió entre extrems que semblen dicotòmics (saber / ignorar, bé / dolent; clar / fosc, etc.). Per exemple, per a comprar pomes podem considerar distintes variables, pes, color, textura, aroma, per a prendre una decisió respecte a la seva qualitat, bona o dolenta, però no aconseguirem tenir certesa, sinó sols mera aproximació. Òbviament, la situació del metge en diagnosticar una patologia és diferent ja que deu esforçar-se per arribar a la major certesa possible; no obstant això, no sols sap que és difícil sinó que és impossible, pel que és crucial confiar en la seua "experiència" o "intuïció" per a integrar les dades parcials.

L'ús de la lògica aristotèlica el reservem per a situacions formals on la dicotomia és funcional, especialment en l'ús del temps i de l'espai. El rellotge ens il·lusiona amb la creença de l'ordenament temporal segon a segon, igual que els mapes amb l'ordenament espacial basat en les interseccions de coordenades espacials⁹. Reconeixem que molts aspectes de la vida diària funcionen gràcies a aquests criteris; no obstant això, no devem oblidar que sols imperen sobre el perifèric —hora i lloc— de la nostra vida sense aconseguir penetrar en la dinàmica que generen, excepte per les tensions que poden provocar-nos per arribar tard a una cita o per extraviar-nos.

Educació necessària i escola convenient

En relació al que precedeix, afirmem que l'educació és necessària i l'escola convenient. És possible que siga difícil viure sense assistir a l'escola, però no és impossible. Si en aquest moment ens lleven l'aire, morim, simplement perquè és necessari, però, si ens priven de la locomoció urbana ens resultarà molest donada la seva conveniència per a desplaçar-nos d'un lloc a un altre, però aviat trobarem alternatives per a superar l'inconvenient.

Açò es fonamenta en un fet simple: durant segles han existit milers de pobles que mai han

⁹ Molts pobles indígenes han optat per adaptar-se a la naturalesa, abans que a transformar-la, el que ha estat l'obsessió de l'home "occidental".

¹⁰ Max-Neef i altres es refereixen a l'educació a la manera com ho fa la majoria de les persones, sense diferenciar-la de l'escola. No obstant això, la lectura del text permet inferir de manera inequívoca que quan parla d'educació es refereix a l'escola.

¹¹ Estableixen sols nou necessitats axiològiques: subsistència, protecció, afecte, enteniment, participació, oci, creació, identitat i llibertat, i quatre necessitats existencials: ser, estar, fer, tenir. El seu creuament genera una matriu on es poden situar els satisfactors, els quals poden ser destructors, inhibidors, singulars, pseudo-satisfactors o sinèrgics.

¹² El pudor no és ocultament ni engany, sinó la intenció de vetllar per a no ser confós amb una part d'un o amb una aparença confusa.

La relació escola/educació és semblant a la d'ocupació/treball. L'ocupació és com l'escola, convenient, però no necessària, al contrari del treball que és necessari com l'educació.

¹³ No pretenc l'eliminació d'horaris i sales, ni que les classes comencin a les 6 del matí en comptes de les 8 o que es realitzin en un parc, ni que desaparegui el professor. Per contra, volem una escola que sigui capaç de respectar el cicle circadiano dels estudiants, harmonitzar la complementarietat cerebral i permetre el contacte físic dels participants, entre altres característiques. Per tant, proposo una manera inèdita, encara que no nova en la història de l'etnoeducació, de concebre l'apropiació cultural de l'espai i del temps que no inhibeixin el flux de la riquesa interior i íntima de cadascú i de tots.

tingut una escola com la nostra, però tots han tingut una etnoeducació que els ha permès adaptar-se a la naturalesa⁹ i crear organitzacions socials complexes i sanes.

En "*Desarrollo a Escala Humana*", Max-Neef et al., consideren que l'escola¹⁰ pot satisfer la necessitat d'enteniment¹¹. Per les raons donades, és improbable, però no impossible, que l'escola pot ser un satisfactor sinèrgic; però com a molt serà un pseudo-satisfactor, és a dir, aparenta satisfer, però no ho fa, com esdevé en les classes de Religió o Educació Cívica que no han aconseguit formar subjectes ètics i morals, respectuosos dels drets dels altres i de si mateix. Els torturadors han estat alumnes d'aquestes classes i de les nostres escoles.

L'escolarització de l'ensenyament dels valors i l'aprenentatge del mateix el neutralitza en pretendre objectivar-lo. No succeeix d'igual manera en els processos educatius informals on s'aprèn a valorar vivencialment, sentint les contradiccions de valors contraposats (avortar o continuar amb l'embaràs; assistir a classes o fer fugina), valorant les conseqüències de les decisions (evitar els càstigs familiars i socials o gaudir de la maternitat; no atendre a la prova o perdre l'oportunitat d'anar al cinema amb els seus amics), etc. És un aprenentatge sinèrgic, gràcies al qual la totalitat qualifica a les parts i res resta descontextualitzat. No obstant això les seves qualitats, la sinergia no garanteix que l'elecció siga la millor.

En societats on és freqüent afirmar allò que no és i deixar implícit el que és, i on es proposa que "un ho passa molt be portant-se malament i bastant mal portant-se bé", l'aprenentatge dels valors no s'aconsegueix a través de l'explicació lògica, clara i distinta, i fent abstracció de les contradiccions del dia a dia. Això no significa que es mentisca amb intenció d'enganyar, encara que hi ha situacions en què és així, sinó que respon a l'*ethos* cultural de cobrir amb un mantell el que es considera valuós, la qual cosa pot expressar pudor¹², que no es rendeix davant la, moltes vegades, fàtua exigència de l'objectivitat.

La relació escola/educació és semblant a la d'ocupació/treball. L'ocupació és com l'escola, convenient, però no necessària, al contrari del treball que és necessari com l'educació. El treball representa l'activitat netament humana: no obstant això, moltes persones es veuen forçades a emprar-se. El nivell de satisfacció de les persones en els països "desenvolupats" (consumisme, drogoaddicció, suïcidis, etc.) és una prova trista de la manca de sinergia del satisfactor.

En síntesi, si l'escola és convenient i l'educació necessària, l'escola és utòpica i l'educació eutòpica. La utopia com a tal és irrealitzable i l'escola es planteja objectius irrealitzables, tal com ho proven els seus resultats *urbi et orbi*, excepte escasses excepcions. Que l'educació és eutòpica vol dir que allò que esdevé educativament té un bon lloc dintre la història (eu = bon; topos = lloc). En canvi, el que de vegades esdevé en l'escola no té lloc en cap altre lloc, gairebé no hi ha cabuda per als aprenentatges escolars.

L'educació definida com procés de creació de relacions possibles ens permet parlar de eutopia educativa i no d'utopia educativa.

L'escola, empresonada en els seus temps i espais escolars, es refugia en els seus discursos normatius que apel·len a allò que deu ser, mentre que l'educació s'ocupa de les possibilitats, del poder ser.

Per a finalitzar dues hipòtesis de treball:

En els processos educatius informals la complementarietat funcional dels dos hemisferis cerebrals és flexible, constant i potencialment rica en possibilitats de relació.

En els processos educatius formals i no formals la complementarietat funcional dels hemisferis cerebrals és rígida, intermitent i limitada en possibilitats de relació.

Ens queda la desafiant i fascinant tasca de desescolaritzar l'escola, transformant en educatiu tot el que té d'escolar¹³. Atès que la desescolarització no la podem realitzar des d'ella mateixa, amb les seves justificacions epistemològiques i pedagògiques, proposem que busquem suggeriments en la literatura universal i no tècnica com una manera d'eixir de l'atractor autoreferent, tautològic o viciós que ens lliura l'autojustificació¹⁴.

¹⁴ Des de fa bastant temps trobava més suggeriments educacionals, no escolars, en les bones novel·les i contes que en els escrits tècnics que repeteixen dades i correlacions ja conegudes. La raó és simple: el bon escriptor recrea l'univers de les complexitats humanes amb totes les seves paradoxes i contradiccions axiològiques. Per descomptat que no cal descartar la literatura tècnica doncs cada cert temps es publiquen estudis suggeridors, nous i de qualitat. Sols a títol d'exemple, cap esmentar: "Guernica" de Picasso que ens informa més sobre el dramatisme de la guerra civil espanyola que moltes obres tècniques, "Cent anys de solitud" que ens permet vivenciar la manera de ser caribeny i, per extensió, llatinoamericana, molt més que saberuts llibres sociològics. "El laberint de la solitud" que ens dibuixa el mexicà que pateix el complex de la Malinche de manera directa i intensa, que algun llibre tècnic tindrà dificultat a igualar.

*L'aprenentatge dels adults en un món incert**

Julio Rogero



1. El canvi de societat

Ens trobem en el trànsit cap a una nova societat. Les seues denominacions pels analistes socials ens donen les seues característiques i ens indiquen el que està passant en l'actualitat. És un escenari que ens mostra els següents decorats: La societat del coneixement i de la informació, dels mitjans de comunicació i de les xàrcies, de la globalització i mundialització de l'economia, de les noves estructures supranacionals, de la crisi dels estats nacionals, del redescobriments de les noves identitats, del sorgiment dels fonamentalismes, del buidament de la democràcia, de les tensions internacionals, del qüestionament de l'estat del benestar, de la consolidació de l'individualisme i d'allò privat enfront del col·lectiu i el públic, de la crisi del polític, del ressorgir de la societat civil i les organitzacions mal anomenades no governamentals, de la fi de l'industrialisme i l'auge dels serveis, del naixement del tercer sector (el que no pertany ni a l'estat ni al mercat), de la fi del treball a temps complet i per a tota la vida, del treball precari, de la desocupació i l'exclusió social, de les desigualtats creixents, de la pobresa i la fam, del Nord i del Sud, de la postmodernitat, del postindustrialisme, del postcapitalisme, de la fi de la història i del posthumanisme, de l'imperi de l'efímer i de les modes, de la societat de l'oci, de la societat del buit, del crepuscle del deure, de la consolidació de l'estètica, del ressorgir de la nova ètica, la societat de l'hedonisme, la societat de l'auto i de l'«auto», de l'autoestima, de l'autoajuda, de l'autorealització, del deure ser feliç, de la solidaritat amb el llunyà, de la incomunicació i el desconeixement del pròxim (proïsme), la societat de la imatge, d'allò virtual, de l'irreal, de la velocitat de la llum...

Al mateix temps es donen elements centrals en la recerca del subjecte capaç de construir noves significacions que donen sentit i caràcter humanitzador als canvis profunds que s'estan albirant en la nova societat. Es proposen nous paradigmes, es realitzen diàlegs interdisciplinars i transdisciplinars, es plantegen noves sensibilitats de proximitat, hi ha nous arrelaments en el compromís amb els problemes locals emmarcats en l'enteniment dels problemes i compromisos globals, es realitzen propostes de control col·lectiu dels processos i resultats de les aplicacions tecnològiques dels descobriments científics...

* Traducció de Miquel Bononat

Són tantes i tan diverses les caracteritzacions de la societat actual que ens emboliquen en el vertigen del que passa al nostre voltant sense poder digerir-ho ni percebre els seus missatges profunds. Això ens ompli d'incertesa per la incapacitat d'aproximar-nos a una mínima predecibilitat dels successos locals i globals. Ací estan esdeveniments com els de l'11 de setembre de 2001 i les creixents catàstrofes naturals. La inseguretat i la por s'assenten en el nostre interior i la impredecibilitat ens ompli de perplexitats que pretenem dominar aferrant-nos al present i a les seguretats passades sense significació alguna en el moment actual. El risc es converteix, per a bé i per a mal, en una característica central en què ens ha tocat viure, i la por reinventa totes les recerques de la seguretat que es necessita per a poder seguir vivint.

Hui es fa més necessari que mai proposar futurs possibles i humans per a tots. Els endevins de la fi de la història i els proponents d'un present sense passat i sense futur són els que pretenen robar-nos la memòria i l'esperança, els ensenyaments de la història i la utopia possible. S'aprofiten del seu triomf per a acabar amb els moviments transformadors que sorgeixen al si de la societat.

2. El canvi en l'educació

La impredecibilitat, la incertesa, la inseguretat, el risc i la complexitat són alguns dels traços que, de la mateixa manera que a la societat actual, ens acompanyen també al si del sistema educatiu i de l'educació de les persones adultes. Un procés educatiu viu, crític, radical (que va a l'arrel dels problemes), transformador, solidari, creatiu... sap generar predecibilitat, certesa, seguretat, senzillesa i lucidesa per a poder mantindre viva l'esperança d'una societat que responga a les necessitats més genuïnament humanes hui i en el futur. Alguns entenem que aquesta és la funció central del sistema educatiu i de la formació durant tota la vida.

Comprendre la societat actual és començar a canviar-la. I per a això necessitem les claus que se'ns oculten amb l'abús de la informació, l'atordiment a què ens sotmeten els mitjans de comunicació, l'entreteniment dels negocis de la vida diària...

Les noves realitats socials descrites són el context en què es desembolica l'aprenentatge. Cada vegada més aquest aprenentatge es configura en el marc de la creació de l'«home flexible»¹, resultat de la nova organització del treball i connectat a la nova filosofia de la flexibilitat, símbol de la nova economia, autèntica columna vertebral del procés globalitzador.

Des de les exigències del mercat i la nova economia, es proposa que la formació durant tota la vida gire entorn de les necessitats que aquestos generen per a adaptar-se constantment a elles. No obstant això sabem que el mercat laboral estarà cada vegada més dominat pel treball repetitiu, precari i mal pagat en els sectors de serveis, comerç i venda al detall, entre d'altres. Ocupacions que no exigeixen uns nivells elevats de formació, amb baix nivell de sindicació, temporals o a temps parcial i amb prestacions socials molt baixes.

Darrere de les polítiques neoliberals, en el camp de l'educació, es troba la ferma creença

¹ Molt interessant la reflexió que aporta sobre aquest tema Richard Sennett en el seu llibre "*La corrosió del caràcter*", dedicat a analitzar les noves formes del treball i les seues conseqüències sobre les persones.

que tot aprenentatge ha de girar entorn de les necessitats dels mercats que «són intrínsecament justos i equitatius i que distribuïran els recursos en funció de l'esforç». Proposen que l'aprenentatge dels adults s'ha de moure en aquest marc, potser amb més intensitat, per a trencar les seues «rigideses» i resistències enfront del nou mercat laboral². I tots els plans d'eixes polítiques ens diuen que cal comercialitzar el sistema educatiu i fer que siga la «lògica del mercat» qui diga el que aquest ha de ser en el futur. També l'educació d'adults està en l'objectiu de mira del mercat perquè en una societat en permanent canvi és un camp de negoci fonamental i cada vegada més ampli. Només el potencial mercat de l'educació formal està valorat en més de dos bilions d'euros a l'any segons l'Organització Mundial de Comerç en la seua proposta d'*Acord General de Comerç de Serveis* que s'està negociant en aquests moments.

Seguint a Castells (1.998) sintetitzarem les principals característiques de les noves relacions que s'estableixen en el mercat laboral en el cor del «capitalisme informacional» com ell el denomina. **Les relacions de producció** segueixen sent capitalistes ja que la productivitat i la competitivitat caracteritzen els processos essencials de l'economia. L'economia informacional global és la més capitalista de la història ja que la regla central segueix sent el guany i l'apropiació privada del guany. La productivitat ve de la innovació, la competitivitat de la flexibilitat. Es tracta de portar açò a l'extrem. En aquest sistema de producció se redefeix el paper del treball on adquireix especial rellevància la diferència entre:

- el **treballador genèric** assignat a una tasca determinada, sense capacitat de reprogramació poden ser substituïts per màquines o per qualsevol altra persona i són prescindibles individualment i col·lectivament imprescindibles per al procés de producció, és una força de treball temporal, de molt baixa qualificació;

- i el **treballador autoprogramable** que incorpora el coneixement i la informació, posseeix educació i pot reprogramar-se cap a les tasques en canvi constant del procés de producció, és una força de treball permanent.

La qualitat crucial per a diferenciar aquests dos tipus de treballador és l'educació i la capacitat d'accedir a nivells superiors d'educació (alguns diríem d'instrucció). «L'educació és el procés per mitjà del qual les persones, és a dir, els treballadors, adquireixen la capacitat de redefinir constantment la qualificació necessària per a una tasca determinada i accedir a les fonts i mètodes per a adquirir la dita qualificació» (Castells, 1998, 375). La flexibilitat requereix treballadors en xarxa i a temps flexible (a temps total o a temps zero) així com una àmplia gamma de relacions laborals, incloses l'autoocupació i la subcontractació recíproca.

Les conseqüències de tot açò en l'estructura i relacions de classe són profundes i complexes. El nou sistema es caracteritza per:

1. Una tendència a **augmentar la desigualtat i la polarització social** a causa de la diferència entre treball autoprogramable altament productiu (entorn del 25% de la pobla-

² La Reforma Laboral (el decret) de l'actual govern, com a continuació de les reformes dels governs anteriors, va en la línia de flexibilitzar el mercat laboral al màxim.

ció activa mundial) i treball genèric prescindible (entorn del 75% de la població activa), a la individualització del treball i a la desaparició gradual de l'Estat de benestar. Les xifres són alarmants segons l'informe sobre el *Desenvolupament Humà* de l'any 2001.

2. **L'exclusió social** d'una part important de la societat composta d'individus rebutjats sense cap valor com a treballadors i consumidors s'ha esgotat i són prescindibles com a persones.
3. La separació de la lògica del mercat de capitals i l'experiència humana de les vides dels treballadors. (R. Sennett, 2000)

Si en la consideració del poder social constituït gran part de la població (entorn del 80%) ha d'assumir treballs de baixa qualificació el necessari, per a una governabilitat possible, és educar en el progrés de la ignorància, entenent aquesta com «el declivi constant de la intel·ligència crítica, açò és, l'aptitud de l'home per a comprendre a un temps el món que li ha tocat viure i a partir de quines condicions la rebel·lió contra eixe món es converteix en una necessitat moral» en paraules de J.C. Michéa (2002), en l'entreteniment i en l'absència total de creació de pensament crític. Es tracta de crear l'imbècil integral que siga capaç de viure feliçment, en estes condicions, seguint el que se'ls dona a través dels mitjans d'(atordiment) comunicació.

3. L'educació d'adults per al neoliberalisme

Van per ací les nostres institucions públiques d'educació d'adults?, com van a incidir en elles les propostes de les noves reformes de la qualitat que s'insereixen plenament en la perspectiva de la privatització i del mercat?, com van a plasmar-se en l'educació d'adults les exigències del neoliberalisme amb la seua fe indestructible en el mercat?, educarem els adults en la ignorància per a fer d'ells consumidors i clients governables que es reproduesquen sense més com «recursos humans» reutilitzables pel sistema?

Potser la funció central assignada a l'educació permanent d'adults siga la reproducció permanent de la capacitat de donar resposta a les necessitats del propi sistema quant a la posada al punt dels «recursos humans». Aquesta és una de les trampes que es tendeixen al sistema educatiu en la societat actual. És fonamental qüestionar radicalment la conversió de les persones en «recursos» per al sistema productiu. Els plans del neoliberalisme, eixe poder invisible, sobre la gran majoria de la població és preparar-nos per a l'entreteniment i l'«estupidificació»³, el consum insaciable i la seua adaptació constant a les necessitats de la nova economia. Per a això es necessita que estiguen alfabetitzats i preparats per a utilitzar acríticament les tecnologies de la informació i la comunicació, formats en la ignorància i en el desaprenentatge de pensar per si mateixos, capaços de formar-se a distància en els sabers d'usar i tirar que s'han de renovar cada cert temps.

Potser la funció central assignada a l'educació permanent d'adults siga la reproducció permanent de la capacitat de donar resposta a les necessitats del propi sistema quant a la posada al punt dels «recursos humans». Aquesta és una de les trampes que es tendeixen al sistema educatiu en la societat actual.

³ Saramago utilitza aquest mot per a demostrar cap on ens duu la indústria de la informació i la comunicació que al cap i a la fi ni informa ni comunica sols ens fa estúpids. En *Ciutadans de Babel* en el seu diàleg amb Ignacio Ramonet

L'aprenentatge dels adults es pot emmarcar en una altra perspectiva més humanitzadora que ajude a afrontar els que succeeix en aquestos temps incerts, complexos i apassionants.

Tota aquesta situació hauria de ser un revulsiu per a replantejar-nos el que es fa en l'educació d'adults. Si volem que segueixca fent el paper central que li ha assignat el poder de reproduir la posada al punt permanent dels «recursos humans» i l'«estupidificació» dels ciutadans convertits en consumidors-clients insaciabls «encantats de no saber res i saber cada vegada menys d'eixe res que ja sabien abans» com ens diu Saramago, que el sistema necessita per a la governabilitat de la majoria, potser hem de deixar que tot segueixca igual.

Alguns constatem que les transformacions socials es donen fora del sistema educatiu i que el sistema educatiu es limita a reproduir el que hi ha, perquè es defén i fa que el més important i únic en ell siga transmetre el «coneixement vertader», quan en realitat hauria de ser l'espai de la producció del coneixement, de la capacitat de pensar, de sentir i de fer, construint subjectes en procés de ser subjectes en el cor de la producció del subjecte-col·lectiu-poble que és la societat de ciutadans lliures, iguals i fraterns.

Hauríem d'analitzar molt a fons les transformacions en el món del treball, «l'afonament d'un món obrer amb els seus valors generadors d'identitats col·lectives i solidàries, en un joc d'espills on cada persona troba el seu lloc» com ens diu Daniele Linhart en descriure el que els assalariats de hui viuen, la competitivitat feroç que arranca la persona del seu món i l'abandona a un futur per reconstruir, la mobilitat sistemàtica i de completa individualització que crea un insuperable sentiment de vulnerabilitat, inseguretat i desorientació.

L'aprenentatge dels adults es pot emmarcar en una altra perspectiva més humanitzadora que ajude a afrontar el que succeeix en aquestos temps incerts, complexos i apassionants. «És l'esperit creador (Ilija's obert, interrogant, amant, desafiador, desitjós de donar i comprendre, destrossador, provocador i, sobretot, valent) el que pot dotar-nos de solucions».

A l'educació d'adults acudeix molta població que ha descobert les seues carències culturals, la necessitat d'actualitzar-se, la possibilitat de la trobada amb la cultura i amb els iguals, l'esperança de viure. Arriben, moltes vegades, amb la subjectivitat tocada pels durs processos d'individualització que viuen en l'àmbit de la vida laboral i social. Viuen la incertesa de saber-se vulnerables i per tant amb un futur incert i impredecible, sense projectes personals ni col·lectius a mig i llarg termini. Perceben la inseguretat que els transmet la societat de la por a l'altre, al diferent, al desconegut. Senten la por del risc a perdre el treball, de no tornar a trobar un altre millor i més segur. Viuen la perplexitat que els produeixen unes relacions cada vegada més inestables en la família i en l'entorn, que els porta en molts casos a la soledat i la incomunicació més corrosiva. A vegades ho perceben com una possibilitat de promoció i d'eixida d'eixe món incert, insegur, vulnerable i desconcertant.

4. Futurs inèdits i viables: deprendre a viure la incertesa i en el conflicte i generar noves esperances.

Quina és la resposta?. El currículum acadèmic de sempre, dels sabers «vertaders», dels

valors indestructibles...? Hi ha respostes de producció creativa que generen noves seguretats, nou coneixement, xicotetes certes, espais de trobada, comunicació i acolliment humà?. Està el professorat preparat per a anar més enllà del que el poder ens proposa i ens imposa?. Ens seguim resignant a reproduir el que hi ha, que no és una altra cosa que el manteniment de tots en la «minoria d'edat» en tots els camps del ser, de subjectes subjectats als imperatius del poder social per a convertir-nos en clients acrítics del mercat, també del mercat de l'educació d'adults? o ens proposem transformar-nos en subjectes adults, majors d'edat, capaços d'establir un diàleg creador de ciutadans crítics amb tot el que ens afecta en la societat actual, com a persones que avancen en els processos d'humanització aconseguits hui per l'espècie humana? Com percep i viu el professorat d'adults estes realitats que caracteritzen la societat actual i condicionen l'aprenentatge de tots?

Crec que és vital recuperar la pedagogia de la pregunta, de la recerca compartida, de les respostes obertes i provisionals, de la passió per conèixer, que és viure, crear i el «naixement» d'un món, en el sentit que dóna a conèixer l'escola de Santiago⁴. Per a comprendre la complexitat, la globalitat i el seu context, la incertesa i altres processos és necessari reformar el pensament en la perspectiva d'una nova racionalitat que el nou paradigma científic ens proposa, d'una nova comprensió del ser humà en la seua totalitat. S'imposa pensar en profunditat la reforma de l'educació permanent d'adults reformant profundament el pensament⁵.

L'aprenentatge està íntimament lligat al procés de conèixer en una espiral inacabada, ordenat en unes seqüències (cada seqüència implica en si mateixa la totalitat del procés), de les que ningú pot ser expropiat (Fernández de Castro i Rogero 2001, 182-191): la representació, la significació, el projecte, el pla de treball, l'execució del pla de treball, el registre del projecte en l'objecte, la reflexió crítica i nova seqüenciació del coneixement. No obstant això l'ensenyament dominant trenca el procés del coneixement i ensenya a desaprendre perquè hi ha qui s'apropia de les diferents seqüències del procés de conèixer reservant per a nosaltres la pura execució del que altres decideixen.

El professorat haurà de tindre en compte que per a promoure l'aprenentatge ha d'estar en actitud d'aprenentatge, perquè els processos de canvi en la societat actual ens afecten a tots. L'aprenentatge permanent al si de la intel·ligència col·lectiva d'esta societat «aprenent» ens obliga a tots. El gran problema de l'actual sistema educatiu, també en l'educació d'adults, és que està centrat en l'ensenyament, en la transmissió de coneixements, quan hauria d'estar centrat en l'aprenentatge, en la producció de processos de conèixer, de viure i de crear en definitiva.

Des de la promoció de l'aprenentatge individual i col·lectiu durant tota la vida podem buscar alguns principis⁶ bàsics de l'educació que ens ajuden a afrontar aquest món incert, impredecible que ens fa vulnerables per a poder generar noves seguretats que es generen en la recerca, en l'esperança i en nous processos d'humanització. aquestos principis podrien ser:

⁴ L'Escola de Santiago formada per científics com Humberto Maturana i Francisco Varela. Ho sintetitza meravellosament Fritjof Capra en "La trama de la vida"

⁵ Vilar, S. (1998); Morin, E. (1991 i 2002); Maturana, H.(1996).

⁶ Prenc com a referència les aportacions de Francisco Cutiérrez i Daniel Prieto (1993, 1994 i 2001) a la reflexió pedagògica.

- **Educar per a afrontar la incertesa i la complexitat** (Morin 1994). Ningú escapa de la incertesa però una educació basada en veritats i certes la nega constantment. En la societat del risc i de la por s'estableix la societat securitària a tota costa i l'educació segura (garanteix l'accés a la veritat, la disciplina, la distinció, els valors de l'acadèmia i del poder, la pertinença a la classe social de l'èxit...). I les persones que estan en els centres d'adults són els més afectats per un món radicalment incert. Educar per a la incertesa significa interrogar de forma permanent la realitat de cada dia sense inculcar respostes. És la pedagogia de la pregunta, com deia Fregiré. És educar en la selecció, organització i utilització de la informació per a transformar-la en coneixement i aquest en saviesa. És l'aprenentatge de resolució de problemes. És educar per a saber desmitificar les propostes màgiques i falses de certesa (la tecnologia, la privatització, la lluita contra el «eix del mal», la publicitat...)
- **Educar per a la significació**. «En educació no hi ha res insignificant». Perquè significar vol dir donar sentit a tot el que fem. Quan tot se'ns dona significat sense possibilitat de resignificació pels subjectes és quan se'ns roba (pels experts, els poderosos, per els «educadors»...) la capacitat de conèixer. Implica donar sentit al que fem. Incorporar el meu sentit al sentit de la cultura i del món. «El sentit no s'imparteix a base d'ordres ni de misteri, es construeix en una relació solidària». Una educació per a la significació educa subjectes protagonistes de la seua vida i de la seua història ja que tot el que fan significa alguna cosa per a les seues vides. Es tracta de vore la vida i les coses amb ulls humans.
- **Educar per a l'expressió**. La capacitat expressiva és una conquesta. És acció i acte d'expressar-se, exterioritzar, traure fora el que un té dins, comunicar, fer públic. Sense expressió no hi ha educació. És a dir: un viu pressionat i l'escola hauria de ser un àmbit on la gent hauria de traure's la pressió, però al contrari aquesta institució educativa és «repressió», «supressió», «depressió»... Per què? Perquè no hi ha expressió. El mateix ocorre si es treballa en una ocupació on un no pot expressar-se, situació que converteix a eixa persona en un zero.
- **Deprendre a viure i a comprendre's**. Perquè «tot aprenentatge és interaprenentatge»,. Deprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de si i de l'altre, de la pròpia cultura i de la dels altres. En la societat de la por a l'altre, que ens volen fer viure, (l'altre sempre és el mateix: els pobres, els desocupats, els inempleables, els insolvents, els immigrants pobres, els gitanos, els xiquets i els joves del carrer, els que avorreixen els estudis perquè li'ls hem fet avorrir, els ACNES, els que causen problemes de convivència i no estudien, els «objectors escolars»...) aquest aspecte és de vital importància. Els altres són els que ens impedeixen el nostre èxit en la llei de la selva i la cultura de la guerra que l'escola transmet. Educar per a viure i compren-

dre és educar en el factor «C»: cooperació, comunitat, col·laboració, coordinació, col·lectivitat. En definitiva es tracta d'educar en la fraternitat i la solidaritat planetària per a aconseguir la convivència i, hui, la supervivència de tots.

- **Educar per a gaudir de la vida.** Hui es parla de reprendre la cultura de l'esforç, com si ens hagueren deixat gaudir plenament de la vida en aquesta societat i com si aquest no fóra part del goig de la vida. Perquè gaudir de la vida és sentir l'alegria de ser i de viure, és sentir-se útil, quan et sents algú, quan comparteixes el material i allò immaterial, quan crees, recrees i procrees, quan t'emociones amb el capvespre, quan vius intensament l'afectivitat, les emocions i els sentiments... quan et realitzes com ser humà. Educar per a gaudir de la vida significa generar entusiasme; suscitar passió per dependre i conèixer; mobilitzar energies en una aventura lúdica compartida; sentir i fer sentir; participar entregant el millor de si i rebent el millor dels altres de manera gratuïta.
- **Educar per a apropiari-se de la història i de la cultura ací i ara.** Hi ha un interès a ocultar la història i fer-nos creure que tot sempre ha sigut així i que és natural, des del sistema econòmic dominant a l'èxit i al poder dels que el tenen. Se'ns vol fer creure que hem arribat al final de la història, que no cal que res canvie, tampoc hi ha futur, només el que cada un es forja per a sí en aquest present perpetu. Hui dominen els segrestadors de la història i els transmissors de la seua cultura. A nosaltres només ens toca acceptar i consumir el que ens ve donat. Educar per a apropiari-se de la història i de la cultura és entendre l'acte educatiu com a construcció de coneixement. S'educa per a l'apropiació oferint camins a les virtuts actives: creativitat, risc, crítica, imaginació, intuïció, cooperació. «Hom s'apropia de la història i de la cultura en l'interaprenentatge, en la interrogació a la pròpia situació, en la intervenció, en el plantejament d'alternatives, en l'aplicació, en la pràctica, en l'alegria de construir i d'imaginar,,.

Es tracta d'educar la mirada, açò és ajudar a mirar la realitat, a entendre-la, descobrir que han de tindre criteri propi i saber mirar i pensar pel seu compte, per a saber obrir-se camí en les noves realitats amb què hauran d'enfrontar-se.

El món ja no és blanc ni negre, la qual cosa vol dir que s'ha de dependre a descobrir que la realitat és complexa i no té anàlisi ni solucions fàcils. És en la comprensió dels diferents tons grisos on es perceben els matisos, les relacions, les contradiccions, les preguntes, les possibilitats... que ens ofereix l'educació de la mirada.

No obstant això les oportunitats que se'ns ofereixen en la societat actual són majors i millors que mai. Es tracta de saber connectar amb els dinamismes socials i humans que ens poden portar a la promoció de dinàmiques socials i educatives plenes de possibilitats i d'esperances on fem realitat allò que és inèdit viable de Freire.

Educar per a apropiari-se de la història i de la cultura és entendre l'acte educatiu com a construcció de coneixement. S'educa per a l'apropiació oferint camins a les virtuts actives: creativitat, risc, crítica, imaginació, intuïció, cooperació.

Bibliografía

- AA.VV. (1996): Mundialización y liberación. Ensayos filosóficos. Ed. Universidad Centroamericana. Managua.
- AA.VV. (2001): Las otras caras de la globalización. Documentación Social. N 125. Octubre-diciembre.
- AAVV. (1999): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. Graó. Barcelona.
- AAVV. (2002): Ciudadanos de Babel. Ed. Punto de Lectura y Fundación Contamíname. Madrid
- APPLE, M. (2002): Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad. Ed. Paidós. Barcelona.
- ASSMANN, H. (2002): Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Ed. Narcea
- BACH E. y DARDER P. (2002): Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones. Ed. Paidós. Barcelona.
- CAPRA, F (1998): La trama de la vida. Ed. Anagrama
- CASTELLS, M. (1996-97-98): La era de la información. Economía, sociedad y poder. Tomo I, La sociedad red. T.II, El poder de la identidad. T.III, El fin del milenio. Edit Alianza. Madrid.
- DANIELE LINHART (2002): "Tareas atomizadas, ciudadanos desorientados" en Le Monde Diplomatique, julio 2002
- ECHEVERRÍA, J. (1999): Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno. Ed. Destino. Barcelona
- FDEZ. DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001): Escuela pública, democracia y poder. Ed. Miñó y Dávila. Madrid
- FDEZ. ENGUITA, M. (2002): Educar en tiempos inciertos. Ed. Morata. Madrid
- GUTIÉRREZ F. y PRIETO, D. (1994): La mediación pedagógica para la educación popular. Ed. RNTC. Costa Rica.
- GUTIÉRREZ F. y PRIETO, D. (1996): La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ed. Universidad de S. Carlos de Guatemala. Ciudad de Guatemala.
- GUTIÉRREZ F. y PRADO (1997): Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Ed. Ilpec. Costa Rica
- GÓMEZ BRAVO GUTMARO (2002): "Davos y el nacimiento del hombre flexible" en Letra Internacional, n 74, pg. 82-83
- HARGREAVES, H. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Edit. Morata. Madrid
- HERNÁNDEZ, F (1999): "Estudios culturales y lo emergente en educación", en Cuadernos de Pedagogía, noviembre, pg. 40-44
- HIRT NICO (2002): Los tres ejes de la mercantilización escolar. Ed. Cuadernos del CAUM
- MAALOUF, A. (2001): Identidades asesinas. Alianza Editorial. Madrid
- MARDONES, J. M. (1998): Desafíos para recrear la escuela. Edit. PPC. Madrid.
- MATURANA, H (1996): El sentido de lo humano. Ed. Mundo Abierto. Santiago de Chile.
- MATURANA H. y VARELA F. (199): El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. Ed. Debate. Madrid

- MAX VAN MANEN (1999): El tacto en la enseñanza. Ed. Paidós.
- MICHEA JEAN-CLAUDE (2002): "La escuela del capitalismo total. Democratización de la enseñanza, saberes desechables y hombres superfluos" Le Monde Dip. Enero, pgs. 10 y 11
- MICHEA JEAN-CLAUDE (2002): La escuela de la ignorancia. Ed. Acquarela Libros
- MORIN, E. (1994): Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa. Barcelona
- MORIN, E. (2002): La mente bien ordenada. Pensar la reforma, reformar el pensamiento. Ed. Seix Barral. Barcelona.
- MORIN, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Paidós
- MORIN, E. y KERN A.B. (1993): Tierra-patria. Ed. Kairós. Barcelona
- POSTMAN, N. (1999): El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela. Ed. Eumo-Octaedro. Barcelona
- SENNETT, R. (2000): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo del nuevo capitalismo. Ed. Anagrama. Barcelona.
- SÈLYS GERARD DE: "La escuela, gran mercado del siglo XXI: Un sueño enloquecido de tecnócratas e industriales", en Le Monde Diplomatique, n 32, junio/julio 1998, pg. 28-29
- TADEU DA SILVA. T. (2001) Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Ed. Octaedro. Barcelona
- VERDÚ, V. (2000): "XXI pistas para el S. XXI", en El País del 2 de enero.
- VILAR, S. (1997): La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Ed. Kairós. Barcelona
- WACQUANT, L. (2001): Las cárceles de la miseria. Ed. Alianza. Madrid
- XVIII Encuentro Estatal de MRPs (2000): Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. Ed. Confederación Estatal de MRP.
- YUS, RAFAEL (2002): Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Ed. Desclée.

Transformacions socials: dones i formació permanent

Victòria Borrell Velasco • Universitat de Sevilla



"Perquè hi ha una història que no és en la història i que només es pot rescatar aguantant l'oïda i escoltant els murmurs de les dones."

Milers de dones en el passat van trobar el seu lloc al món vivint històries apassionants i sorprenents, protagonitzant episodis rellevants per a la humanitat, participant activament en l'esdevenir històric: sanadores, aventureres, filòsofes, científiques, educadores, revolucionàries, escriptores. Tanmateix, els seus testimonis vitals transcendeixen poc en el moment en què es reconstrueix la història acadèmica que es transmet a través de generacions; ben al contrari, és més comú enfrontar-se al mite de l'eterna mestressa de casa¹, del motor silenciós que mou el món familiar i fa la seua aportació des de l'anonimat.

Des d'aquest existir mut, les dones han assumit com a responsabilitat individual la causa col·lectiva que suposa accedir a l'alfabetització, a l'educació formal o acadèmica i, al llarg de la història en qualsevol lloc del món, amb el seu anhel i el seu activisme han aconseguit transformar aquest reconeixement en un dret. Dret que, no universalitzat i apropiat per lleis nacionals, regionals o locals, es sotmet a estranys encaterinaments i a oscil·lants períodes d'avanç i retrocés encara en l'actualitat i encara en l'occident europeu.

El creixement personal o «despertar» que adquireixen les persones adultes amb l'accés a l'educació en l'escola formal, per molt que aquesta siga històrica, conjuntural, limitada, selectiva, homogeneïtzadora i reproductora, i per molt que cada vegada més acceleradament la funció educativa siga compartida per altres i variades instàncies (mitjans de comunicació, noves tecnologies de la informació...), causa certa inquietud i malestar, per no dir temor, als sectors dominants que des dels seus despatxos tracen línies, maneegen xifres, fan emergir plans i suposen controlar tot el procés educatiu en l'interior de la institució escolar. I és aquest creixement i despertar en un marc autoritzat, reconegut i prestigiats el que porta a moltes persones adultes i especialment a les dones a desenvolupar el seu procés educatiu en l'interior de centres escolars de caràcter formal.

¹ Traducció de Rafael Benavent

¹ Montero, Rosa: *historia de mujeres*. Ed. Alfaguara. Madrid, 1995.

La formació de dones en Centres d'Educació de Persones Adultes (EPA) ha tingut una significació molt especial perquè ha contribuït a reubicar psicosocialment moltes dones excloses sistemàticament de la possibilitat de conèixer i elegir.

És aquest un text sobre dinàmica cultural basat en una investigació entorn del procés de transmissió-adquisició de cultura, en el nostre temps i en el nostre espai (una localitat costanera andalusa), en un àmbit molt específic: l'educació formal, és a dir, la desenvolupada en l'interior de les escoles. Procés que afecta a un col·lectiu concret: dones que desenvolupen la seua vida com a mestresses de casa, amb càrregues familiars i que posseeixen escassa o nul·la formació acadèmica, però que, no obstant això, mostren una actitud de recerca d'experiències educatives i d'una nova lectura dels seus itineraris vitals.

Aproximació teòrica

A *priori*, pot semblar una gosadia elegir el marc educatiu institucional en el fi d'estudiar processos de canvi en la nostra societat, i afirmar açò perquè l'escola ha sigut tradicionalment una estructura reproductora al servei de l'Estat. La idea sobre l'estàtica escolar presideix moltes de les teories en sociologia de l'educació; Dewey, Bernstein, Bordieu, Willis desenvolupen constructes teòrics coincidents amb l'afirmació de La Belle: «...crec que els educadors han de deixar de perpetuar el mite que els processos educatius, ja siguen dirigits o experimentals, són la clau per a canviar la societat, simplement, perquè els fets no avalen aquesta premisa.»²

No obstant això, i encara que l'estabilitat siga un tret indiscutible i necessari, entenc que les escoles contenen en les seues dinàmiques internes el germen i la capacitat de transformació perquè permeten espais flexibles d'acció, inclusió d'alternatives, pensaments divergents i creació de models nous com a referents a imitar.

Els avanços de la línia teòrica crítica que fa veure que l'educació escolar no contribueix al desenvolupament em resulten inquietants pels efectes que poden generar. Suposem que els educadors perden la confiança en la seua actuació, en la capacitat de la formació per a generar transformacions -encara que es fonamente en una utopia-. S'afectaria greument l'essència mateixa de la tasca educativa. Dins del mercat de béns educatius i culturals en què ens movem, els educadors passarien a engrossir les files dels milers de mercenaris que mouen el món. Afortunadament la meua experiència d'investigació i docència en centres educatius no confirma aquesta hipòtesi. Són molts encara els que confien en el valor de la tasca educativa i els que comparteixen en complicitat afirmacions com la del filòsof andalús Emilio Lledó quan expressava en una entrevista que «ensenyar és una forma de guanyar-se la vida però, sobretot, és una forma de guanyar la vida dels altres».

Quan es treballa en educació de dones no cal explorar en profunditat per a confirmar el fet que el gènere -construcció cultural que inclou expectatives, estereotips i tasques diferen-

les escoles contenen en les seues dinàmiques internes el germen i la capacitat de transformació perquè permeten espais flexibles d'acció, inclusió d'alternatives, pensaments divergents i creació de models nous com a referents a imitar.

² La Belle en Trilla, Jaume: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel. Barcelona, 1993.

ciats i que són assignats per la societat en base a la manifestació biològica que constitueix el sexe- posa de manifest una relació de poder. Aquest fet ens informa de l'existència de relacions interpersonals asimètriques que configuren una estratificació cultural.

En l'organització de la nostra societat, els patrons culturals que ocupen una posició de desavantatge respecte a la cultura dominant o de referència són els corresponents al col·lectiu femení, especialment a les dones a qui se'ls ha negat tradicionalment l'oportunitat de formació. I aquest desavantatge en educació requereix un tractament específic. En el transcurs de la pràctica educativa es reconeixen peculiaritats específiques pel que fa a demandes, necessitats, dinàmica de treball, creixement personal... que parlen de la incidència d'una sèrie de fets batejats amb història: androcentrisme, patriarcat, sexisme, o sense etiquetes tècniques: manca d'oportunitats.

Les escoles segregades van tenir vigència fins al segle XX. En elles coexistien dos models: un, masculí, orientat a desenvolupar capacitats com la intel·ligència, agressivitat, competitivitat, dinamisme, força, seguretat, etc. així com a inhibir-ne d'altres com la sensibilitat, la tendresa, l'amor i la solidaritat, i un altre model, femení, que fomentava aprenentatges per a l'emotivitat, l'entrega, la renúncia, la paciència i la rutina..

Durant el primer terç del segle XX, es mostra una certa preocupació per la instrucció femenina a nivell oficial recolzada en els plantejaments filosòfico-pedagògics de la Institució Lliure d'Ensenyança i s'estableix, com a solució al sexisme, una escola mixta fins als dotze anys, que resulta ser molt perjudicial per a les xiquetes ja que es desenvolupa un model educatiu masculí generalitzat i el femení s'incorpora dins d'aquell model.

Bàsicament aquests són els dos tipus d'escola en què van poder iniciar la seua formació les dones que durant l'edat adulta, en l'actualitat, decideixen participar en centres educatius. Hauríem de pensar, per tant, en els models educatius, revisar el tipus d'educació que mares, iaies, pares i iaies han rebut per a comprendre millor les actituds i conductes de les dones que avui protagonitzen els processos d'educació permanent en centres de persones adultes.

Aquest breu article pretén revisar un procés transformador a la llum de l'aplicació de la reforma educativa a Andalusia en l'àmbit de l'educació de persones adultes. Després de validar la hipòtesi que l'escola ofereix respostes vàlides per a les dones i per a l'entramat social, m'he detingut a reflexionar sobre els obstacles que una vegada més troben en el seu intent per avançar en el seu itinerari formatiu i sobre la recerca de nous camins de formació sortejant les esmentades traves.

El camí recorregut. Fent història

La Junta d'Andalusia va experimentar un Programa d'Educació d'Adults orientat a l'alfabetització i la compensació educativa en 1982 els èxits objectius del qual li van valdre un premi de la UNESCO. Aquest Programa es va estendre de 1984 a 1987 i, a partir de llavors fins

l'any 1990 es va ampliar per la demanda ciutadana, ja no d'alfabetització sinó de titulació bàsica, així com de formació en general i animació sociocultural.

A partir de l'any 1990 Andalusia posseeix una llei pròpia per a l'Educació d'Adults (EA) però el seu desenvolupament queda obstaculitzat i confús per l'aprovació d'una altra llei de rang superior, la LOGSE. És només a finals de 1997 quan es coneix amb claredat la normativa que inclou els programes oficials, si bé no s'aclareix l'estructura organitzativa per al seu desenvolupament fins al curs 98-99.

Des d'aqueix moment i fins a l'actualitat, el perfil de les dones participants en els centres d'adults ha variat qualitativament. Les dones més joves senten que la seua possibilitat de formació s'ha estretit. Han viscut dies d'inquietud i incertesa. El desplegament d'esforços que va fer dels Centres llocs multifuncionals: compensadors de mancances educatives, emissors de titulació bàsica, habilitadores d'espais per a la trobada de persones amb interessos culturals múltiples... ha topar amb la força de la llei. El caràcter permanent de l'educació dissenyada per a les persones adultes pot qüestionar-se amb arguments que afecten la qüestió de gènere. Aquelles dones que havien començat un itinerari educatiu i un despertar sense tornada veuen esgotats els espais per a la seua participació en l'escola formal. És un fet estadístic que han deixat d'assistir als instituts on s'imparteix l'ESA (Secundària d'Adults).³

Des de l'anàlisi social podem buscar explicacions a aquest fet i totes les indagacions ens porten a preguntar-nos de quina forma articula una societat moderna la seua política d'igualtat d'oportunitats.

Les dones van viure de forma confusa el procés d'adaptació a la Reforma Educativa, havien obtingut la titulació de Graduat Escolar i tenien projectes per a prosseguir la seua formació. Una de les participants afirmava amb eloqüència: *«Quan isca del Centre no m'he de quedar aturada, he pensat preparar-me unes proves de maduresa d'alguna especialitat que m'ajude a tenir una eixida laboral... vull seguir fent les coses que he descobert que m'agrada fer... es va acabar això de quedar-se a casa esperant, vull seguir estudiant»*.

No obstant això, les opcions per a dissenyar el seu itinerari són en l'actualitat bastant escasses: els instituts d'ensenyament secundari (IES), l'horari, ambient, nivell i professorat dels quals són inadequats o inconvenients, si més no, i, d'altra banda, l'institut provincial de formació d'adults (IPFA) que ofereix tutorització a distància i aprenentatge en soledat -una tornada al tancament- amb el greuge de les despeses que suposava el material, el transport i les tutories telefòniques. Les poques dones que van vèncer els múltiples obstacles relaten així la seua vivència: *«Per a mi estar així, a distància, i tan lluny és molt difícil... però jo sempre tinc la pena de no haver estudiat. Envege la persona que està preparada... jo no vaig tenir l'oportunitat i els llibres han sigut la meua afició... però tinc molts problemes... Mira, el primer és que el nivell és molt alt i em resulta difícil... ací els professors donen la seua classe i no es paren... jo els comprenc, tenen un programa, però no és com en el Centre que et repeteixen*

³ Borrell Velasco, V.: *Cuando las mujeres salen de la escuela. De las nuevas fronteras de la educación permanente*. En López, F., Cruz, M. y Beltrán, R.: *Formación Permanente: tendencias actuales*. Ed. Educa-acción. Huelva, 2001.

L'augment de la qualitat de vida d'aquestes dones i les seues famílies, així com el caràcter d'emancipació i contribució a la democràcia són qüestions paral·leles a un procés formatiu realment transformador. I, sens dubte, el més destacat d'aquest és que es tracta d'un procés irreversible i imparabile

les coses de totes maneres fins que tu ho agafes... no; i després els companys, més difícil és això, perquè són gent jove, acostumats a unes coses, a competir, no s'ajuden entre ells... i el de l'horari, el principal, si fóra al matí hi hauria més dones en l'institut, amb mi van començar unes quantes i ho van haver de deixar, a veure, no poden abandonar els xiquets ni demanar ajuda diària a la família perquè els cuide..."

D'aquesta manera, els tradicionals centres d'adults matriculen majoritàriament a dones entre 48 i 65 anys. La seua identitat es construeix en relació a una història que ja és record; la seua situació físico-psíquica respon a pautes d'irregularitat i deficiència, i la seua posició socio-afectiva mostra mancances greus. Si mai es van sentir incorporades a l'esdevenir social com a protagonistes, ara s'autoperceben com a ciutadanes sense espai social i busquen l'estratègia que millor qualitat transferisca a les seues vides.

Per a unes i altres el temps de formació transcorregut en els centres ha tingut repercussions importants en la construcció del seu autoconcepte, en les seues relacions familiars, en el desenvolupament del seu treball i en les vies de participació ciutadana.⁴ L'augment de la qualitat de vida d'aquestes dones i les seues famílies, així com el caràcter d'emancipació i contribució a la democràcia són qüestions paral·leles a un procés formatiu realment transformador. I, sens dubte, el més destacat d'aquest és que es tracta d'un procés irreversible i imparabile pel que les demandes constants i les pressions creen en els equips educatius inquietuds que obliguen a donar respostes de formació permanent alternatives o complementàries a l'oferta estrictament reglada.

Recreació cultural a partir de la formació permanent

Davant de les nombroses i rellevants dificultats trobades per les dones, la seua postura de resistència activa s'uneix a la preocupació dels docents i origina **noves vies de formació permanent inserides en la creativitat, la divergència, l'entusiasme i la constància**. Entre les iniciatives que tracten de garantir de fet el dret a l'educació en el centre unitat d'estudi, he rescatat tres experiències perquè resulten significatives i ofereixen pistes sobre com el despertar de la consciència sobre la necessitat de formació permanent és un fenomen social potent, difícil de retallar.

1. Pla d'animació sociocultural.

S'estableix un organigrama que contempla quatre escoles: escola de salut, escola de medi ambient, escola de mares i escola de tècniques instrumentals. Cada una d'aquestes escoles es subdivideix en tallers la temàtica dels quals és demandada pel propi alumnat participant. L'organització és assembleària i cada assemblea es reuneix dues vegades al mes per a avaluar les activitats realitzades (conferències, visites, campanyes locals d'informació, classes d'ortografia, poesia o càlcul matemàtic...) i proposar-ne d'altres de noves. La gestió recau en mans d'una comissió de participants voluntaris i la monitorització dels tallers és responsabilitat del professorat del Centre o d'alumnat competent en la matèria a tractar.

⁴ Borrell Velasco, V.: *La educación de mujeres adultas. Una vivencia transformadora*. Ed. Díada. Sevilla, 1999

Es tracta d'un disseny molt àgil, participatiu, democràtic i enriquidor. D'altra banda, serveix per a posar en pràctica el famós **reconeixement de competències** ja que persones que en la pràctica acrediten les seues habilitats i sabers poden transferir-los a altres alumnes interessats. Els continguts són il·limitats, oberts i adaptats a distints nivells. En aquest Projecte d'Escoles participen moltes dones que, havent obtingut la seua titulació, desitgen continuar formant-se en l'àmbit del Centre d'Adults (professorat, ritme, horari i atenció adaptats a les seues necessitats).

2. **Pla de col·laboració «Orientació Laboral».**

Es tracta del desenvolupament d'un conveni entre la Casa de la Cultura, entitat pertanyent a l'Ajuntament de la localitat i el Centre d'Adults, amb la finalitat implícita de desenvolupar el concepte de **ciutat educadora**.

Aquesta idea sorgeix de la necessitat de molts ciutadans i, especialment, de ciutadanes de participar en la seua localitat i d'enriquir-se amb l'oferta de formació d'una manera assídua i assequible. Dins d'aquest projecte, una docent és l'encarregada de coordinar l'actuació per a fer possible les següents iniciatives:

- La màxima participació possible d'alumnat en l'oferta cultural de la Casa de la Cultura. En aquest sentit, es realitzen múltiples visites a exposicions de diversa índole, teatre, òpera, concerts, recitals, etc.
- Mòduls de treball a manera de tallers sobre consum, salut, ecologia, desenvolupament, drets, gènere...inserir en l'àmbit del desenvolupament comunitari i portats a terme en les instal·lacions de la Casa.
- Activitats puntuals o celebració d'efemèrides: Dia d'Andalusia, Dia internacional de la SIDA, Dia de la Constitució, presentació de llibres d'interès per a l'alumnat...

3. **Pla de desenvolupament comunitari.**

Es crea un grup d'orientació per a la Secundària d'Adults en què s'introdueixen continguts de primer cicle de secundària però inserits en un temps i un espai familiar, assequible i adaptat a les necessitats d'aquestes dones. El seu objectiu és preparar-se per a l'obtenció del títol d'ESA per lliure, esperant que un futur pròxim quede establerta aquesta prova de maduresa.

D'altra banda, el Pla aglutina tallers d'idiomes, creació literària, lectura, matemàtiques que permeten una formació permanent complementària, especialment per a dones que no poden matricular-se oficialment perquè van superar el nivell acadèmic en obtenir la titulació de graduat escolar en convocatòries de caràcter lliure.

Tendències per a la reflexió

La realitat descrita, extrapolable i aplicable a altres experiències en distints llocs del nostre país, ens parla d'una evident falta d'oportunitats, no de formació contínua, sinó de la més bàsica formació inicial, perquè és una titulació bàsica la que es persegueix.

No convé ignorar que segueixen sent les dones les que dediquen el seu temps a la criança i atenció -de forma presencial- als fills i que aquests realitzen el seu horari escolar en torn de matí. Podem parlar, llavors, d'una nova exclusió mentre no es replantege la gestió de la dinàmica i l'horari de l'Educació. Secundària per a les dones. Afirmar Ettore Gelpi que *«l' aventura educativa de les dones podria tanmateix conèixer també un destí de noves marginacions si en el procés d'informatització de l'educació, se li garanteix un etern segon pla... Les dones, en el seu conjunt, i no sols el més selecte, tenen el dret de contribuir amb les noves cultures i pràctiques educatives»*⁵

L'aplicació de la norma en la unitat d'estudi seleccionada ens presenta, desafortunadament, una nova forma de distribució jeràrquica dels coneixements acadèmics que utilitza de coartada la falta de voluntat de les dones, reflectida en les xifres de participació. Definitivament, no es pot incloure en idèntica estructura organitzativa la formació de la infància, de la joventut o de la població adulta, perquè no són la mateixa cosa. Caldria conferir caràcter distint a l'organigrama educatiu per a permetre l'accés a l'educació formal a tots els ciutadans sense que el sexe, l'edat o l'ocupació foren variables utilitzades per a l'exclusió.

De moment, les fronteres segueixen creixent en compliment de les lleis que regulen la formació de persones adultes. Amb la convocatòria pública per a cobrir places de docència adscrites a la Secundària d'Adults, s'ha tractat de forçar de nou les realitats contextuais i personals de les participants. Açò es deixa veure en estratègies tan pragmàtiques com la supressió de nombrosos grups de formació del primer cicle de l'ESA en els instituts, argumentant falta de matriculació o mantenint únicament un curs escolar l'estabilitat dels docents en els seus destins suposadament definitius que són estimulats a captar alumnat per mitjà de campanyes que permeten la transferència de participants dels Centres d'Adults als IES.

Potser estem immersos en un nou període de retrocés en les oportunitats de formació, però aquesta vegada l'eco **dels murmuris de les dones sí que serà escrit com a testimoni per a la història**. Perquè aquesta vegada reconeixen que *«ja mai no serà com abans»*; des del seu saber popular i la seua consciència han aconseguit crear els seus propis espais de formació com els que s'han descrit en aquest article. Els fets parlen que aquestes experiències contribueixen tant a la promoció personal com al desenvolupament local.

Si bé hi ha la important limitació de no poder accedir a la nova titulació bàsica ni continuar l'itinerari acadèmic de caràcter formal, és també evident que s'estan **habilitant vies per a una formació paral·lela** en els mateixos espais i en els mateixos horaris que obrin la possibilitat de continuar la formació a través de superació de proves de maduresa o, fins i tot, per mitjà de l'accés a la universitat per a majors de vint-i-cinc anys.

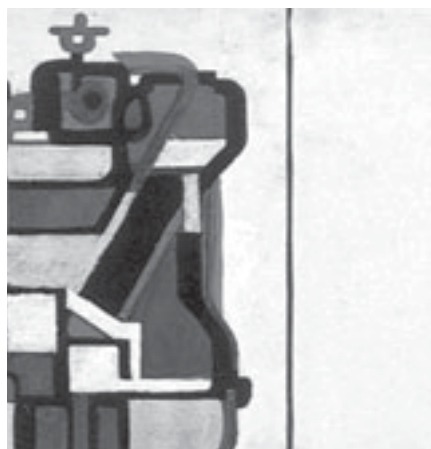
Un altre sector de població rep aquesta oferta alternativa com un fi en si mateix que proporciona satisfacció personal, xàrcies de formació, participació en la localitat i qualitat de vida. El repte es troba a saber canalitzar la demanda formativa en el marc de la regulació

⁵ Gelpi, E.: Trabajo, educación y cultura. Ed. Au Ilibres. València, 1995

legal. En tot cas, les dones han assumit que l'adaptació als nous temps passa per la formació permanent i deixen veure amb testimonis vitals que no estan disposades a renunciar a aqueix dret.

Referències bibliogràfiques

- APPLE, M. W. Educación y Poder. Ed. Paidós. MEC Barcelona, 1987.
- FLETXA, R i GIROUX, H. Igualdad educativa y diferencia cultural. Ed. El Roure. Barcelona, 1991.
- BERNSTEIN, B. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Ed. El Roure. Barcelona, 1990.
- BORELL, V. L'educació de dones adultes. Una vivència transformadora. Ed. Díada. Sevilla, 1999.
- GARCÍA, J i POLIT, R. Antropología de l'Educació. L'estudi de la transmissió-adquisició de cultura. Ed. Eudema. Madrid, 1994.
- GELPI, E. Trabajo, educación y cultura. Ed. Au llibres. València, 1995.
- LEIRMAN, W y OTROS. La educación de adultos como proceso. Ed. Popular. OEI Quinto Centenario. Madrid, 1991.
- MONTERO, R. Historias de mujeres. Ed. Alfaguara. Madrid, 1995.
- TRILLA, J. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ed. Ariel. Barcelona, 1993.
- VVAA: Formación permanente: tendencias actuales. Ed. Educa-acción. Huelva, 2001.



*Desenvolupament local i educació d'adults a l'Alentejo**

Eduardo Figueira. Universitat d'Èvora (Portugal)

Armando Garcia. Estudiant finalista, Univesitat Moderna, Beja (Portugal)



1. Introducció

Malgrat que el creixement econòmic constitueix un component essencial del desenvolupament regional no és possible ignorar que la promoció de l'economia de forma desequilibrada d'altres sectors com ara el benestar social, l'animació cultural i la conservació del medi natural, no condueix a la sostenibilitat dels recursos i, com a tal, no produeix ni promou el veritable desenvolupament. És doncs fonamental abandonar el paradigma establert en l'economia i que es camine cap a una concepció i un ús d'un altre o uns altres que, sense deixar de considerar el creixement econòmic, prengue(n) els altres sectors en la forma i mesura que es consideren adequats a les condicions presents. En aquest sentit, i tenint en consideració que el *desenvolupament és un bé per a tots i no solament per a alguns* i és impulsat i realitzat pels éssers humans atenent la millora de la seua qualitat de vida, en termes individuals i col·lectius, sembla indiscutible la necessitat que s'integren en el paradigma del desenvolupament les qüestions de la **participació** dels ciutadans, de la **integració** de tots els sectors de l'activitat humana, de la **solidaritat** social i de la **preservació** de l'ambient natural i construït.

* Traducció de Vicent Berenguer

**una comunitat local
només podrà aspirar
al desenvolupament
en la mesura que
sàpiga innovar i
crear formes
adequades de
relació amb el seu
territori i siga capaç
de promoure el
canvi adequat en les
realitats del territori
i en les necessitats
dels individus que hi
viuen.**

D'altra banda, és necessari no oblidar que l'execució del model de desenvolupament considerat adequat per a una determinada regió, és a dir, les accions concretes de desenvolupament no poden ser dissenyades i posades en marxa de forma abstracta i, com a tal, han de tenir en consideració la situació i les condicions específiques en què aquestes accions van a ser dutes i realitzades. Dit d'una altra manera, la concretització efectiva de qualsevol pla de desenvolupament només podrà realitzar-se al nivell del territori d'àmbit local atés que és en aquest nivell on més concretament es coneixen els problemes i les necessitats i, per tant, més fàcil i adequadament es pressuposten i es posen en marxa les solucions i les mesures necessàries per a la promoció de la qualitat de vida. De fet, el desenvolupament és un procés que només és real quan es centra en les realitats del món en què es viu. És a dir, el desenvolupament és un concepte abstracte que només es concreta a nivell del *local* i, com a tal, pot dir-se que no existeix *desenvolupament nacional* o *regional* sense *desenvolupament local*. A més d'això, el desenvolupament requereix un plantejament integral que es dirigeix essencialment cap a la consideració del *local* com a espai privilegiat d'intervenció davant la major facilitat i adequació de la integració de les diverses polítiques i incentius sectorials. Cal ressaltar també que la solució dels problemes de l'àmbit *local*, (regió o país) on es viu, requereix la contribució del coneixement de cadascun dels residents. El coneixement humà és un coneixement col·lectiu i ningú no té el do de saber-ho tot. Per tant, la solució dels problemes de la societat més enllà d'apel·lar a la participació de cada ciutadà, requerint que la decisió siga presa el més pròxim possible de l'àmbit local on esdevenen les coses, exigeix també dels individus enquadrats en el procés un continu aprenentatge sobre les qüestions i els desafiaments que constantment es plantegen en el transcurs del procés de desenvolupament.

No es pot ignorar que els fonaments de la societat i de l'economia s'assenten en el territori i en les relacions que els éssers humans estableixen i mantenen amb ell. Sent així, una comunitat local només podrà aspirar al desenvolupament en la mesura que sàpiga innovar i crear formes adequades de relació amb el seu territori i siga capaç de promoure el canvi adequat en les realitats del territori i en les necessitats dels individus que hi viuen. Per això pot concloure's que el procés de desenvolupament deu estar centrat en les persones i els seus valors individuals, socials i culturals, com també en les seues expectatives i aptituds en el context de la comunitat on viuen i, a més d'això, requerir l'oportuna presa de decisions basades en el coneixement de les realitats concretes. És a dir, el desenvolupament, davant la constant necessitat d'interpretar la realitat i donar resposta als nous desafiaments i problemes que es plantegen als individus i la comunitat, requereix l'establiment d'estratègies i mesures que van a l'encontre de la qualificació contínua dels recursos humans. En aquest sentit, no sols és essencial que els més nous es qualifiquen d'acord amb les necessitats i les oportunitats locals, present i futures, sinó que és també fonamental formar els no qualificats que, en el seu degut moment, per motius diversos, no van tenir l'oportunitat de formar-se. D'altra banda, davant

el ritme de la innovació dels nostres dies, els inicialment formats necessiten de mantenir-se qualificats i actualitzats davant els nous coneixements. O siga, qualsevol pla de desenvolupament local, davant la necessitat de donar resposta als desafiaments que es plantegen al llarg del procés de desenvolupament, requereix i, per això, deu integrar una estratègia d'educació contínua d'adults orientada en el sentit de la qualificació dels recursos humans de la comunitat. Aquesta constatació i necessitat són tant més evidents com menys desenvolupat és l'àmbit local on es pretén posar en marxa el procés de desenvolupament. Estan en aquesta situació la gran majoria dels *locals* situats en les regions interiors de Portugal, com és el cas de l'Alentejo, caracteritzat per una forta ruralitat i per una població envellida i empobrida en la majoria de casos. Aquesta situació, no obstant això, no pot ni deu ser vista com irreversible i/o sense solució. De fet, s'hi assisteix, actualment, a una creixent recerca de serveis en el sector del turisme i lleure que poden funcionar com a «vàlvula d'escapament» i de tonificant relativament als efectes derivats de l'estrés que les persones acumulen diàriament fruit de la pressió psicològica exercida no sols per la seua activitat professional sinó també per la vida social en la qual estan embolicades. A aquesta oportunitat constituïda per la recerca de serveis de turisme i lleure a la qual els locals rurals poden fàcilment donar resposta gràcies a l'existència d'àmplies zones amb relativament bona qualitat ambiental, gastronòmica i cultural, s'afegeixen unes altres possibilitats com ara la pràctica de l'agricultura biològica, l'elaboració de productes d'origen i qualitat certificats i l'artesania. Aquestes oportunitats, no obstant això, només podran concretar-se i utilitzar-se en benefici dels locals rurals si, en el marc d'una estratègia de desenvolupament local, es dissenya i es posa en marxa una adequada estratègia d'educació i formació contínua d'adults. Només amb recursos humans de qualitat es podrà posar en marxa un veritable procés de desenvolupament local sostenible adequat als mitjans rurals de les regions interiors i marginals, i s'evitarà seguir el paradigma basat en el supòsit que el desenvolupament de l'interior rural deu tenir per línia orientadora els patrons de comportament i de vida de les zones urbanes i industrials.

Només amb recursos humans de qualitat es podrà posar en marxa un veritable procés de desenvolupament local sostenible adequat als mitjans rurals de les regions interiors i marginals, i s'evitarà seguir el paradigma basat en el supòsit que el desenvolupament de l'interior rural deu tenir per línia orientadora els patrons de comportament i de vida de les zones urbanes i industrials.

2. El binomi comunitat/territori

La **ruralitat** constitueix una opció de civilització amb característiques molt pròpies i, com a tal, no pot ni deu ser vista com una cosa que s'ha de combatre. La ruralitat advé no sols de les característiques del territori sinó també, i fonamentalment, de les relacions que la comunitat humana estableix i desenvolupa amb ell. De fet, les característiques d'un territori, encara

que influeixen i en certa manera condicionen, no determinen en absolut les expectatives i el benestar de la comunitat humana que en ell resideix. Són les relacions desenvolupades pels éssers humans i establertes al si de la comunitat i entre aquesta i el territori en el qual viu les que condicionen la forma i l'estil de vida en determinat local. La ruralitat no constitueix, per tant, un condicionant per al desenvolupament humà i civilitzacional; la ruralitat és una virtualitat que es concreta a través de formes creatives i diferenciades d'una comunitat local que assumeix la civilització en estreta relació amb el territori on viu i treballa. En aquest sentit, la ruralitat, vista com a patrimoni d'una comunitat i d'un territori, adquireix la qualitat de recurs endogen sobre el qual es deurà assajar els objectius estratègics per al desenvolupament d'aquesta comunitat i d'aquest territori. En aquesta perspectiva, la ruralitat assumida com a context i marc per al desenvolupament sostenible, encamina les comunitats locals cap al disseny i la posada en marxa d'estratègies orientades a **preservar** allò que les identifica i promou, i **superar** amb creativitat allò que els impedeix el desenvolupament. D'aquesta forma, una comunitat rural serà tant més competitiva i tindrà tant més èxit com millor sàpia interpretar les característiques i condicions del seu territori i aconseguir innovar en la forma com estableix i desenvolupa les relacions amb ella mateixa.

La ruralitat, com a resultat de les relacions que una comunitat estableix amb el seu territori, pot ser analitzada i caracteritzada basant-se en quatre sectors diferents, segons la naturalesa de les relacions desenvolupades: 1) econòmico-productives; 2) socials; 3) culturals; i 4) ambientals.

En la relació **econòmico-productiva**, l'activitat agrícola assumeix sens dubte, una importància rellevant. Les àrees marginals rurals, com ara el cas de diversos territoris locals existents a la regió de l'Alentejo, presenten usualment l'agricultura, en general, i l'agricultura familiar, en particular, com a principal sector productiu, alguna expressió d'artesanía i, normalment, posseeixen una indústria limitada gairebé sempre unida al sector agrícola i una activitat turística en alguns casos creixent. Regions com aquesta es troben normalment caracteritzades per sistemes productius seminaturals de múltiples funcions l'ús agrícola i les pastures de les quals ocupen un paper essencial de suport a l'activitat humana.

No obstant això, l'agricultura, tot i que necessària, no pot continuar sent assumida com una activitat suficient en el marc actual de desenvolupament europeu fins i tot en les regions de forta ruralitat localitzades en àrees marginals. L'agricultura ha de ser completada per la petita indústria transformadora orientada cap a l'elaboració de productes regionals d'origen i qualitat certificades i acompanyada d'altres activitats, com ara el turisme i l'artesanía. És a dir, és fonamental promoure la pluriactivitat en el marc d'una estratègia de desenvolupament sostenible que tinga en consideració les característiques i les condicions específiques del territori i la comunitat en causa. D'altra banda, tret d'alguns casos molt específics, l'agricultura a promoure en les zones rurals marginals deurà tenir per base la unitat familiar, ésser de

naturalesa policultural, integrar formes de sociabilitat i desenvolupar articulacions intersectorials, pròpies de la diversitat d'ocupacions i rendiments. Per exemple, el turisme rural pot (i deu) ser completat sinèrgicament per aspectes culturals i ambientals com ara el patrimoni cultural i natural, l'artesania, el folklore, la música i el teatre popular, els jocs tradicionals, les fires i festes tradicionals i la cuina rural.

De fet, les zones rurals marginals es caracteritzen essencialment per tenir la família agrícola com la unitat bàsica de l'organització social i la producció agrícola (producció vegetal i animal) com el seu principal medi de vida a més de representar un ambient cultural específic de la vida en petites comunitats rurals. Cal afegir-hi que a més de totes les complementaritats referides, assumeix particular importància per a l'activitat de turisme, l'hospitalitat oferida per les persones del medi rural. L'artesania, que assumeix també les més diverses formes, pot incloure's no sols en la línia del turisme sinó fins i tot constituir una font independent de rendiments a través de l'exportació a altres regions. La petita indústria transformadora, la majoria de les vegades de naturalesa artesanal com en la producció de formatge i d'embotits, ocupa un paper rellevant des que presenta la característica de producte regional certificat que garanteix no solament la seua genuïtat sinó la seua qualitat.

En el sector de les relacions de naturalesa **social**, ressalten les maneres d'habitar i viure característics del llogaret rural, com ara els sistemes de tornajorns i de cooperació (cooperatives, mútues de bestiar, fons de socors social, per exemple), les formes col·lectives de gestió de les zones designades com incultes, les fires i els mercats, les confraries i germandats entre d'altres. La solidaritat rural, un aspecte natural i tradicional del medi rural, té com a base fonamental la família i el veïnatge, es processa essencialment en el marc de l'activitat productiva principal, l'agricultura, i té, usualment, com a referència la vivència religiosa. Cal citar també, la qüestió de la medicina popular que ocupa un lloc important en la vida social del llogaret, sobretot davant l'absència de la medicina anomenada científica.

En l'esfera **cultural**, a més de l'artesania i fins i tot la resta d'activitats productives i socials citades, deu ressaltar-se la riquesa d'activitats de naturalesa cultural, en sentit estricte, que es desenvolupen en els llogarets rurals. En aquest sector, destaquen amb bastant evidència les relacions de la comunitat amb el seu territori les quals es presenten com una força promotora de la capacitat d'interpretació de les realitats la forma i estil de les quals constitueixen la base per a la formació d'una identitat cultural pròpia que, al seu torn, tenen una influència decisiva en la innovació i la creativitat per a superar nous problemes i desafiaments.

En allò que es refereix als aspectes que interfereixen en el sector **ambiental** (i són gairebé tots), cal referir i cridar l'atenció sobre el fet que gran part, sinó tal vegada la majoria, dels sistemes productius localitzats en zones rurals marginals presenten, com és el cas del Montado a l'Alentejo, fragilitats en termes ecològics. El Montado, com a sistema resultant de la inter-

venció humana sobre el sistema natural d'una regió típicament mediterrània, solament podrà subsistir si és possible promoure i mantenir la seua utilització múltiple i complementària tenint com base el pasturatge i l'elaboració de productes d'origen certificat com és el cas dels derivats del porc. D'altra banda, és fonamental que les fonts socials del poder dominant compreguen i tracten amb afecte el paper i la importància de la petita agricultura familiar per a la preservació del sistema i especialment la seua qualitat ambiental tant natural com construïda. Com està demostrat, només amb la presència humana es podrà preservar l'espai rural i la seua qualitat ambiental.

Sembla així legítim afirmar que la ruralitat deu ser presa i assumida com un supòsit essencial per al desenvolupament de qualsevol àrea rural i no ser vista i interpretada com un estigma com succeeix freqüentment.

3. El desenvolupament local com nou paradigma

El desenvolupament d'un territori, qualsevol que siga la seua dimensió, especificitat i densitat demogràfica, no pot conceptualitzar-se en termes purament econòmics. L'economia sent, sens dubte, un component indispensable en qualsevol estratègia de desenvolupament no pot, no obstant això, assumir-se com el prioritari i més important i molt menys com l'únic aspecte a tenir en consideració. De fet i com ja he referit, el creixement econòmic no pot confondre's amb el procés de desenvolupament i/o prendre's de manera inadequada d'altres aspectes, tan importants com la qüestió econòmica, com ara el benestar social, la cultura i la preservació del medi ambient. D'altra banda, el supòsit, freqüentment assumit per molts responsables polítics, que el desenvolupament d'una regió és essencialment promogut a través d'estratègies que duguen a la concentració urbana i/o la industrialització en aqueixa zona, és totalment inadequat davant els actuals corrents sobre el concepte de qualitat de vida, considerat el fi últim del procés de desenvolupament. En aquest sentit i prenent en consideració que aquest fi últim del desenvolupament deu ser assumit com un bé per a tots, és indispensable, especialment per a les regions de forta ruralitat i localitzades en àrees marginals, com és el cas de l'Alentejo, buscar camins nous per al procés de desenvolupament. De fet, cal advertir que

«El desenvolupament no és una mera qüestió aritmètica o comptable i que, entre els recursos disponibles per a promoure'l, s'inclouen elements tan diversos com el patrimoni artístic i arquitectònic heretat, les tècniques productives tradicionals (eventualment recreades per les noves tecnologies), l'autenticitat del paisatge agro-rural, la qualitat ambiental i de les riqueses naturals, l'originalitat de les cultures locals, les solidaritats comunitàries romanents, la qualitat de vida de centres urbans de petites i mitjanes dimensions, i tants altres aspectes en altre moment infravalorats pels tècnics d'aquesta àrea.» (Sampaio, 1998:17)

Atenent la qualitat de vida com el fi a la vista i sense oblidar que el creixement econòmic

i les altres dimensions deuen ser preses en la forma i mesura exacta davant les condicions existents, és essencial no oblidar que el desenvolupament és realitzat per éssers humans, amb els éssers humans i per als éssers humans. Sent així, sembla inqüestionable la necessitat que s'utilitze un nou paradigma de desenvolupament que es basa en la més àmplia *participació* de tots els ciutadans i en la total *integració* de tots els sectors d'activitat i assegure i promoga la *cultura*, la *solidaritat social* i la preservació del *medi ambient*. Aquests requisits duen (durant) a la consideració que el desenvolupament solament podrà ser executat a nivell d'un territori de «dimensió local» atès que, com ja s'ha referit, és al nivell local on, a través de la participació de tots els ciutadans, millor es coneixen els problemes i més fàcilment es poden presupostar i posar en marxa les respectives solucions. D'altra banda, el «local» és l'espai privilegiat per a la realització de la total integració d'instruments i mesures de desenvolupament davant la major facilitat de definició i eficàcia d'aplicació d'un «mix» adequat de les diverses polítiques i incentius sectorials. És encara inqüestionable que és en el nivell local on més fàcilment es pot promoure la cultura i la solidaritat social i preservar l'ambient davant la proximitat existent en la relació entre tots els actors socials i entre aquests i el territori on viuen i actuen. És a dir, tot apunta que el nou paradigma de desenvolupament es consubstancia en el denominat *desenvolupament local* el qual, almenys a l'Alentejo, a més d'estar impregnat d'una «filosofia de desenvolupament de nou encuny» ha vehiculat i imprés formes innovadores d'intervenció en el binomi comunitat/territori. De fet, el model de desenvolupament local «transportat» i posat en marxa per les anomenades *Associacions de Desenvolupament Local (ADL)* en els diversos *locals* de l'Alentejo conté en si potencialitats d'àmplia participació d'individus, grups i comunitat(s) residents al territori d'intervenció oferint-los l'oportunitat de fer tries i optar per canvis dirigits cap al seu benestar. I, tot i que sense assumir-se encara enterament com a model alternatiu, el moviment de desenvolupament local que va sorgir lligat a les ADL ha vingut afirmant-se de manera progressiva com una veritable solució alternativa a la crisi que es va instal·lar i es viu a l'Alentejo. Ha estat evident, almenys al llarg dels últims cinc anys, que les estratègies de desenvolupament local presupostades i posades en marxa per les ADL han aprofitat un conjunt d'oportunitats tenint com a base els recursos i les potencialitats dels diversos LOCALS de l'Alentejo. Basant-se en les pràctiques d'intervenció i acció, concebudes i utilitzades per les diverses ADL alentejanes, pot dir-se que la filosofia subjacent en el procés de desenvolupament local en curs a l'Alentejo té per base la forta convicció que el **desenvolupament** és una abstracció concretitzable només a nivell de l'esfera *local* i s'assenta fonamentalment en els postulats de la **participació i la cooperació de tots els actors locals (individuals i col·lectius)**, de la **integració de tots els sectors d'activitats presents**, de la valorització i promoció de la **ruralitat**, de la **proximitat** als problemes, **subsidiarietat i gestió local** inserides en **dinàmiques globals**, de la **viabilitat econòmica**, i de la **sostenibilitat** dels recursos, dels processos i de les condicions de vida per a les futures generacions.

el procés de desenvolupament local en curs a l'Alentejo té per base la forta convicció que el desenvolupament és una abstracció concretitzable només a nivell de l'esfera local i s'assenta fonamentalment en els postulats de la participació i la cooperació de tots els actors locals (individuals i col·lectius), de la integració de tots els sectors d'activitats presents, de la valorització i promoció de la ruralitat, de la proximitat als problemes, subsidiarietat i gestió local inserides en dinàmiques globals, de la viabilitat econòmica, i de la sostenibilitat

Davant els postulats apuntats, sembla evident que els camins a trillar deuen tenir per base les realitats locals, prenent en consideració el context territorial local obtingut per la intervenció, però sense oblidar ni menysprear la dimensió trans-local i el fenomen de la globalització. És a dir, tot i que es puguin descobrir molts aspectes en comú, no hi ha cap fórmula única i generalitzable per a les estratègies de desenvolupament sostenible a posar en marxa en els diversos locals, especialment els locals situats en les àrees marginals d'Europa. D'altra banda, és necessari no oblidar que les realitats i potencialitats locals i els factors endògens (humans, materials i financers) existents en un territori deprimat són, en la majoria dels casos, manifestament insuficients per a provocar el procés de desenvolupament. De fet, el desenvolupament deu ser entès com un procés de canvi que parteix de les necessitats reals d'una comunitat

«a la qual es busca respondre, sobretot a partir de les capacitats locals, però articulant-les amb els recursos exògens en una perspectiva de fertilització mútua.» (Amaro, 2001:166).

L'objectiu és establir i dinamitzar complementaritats i sinèrgies entre les dues fonts de recursos amb benefici mutu i conjugar esforços en el sentit d'adoptar una estratègia integrada encara que el problema inicial al qual volem donar resposta es centre en un problema localitzat en determinat sector d'activitat. A nivell local

«tot té a veure amb tot, la qual cosa pressuposa un treball de participació, la cooperació, la definició d'accions conjuntes, la negociació dels conflictes i de les solidaritats locals.» (Amaro, 2001:167)

Davant els diversos contextos i condicionants que ofereixen els diversos *locals* de les àrees rurals marginals d'Europa, com és el cas de l'Alentejo, sembla evident, vista l'experiència adquirida i desenvolupada al llarg de més de 10 anys, que les Associacions de Desenvolupament Local reuneixen les qualitats i les condicions necessàries per a ocupar un paper preponderant en la promoció del desenvolupament local. No obstant això, l'acció de les ADL només podrà arribar a la seua plena eficàcia en termes de desenvolupament local si el seu paper al costat de les comunitats locals, a més de ser reconegut en els discursos dels responsables polítics, és reconegut de manera efectiva oficialment a nivell legislatiu. De fet, com ja s'esmentà, la proximitat (física i afectiva) que les ADL han adquirit i gaudeixen actualment en relació als beneficiaris del desenvolupament local, els confereix la capacitat de fer diagnòstics adequats, definir i establir els objectius i les prioritats, elaborar els plans d'acció i les estratègies respectives, avaluar els resultats aconseguits, implicar activament tots els actors i els agents locals, constituir associacions de forma que promoguen una cooperació eficaç entre les diferents entitats, i identificar, seleccionar i negociar mitjans de finançament per a l'execució dels projectes.

4. El paper de la formació dels adults en el desenvolupament local

Encara que els recursos naturals ocupen un paper important en el pressupost i la posada

en marxa d'una estratègia de desenvolupament local, no es pot ignorar que la diferència entre locals, regions o països en termes de desenvolupament no està directament relacionada amb

«les seves riqueses naturals, sinó amb la capacitat dels seus habitants en transformar-les, passant de recursos potencials a recursos reals.» (Reigado, 2000:158)

La constatació d'aquest fet permet atribuir als éssers humans el qualificatiu de principal recurs a tenir en compte en el disseny i la posada en marxa de qualsevol estratègia de desenvolupament local,

«no en el sentit demogràfic (quantitatiu), sinó en l'educativo-formatiu (qualitatiu).» (Reigado, 2000:158)

D'altra banda, pressuposant el desenvolupament local una efectiva descentralització de poder de decisió, l'adquisició de competències a nivell local adquireix l'estatut de condició essencial per a la posada en marxa de l'estratègia de desenvolupament local a la vista no sols de la gestió de les accions sinó també

«la promoció de l'intercanvi d'experiències i informació i la mobilització de la població local, al servei de la creació de noves oportunitats» (Lourenço, 1997:18)

Sent així, l'escolarització i la formació professional, és a dir, la formació i la qualificació contínua dels recursos humans a nivell local, s'assumeixen com a requisits imprescindibles per a l'èxit i consolidació de l'estratègia de desenvolupament. A més de la intervenció directa en la concepció i engegada de l'estratègia de desenvolupament, els recursos humans qualificats són indispensables no sols per a promoure la creació de noves petites i mitjanes empreses locals competitives, sinó també per a la realització i execució dels diferents projectes, de diversa naturalesa, emmarcats en l'estratègia de desenvolupament local.

«És que, si d'una banda, aquest augment del nivell d'instrucció de les poblacions tendeix a incrementar la recerca de béns i serveis la producció dels quals s'ajusta bé a les especificitats d'aquell tipus d'empreses, aquest no pot deixar d'influir també positivament, la formació de treballadors i dirigents i, per tant, indirectament, els replans de productivitat arribats» (Sampaio, 1997:20)

No obstant això, és fonamental reconèixer que l'essència del procés de desenvolupament local rau en el fet d'aconseguir que els actors locals s'interessin pels problemes existents i participen activament en la recerca de la seua solució, buscant a aquest efecte les ajudes externes i internes considerades més adequades. És a dir, és necessari que el binomi **comunitat/territori** sàpia aprendre al llarg de la seua existència perquè tingui la possibilitat d'enfrontar-se i resoldre amb èxit els desafiaments que van sorgint a la vista del seu continu desenvolupament. En altres paraules, el procés de desenvolupament local solament tindrà lloc en determinat local quan aquest local (comunitat + territori) tinga la capacitat d'aprendre-al·larga-de-la-vida i, com a tal, pot considerar-se un **local aprenent**.

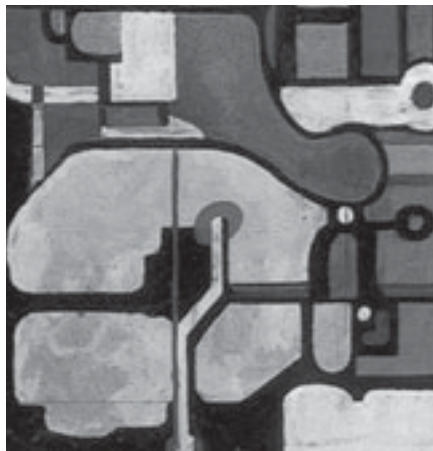
és necessari que el binomi comunitat/territori sàpia aprendre al llarg de la seua existència perquè tingui la possibilitat d'enfrontar-se i resoldre amb èxit els desafiaments que van sorgint a la vista del seu continu desenvolupament.

El procés d'aprendre-al·llarg-de-la-vida, recentment vist com si d'un nou concepte es tractara, constitueix de fet la reinvençió d'un supòsit ja de tots ben conegut. Des de sempre que les persones, especialment les d'edat més avançada, quan tenen coneixement d'alguna cosa fins al moment desconeguda o adquireixen una nova capacitat o habilitat que els permet resoldre determinada situació, diuen, en un to barrejat d'admiració i reconeixement, «aprendre fins a la mort». Pot així dir-se que l'aprenentatge-al·llarg-de-la-vida constitueix un vell supòsit relacionat amb la vida humana que, recentment, ha adquirit una nova importància essencialment en el marc de la problemàtica de la formació i de la qualificació contínua d'adults. Amb tot, aquest supòsit va més enllà de la problemàtica de la formació contínua. És a dir, la capacitat d'aprendre al llarg de la vida constitueix una de les característiques essencials de la vida humana i està estretament unida a la mateixa capacitat de supervivència.

La mateixa idea es pot aplicar al concepte de *local/ aprenent*. És a dir, tot i qualsevol *local/ apren* al llarg de la seua existència i aquesta capacitat es constitueix com una de les característiques essencials per a la seua supervivència. És a dir, el *local/ aprenent* és tot aquell que és capaç d'aprendre al llarg de la seua existència de forma que no mantingui només les seves característiques sinó que, i fonamentalment, es desemboliqui ell mateix de forma que propiciï als ciutadans residents (i visitants) millor qualitat de vida. No obstant això, altres plantejaments busquen el concepte de *local/ aprenent* en el marc de la cooperació entre institucions d'ensenyament i formació amb els actors de comunitats locals. En aquesta perspectiva, *local/ aprenent* pot ser vist com aquell qui la innovació econòmica i social l'obté mitjançant l'aprenentatge resultant de la cooperació entre les entitats d'educació i formació i els actors i agents locals, entre els quals hi ha les Associacions de Desenvolupament Local.

Bibliografia

- AMARO, R. R. (2001): «O conceito de desenvolvimento local no quadro dá revisão do conceito de desenvolvimento», in J. Carlos Albino & Laura Lião (eds.), *Desenvolver (des)envolvendo- Reflexões e pistas para o desenvolvimento local*. Messejana: Esdime, Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sud-oest.
- LOURENÇO, M.C.A. (1997): *Turismo em espaço rural. Propostas para o desenvolvimento integrado do Concelho de Moura*. Tesi doctoral, Universitat d'Èvora (fotocopiada).
- REIGADO, F.M. (2000): *Desenvolvimento e planeamento regional. Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Estampa.
- SAMPAIO, J. (1998): «Discurs do President da República», in J. Madureira Pinto & António Dornelas (eds.), *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.



Persones i territoris

*La fi del patriarcat**

María-Milagros Rivera Garretas • Universitat de Barcelona



I.- En els anys setanta, el moviment feminista va anomenar una categoria que ens va obrir a les dones d'aquella època un tros enorme de realitat. Aquesta categoria va ser la de patriarcat. Els patriarques van deixar llavors de ser els vells del grup, per a convertir-se en tots els hòmens que es beneficiaren del contracte sexual; o siga, tots els hòmens que controlaren el cos d'una o més dones fèrtils. Estos hòmens, la majoria dels hòmens d'aleshores, van passar a ser «l'enemic», l'enemic contra el qual el feminisme (o una part copiosa del feminisme) va lluitar obertament.

El maig de 1979 es va publicar a Barcelona les tesis del Partit Feminista, partit que es va constituir poc després. Aquestes tesis reflecteixen l'alliberador que fou poder dir que el sistema que ens oprimia s'anomenava patriarcat i que tenia una història; o siga, que havia tingut un origen i podia tindre un final. Eixes tesis les deien amb aquestes paraules:

«com a partit feminista ens proposem l'abolició de la família com a institució legal, única i obligatòria, per a cobrir les necessitats materials i afectives de l'home. El mode de producció domèstic ha de desaparèixer per a ser substituït per serveis estatals. I les relacions afectives de l'ésser humà han de pertànyer a la seua intimitat i lliure elecció, i

* Traducció de Miquel Bononat

El patriarcat ha acabat, ja no té crèdit femení i ha acabat. Ha durat tant com la seua capacitat de significar alguna cosa per a la ment femenina. Ara que l'ha perduda, ens donem compte que, sense ella, no pot durar.

no ser imposades coercitivament per una institució sobre la qual es basen tots els mecanismes d'explotació de la dona.» (PFE, *Tesi*, 133-4)

En el món sencer s'ha lluitat durament contra el patriarcat en els últims vint-i-cinc o trenta anys. El que es va dir en les conferències de El Caire (1990), de Pequín i en el Fòrum de Huairou (1995) ho demostren, especialment si es compara amb la conferència de Nairobi de 1975.

No està prohibit pensar que eixes lluites han tingut èxit. Si es miren les estadístiques de països molt diversos (encara que certament no de tots), es diria que la tendència és que ja no siguen els hòmens els que decideixen sobre el cos de les dones, sinó que són elles les que decideixen; deixant inclús en ridícul les previsions d'alguns demògrafs occidentals. Hui es diu que el patriarcat ha acabat. El número de «Sottosopra» que ha publicat la Llibreria de Dones de Milà el gener de 1996 i que en castellà es titula *El final del patriarcado* ho planteja així:

El patriarcat ha acabat, ja no té crèdit femení i ha acabat. Ha durat tant com la seua capacitat de significar alguna cosa per a la ment femenina. Ara que l'ha perduda, ens donem compte que, sense ella, no pot durar. No es tractava, per la part femenina, d'estar d'acord [...]. Era, més aviat, un fer de necessitat virtut. Però que ara ja no es fa. Ara és una altra època i una altra història, tant que el que es va decidir sense o en contra d'ella, s'ha tornat caduc, com si l'haguera obeït sempre a ella. (Què rar! Però) val, potser, per a les relacions de domini el mateix que per a l'amor, que fa falta ser dos? Ara a ella ja no li va, ja no és la mateixa; ha canviat, com es sol dir [...]. Ho diem sense triomfalismes. Ens toca mesurar-nos amb la desmesura d'un saber de la vida massa gran, com és el nostre, amb l'intercanvi massa intens que circula entre dones, amb l'enormitat d'un èxit històric -el final del patriarcat- que es tradueix, inevitablement, en l'enormitat de la tasca.»

Què és, doncs, la fi del patriarcat? La fi del patriarcat és un procés singular, que es dona en cada dona, com es va donar en singular la presa de consciència feminista, presa de consciència que va transformar, de dona en dona, molt del món sencer. Consisteix a deixar de donar crèdit a un enemic el lloc del qual en la vida d'eixa dona ja no és el que era. Quan una dona desplaça l'enemic fora d'ella, se li obri un espai de ser en el que hi ha joc i lloc per a la llibertat.

La fi del patriarcat és, doncs, un procés singular, que es dona en una dona, siga aquesta rica o pobra, emancipada o mestressa de casa, siga quin siga el lloc que ella ocupe en el sistema colonial mundial. Perquè la llibertat no és un privilegi d'Occident.

Pose un exemple. En els anys setanta, va ser una consigna del feminisme l'anar-nos-en les dones de casa. Percebiem amb freqüència la casa com un lloc inhabitable perquè predominaven en ella les relacions de poder i de domini. Vint o trenta anys després, quan mire l'entre-dones al meu voltant, veig que, en realitat, no ens n'hem anat mai de casa. El que les feministes hem fet ha estat expulsar de la casa les relacions de domini; restaurant en ella la possibilitat de la relació d'autoritat, eixa alquímia només possible en la mediació amorosa.

Si no escorcolla canvis de tanta envergadura com aquest, el feminisme pot acabar domesticant; pot acabar convertint-se en el que la política índia Vandana Shiva hi ha anomenat feminisme patriarcal: un feminisme que no pot viure sense l'enemic, quedant-se en les regles que ell defineix. Un feminisme que oblida que el patriarcat no ha ocupat mai la realitat sencera; excepte per a una mirada totalitària.

La transformació que proposa el reconeixement la fi del patriarcat és política d'allò simbòlic. Política del simbòlic que a mi em sembla especialment sol·licitada per l'Occident de hui, potser perquè Marx i Engels no van desenvolupar una filosofia del llenguatge; i no la van desenvolupar —tal vegada—, perquè en la seua època, la primera mitat del segle XIX, no es sentia la necessitat d'ella que hui es sent. No hi havia, probablement, enxiquit la presència de l'ordre simbòlic de la mare com ho ha fet en la segona meitat del segle XX.

Pense que la política de la cosa simbòlica és especialment urgent hui perquè les dones, gràcies al triomf del feminisme, estem en quasi tots els llocs de la vida social; i no obstant, a penes ens reconeixem en el que es diu públicament —en els mitjans de comunicació, per exemple, o en les enciclopèdies— que el nostre món, el món comú, és. Aquesta experiència és molt forta en la universitat: la majoria de l'alumnat són ara alumnes (62,3 % en la UB en el curs 1996-97). I, en canvi, a penes senten mai parlar d'elles o de qüestions en què es reconegen, segons elles mateixes diuen; això a pesar que es va igualant el nombre de professores amb el de professors (38,5 % dones, 61,5 % hòmens en 1996-97 en la UB).

Pense que es pot conjecturar que l'ocupació per dones d'instàncies de poder, si no va acompanyada de simbòlic propi, simbòlic nascut del reconeixement i de la circulació d'autoritat en el món comú, o siga en el món de dones i hòmens, és una font en potència de violència, de lluita entre els sexes. Pense que pot llegir-se en aquesta clau l'horror de molta de la violència contra les dones, violència que és, hui, un dels grans esculls amb què es troba el feminisme de les reivindicacions [M.-M. Rivera, „Duoda,, 21 (2001) 37-42].

Per què? Perquè l'apropriar-se de relacions socials sense dotar-les de simbòlic original, de simbòlic que no copie ni assumisca l'alié, sinó que diga partint de si el que eixes relacions són ara, és a dir espais amb o de dones, deixa una contradicció i un buit de significat que obstaculitzen o impedeixen la relació humana en confiança, produint caos en els cossos, produint rebel·lió en els cossos; eixos cossos que són humans precisament perquè parlen, simbolitzen.

II.- El pensament polític clau del text *El final del patriarcat* és l'autoritat. L'autoritat és la clau que ha fet possible el reconeixement d'eixe esdeveniment transcendental.

1. Les feministes dels anys setanta i huitanta vam tocar ocasionalment la qüestió de l'autoritat i ho vam fer a temptes; ho vam fer amb por, perquè el feixisme ens havia fet avorrir la figura de l'autoritat a força de repetir frases absurdes de l'estil de «l'autoritat competent» o «la desfilada d'autoritats».

La transformació que proposa el reconeixement del final del patriarcat és política d'allò simbòlic. Política del simbòlic que a mi em sembla especialment sol·licitada per l'Occident de hui,

Quan, en eixos anys, les feministes parlàvem d'autoritat, déiem que l'autoritat era poder culturalment reconegut i legítimat; i afegíem que els estava estrictament reservada als hòmens. El poder, en canvi -déiem llavors- l'adquirien principalment els hòmens però no ens era negat a les dones (J. Bennett en M. Erler i M. Kowaleski, eds., *Women and Power 'in' the Medieval English Countryside*, Athenes 1988, 19). Aquesta formulació, que es repetia una vegada i una altra en els debats perquè era un cercle viciós i, en tant que, no la resolía, captava no obstant bé, un problema polític vertader de les feministes d'aquell temps: la paradoxa que les instàncies de poder que anàvem obtenint anar triomfant les lluites pels drets, no ens satisfieren; en altres paraules, que inclús l'exercici del poder, que ens semblava ja l'últim que ens quedava per aconseguir, s'anava arrancant del tindre drets. Un exemple que es va comentar molt llavors va ser el de l'accés en la Unió Soviètica de moltes dones a l'exercici de la medicina, una de les professions de més prestigi i diners en eixos anys: quan elles van predominar, van disminuir el prestigi i els diners.

Jo pense que parlar d'autoritat en eixos termes assenyalava la fi d'un procés històric de cessió de simbòlic per part de les dones als hòmens, i d'usurpació de simbòlic a la mare per part del patriarcat. Perquè les feministes seguíem volent eixe plus més que és l'autoritat, encara que no encertàrem a significar-lo llavors com tal. De manera que la usurpació de simbòlic no va ser completa, ja que la inquietud al voltant de l'autoritat no va desaparèixer del tot de la política i del pensament feministes.

L'eixida del cercle viciós la van trobar la fi dels anys huitanta Lia Cigarini, de la Llibreria de dones de Milà, [*La autoridad femenina*, «Duoda» 7 (1994) 55-82] i les filòsofes de Diótima de la Universitat de Verona (*Traer al mundo el mundo*, Barcelona 1996). I la van trobar anomenant, primer, l'autoritat com a figura de l'intercanvi i, més tard, traçant la genealogia o arrel d'eixa figura, figura que han mostrat que és d'arrel femenina (*Oltre l'uguaglianza*, Nàpols 1995). Entre l'autoritat com a figura de l'intercanvi i «l'autoritat competent» dels anys cinquanta o seixanta, media un abisme: un abisme que és de l'ordre simbòlic; o siga que no és ni xicotet ni gran, sinó que bota, i bota perillosament, d'un registre de significat a un altre registre de significat. Perquè, com he dit ja, el patriarcat no ha ocupat mai la realitat sencera.

Què vull dir amb açò? Torne a la definició d'autoritat que manejava el feminisme dels anys setanta i huitanta, una definició que deia: «l'autoritat és poder culturalment reconegut i legítimat, i els està estrictament reservada als hòmens». En dir açò assenyalàvem, no sense desesperació, que quan les dones, o algunes dones, accedíem al que fins llavors era «la casa de l'amo» (l'ús de la frase és de la poeta Audre Lorde), la casa de l'amo, en comptes de transformar-se, com les feministes havíem esperat, es desplaçava; i es desplaçava tan esquivament que exigia de seguida un nom nou: inclús «poder», l'intocable de llavors, es de-significava i hi havia que resignificar-lo i reanomenar-lo com fóra, molt de pressa.

Pose un exemple. En 1976, en temps de ple apogeu del feminisme contemporani, Meg

Bogin, va publicar un llibre demostrant l'existència històrica de les *trobairitz*, les poetes provençals del segle XII. El llibre no va passar desapercebut, va provocar polèmica, es va traduir al francès en 1978 i al català en 1983, i va ser reimprès en anglès per una editorial molt comercial en 1980. A pesar de tot la qual cosa, no va transformar el coneixement de poder (excepte el de les universitàries feministes). Prova d'això és que un medievalista famós en aquell temps, Georges Duby, va poder escriure tranquil·lament diversos anys després (en 1988), i fer-ho a més en la *Història de les dones a occident*, que les trobadores no van existir, que elles van ser una invenció literària dels trobadors.

El mètode d'investigació emprat per Bogin i per Duby era el mateix: era la investigació rigorosa d'arxiu, un mètode que ella havia accedit gràcies al triomf del feminisme del segle XX, un mètode que a ell li havia servit per a fer-se famós buscant guerrers i llauradors. Què és el que va fallar llavors? Segons Marirí Martinengo, en un llibre que ha tornat sobre el tema de les trobadores, el que va fallar va ser precisament l'autoritat, el reconeixement i la circulació d'autoritat femenina en el món de hui:

«És, sens dubte, important» -ha escrit- «arreglar documents que proven l'existència efectiva i l'autoria [...] d'artistes, poetes, científiques, pensadores, escriptores..., -documents sense els quals faltarien els pressupòsits per a fer història-; però sense autoritat femenina present en el hui, les proves no resulten mai suficients. El problema és polític:» -conclou- «és la circulació d'autoritat simbòlica femenina, convertida en sentit comú, el que garanteix l'existència històrica de les dones i els assegura l'atribució de la seua obra» (*Les trobadores*, Madrid 1997).

2. Què és, llavors, l'autoritat, i en què es distingeix del poder? L'autoritat ha aparegut en la història d'Occident en un context polític i filosòfic molt hostil a ella; molt hostil perquè l'associa amb l'autoritarisme, que és l'exercici desmesurat d'instàncies de poder social i que ha de ser anomenat poderisme, no autoritarisme. Aquesta associació, una associació no innocent, ha sigut i és possible perquè no hi ha hagut a penes en la tradició política europea o americana del segle XX espai per a la reflexió sobre la disparitat entre les criatures humanes separada del concepte de jerarquia; una disparitat entre les criatures humanes que no és fruit de la injustícia social sinó de desplegar-se inevitablement l'existència humana en la necessitat, en primer lloc en el temps; i que són, també, resultat de la disparitat de desitjos de vida.

Autoritat és una paraula que procedeix del llatí *augere*, que vol dir «créixer, créixer». Lia Cigarini ha dit d'ella que és un més, que és una qualitat simbòlica de les relacions, i que «és una figura de l'intercanvi; no s'encarna, doncs,» -ha escrit en el llibre *La política del deseo*- «en cap dona, sinó que existeix en tant que circula» (Barcelona 1996, 229). És un més que crea, que genera, la relació per la relació, per estar senzillament en relació; un més que està a disposició de qui el reconega i desitge i aconsegueixi acollir-lo. Eixe més és una qualitat simbòlica (simbòlica, no metafòrica, o siga que diu el que és, no el reemplaça); no és,

doncs, mesurable a pes o en xifres sinó en termes de la seua capacitat d'obrir espais, parcel·les de realitat: és medible en termes de la seua capacitat de desplaçar barreres de «lo decible» (allò que es pot dir) en un lloc i temps determinats.

El text *El final del patriarcado*, diu de l'autoritat i de les diferències entre autoritat i poder:

«Autoritat és una paraula que s'usa poc i mal. Sovint se la confon amb el poder. Provoca fantasies i rebel·lies verbals. Es prefereix, a vegades, parlar d'autorització o usar altres fórmules. És, doncs, poc plausible posar-se a parlar d'autoritat. A pesar de tot això, és urgent començar a fer-ho, si es té en compte que l'obra de la mediació -no l'acomodatícia sinó la creadora de món i de relacions- reclama el sentit de l'autoritat. Si no, venç el poder, i, en qui poder no té, venç el recurs a la violència. O, especialment entre la part femenina, el mutisme i la malaltia. Les formes antigues d'autoritat -prossegueix- implicaven jerarquia. [...] Nosaltres hem descobert (inventat?) l'autoritat com a qualitat simbòlica de les relacions, com una figura de l'intercanvi, de manera que ningú és «l'autoritat»; aquesta, en canvi, és reconoscible en l'increment que dóna al cercle virtuós de les relacions mediadores. En el contracte entre hòmens hi ha sempre un tercer (l'estat, el dret) que dóna als contractants un poder d'exclusió. També en les relacions sobre les quals estem reflexionant hi ha un tercer, que és l'ordre simbòlic de la mare, que no és excloent. Es crea així un acord de què està absent tot poder d'exclusió: la relació s'obri a totes i a tots perquè la seua pròpia existència depèn del multiplicar-se de les relacions. Amb respecte al quadre tradicional,» -conclou- «hi ha un salt amb el qual es passa d'un món ancorat en signes externs (la càtedra, els graus, les togues, el púlpit, el càrrec, la signatura, etc.) a la paraula, que fa el món fluid i mòbil, ocupat sempre en la contractació del significat de les coses» (Barcelona 1996, 25-27).

L'autoritat, doncs, es reconeix i es deixa de reconèixer, és una relació que s'enllaça i es desenllaça: està feta per a circular, no per a establir-se. No funda, per tant, ètica [M-M Rivera en «Duoda» 12 (1997) 164-165]. No es tracta, doncs, de poder ben exercit; no es tracta, al meu entendre, de substituir una ètica deficient per una altra millor, una ètica de la concepció de la qual hem estat absents les dones per una altra en què estiguem presents. No, perquè en aquestes substitucions no hi ha revolució simbòlica sinó un quedar-se, encara que reformant-la, en la vella «casa de l'amo» que parlava Audre Lorde. «Perquè les ferramentes de l'amo» -va escriure fa ja anys aquesta poeta de llengua anglesa- «no desmantellaran mai la casa de l'amo. Ens permetran guanyar-li provisionalment al seu propi joc, però mai ens permetran provocar autèntic canvi» (*Sister Outsider: Essays & Speeches*, Trumansburg 1984, 112).

Pense que l'ètica està dins del règim de significat fet d'antinòmies del pensament i de normes generals abstractes i heretables rutinàriament, sense partir de si. La relació d'autoritat, en canvi, desembolica i significa una estètica; estètica entesa com a art i sentit de la percepció (del grec *aisthanesthai*, «percebre»), que es fa i es desfà entre criatures humanes

singulars i vives. Estètica que no es contraposa amb ètica, a la manera en què (com ha ensenyat el feminisme) al patriarcat no se li contraposa el matriarcat. Perquè entre dones i hòmens hi ha una asimetria —no desigualtat— irreductible. Ho explica de la següent manera, de nou *El final del patriarcat*:

«Quan entre una dona i un home que havien compartit tantes coses, esclata un conflicte [...] s'adonen, atònits, que han viscut junts dos vides diferents. Però la nostra tesi vol ser general. La diferència persisteix quan ella i ell estan d'acord i en l'amor; també en aquest cas, la seua comunicació segueix sent lunar, amb una cara sempre en l'ombra. Però el *mèdiu* entre els dos sexes no és l'ésser *humà*? Sí, sempre que assumim que l'ésser humà no és més que el ser dona/home. El ser humà és identitat i diferència, en cercle entre si. En altres paraules, és necessitat de mediació, que portem inscrita, no sense angoixa, en el fet de la diferència sexual. Tal vegada en el fons de la misogínia, de l'odi masculí de la diferència femenina, estiga açò: no plegar-se a la necessitat de la mediació. I potser caldria dir quelcom semblant del «somni d'amor» femení.» (21-22).

L'autoritat és d'arrel femenina. Pense que es pot dir que l'autoritat és d'arrel femenina perquè, històricament, es configuren entorn d'ella els significats de les relacions de disparitat —no de desigualtat— entre les criatures humanes.

Les dones tenim un saber especial de la relació de disparitat, de les relacions sense poder, de la relació sense fi, pel gust d'estar en relació; de relacions que queden fora del camp semàntic del poder. Pense que aquest saber especial està vinculat amb la capacitat de ser dos que és pròpia, per atzar però necessàriament, del cos femení. Capacitat que no determina, no obstant. Jo, qualsevol dona, sóc / és lliure d'adoptar el simbòlic alié; un preu de l'adopció de simbòlic alié pot ser la histèria o la mudesa o la depressió o la por crònica, però no necessàriament, ja que quasi res és previsible en la història. (M-M Rivera, *Dones en relació*, Barcelona 2001).

Les dones tenim un saber especial de la relació de disparitat, de les relacions sense poder, de la relació sense fi, pel gust d'estar en relació; de relacions que queden fóra del camp semàntic del poder. Pense que aquest saber especial està vinculat amb la capacitat de ser dos que és pròpia, per atzar però necessàriament, del cos femení.

Dependència en llibertat, Dependència en carència

Carme Boó i Núria Beitia Hernández • Associació Cultural de Dones, Hildegarda



Diu algú de qui no recordo el nom, que quan les persones canten tenen el privilegi d'arribar, mitjançant la veu, a la resta de les ànimes i així embriagar-les amb l'emoció que la cançó desperta. Dins les diferents dinàmiques que fem servir per construir els nostres tallers i les nostres trobades amb els grups de dones, la cançó és una de les habituals, ja que partim de la idea clara que cantar es posar-li veu a la vida. Aquesta era la nostra pretensió, però, per tal d'apropar a la raó a entendre un altre missatge diferent a l'acostumat, es feia necessari començar trencant una qüestió bàsica: l'amor romàntic no és l'únic amor. L'amor no necessàriament ha de ser sinònim de patiment. I el nostre desig era rescatar el poder d'arribar a les ànimes a través de la veu per donar vida i sentit, i no tragèdia, com s'ha fet i es fa sovint.

Me lo dijeron mil veces
Pero nunca quise poner atención.
Cuando llegaron los llantos
La pena ya estaba en mi corazón
Te esperaba hasta muy tarde,
Ningún reproche te hacía,
Lo más que te preguntaba
Era que si me querías.
Y bajo tus besos
En la madrugada
Sin que tu notaras
La cruz de mi angustia
Solía cantar:
Te quiero más que a mis ojos,
Te quiero más que a mi vida,
Más que al aire que respiro,
Y más que a la madre mía.
Que se me paren los pulsos

Si te dejo de querer.
Que las campanas me doblen
Si te faltó alguna vez.
Eres mi vida y mi muerte
Te lo juro compañero
No debía de quererte,
No debía de quererte
*Y sin embargo te quiero.*¹

Mentre escoltàvem aquestes paraules, el cos i el cap de la Carme Boó s'anaven amagant darrera d'un mocador negre, símbol de la pròpia negritut, de la invisibilitat d'una vida que justament ha deixat d'existir quan s'oblida de sí. Escindida del propi cos, de la pròpia presència.

La veu de la Carme, profunda, intensa, posa en escena, a flor de pell, el significat de la dependència en carència, de la manca de sentir.

Així la figura de la Carme queda completament tapada, negada pel mocador negre, que simbolitza la mort de qui no habita en sí mateixa.

Immediatament apareix una altra dona en escena, la Jenny, que, amb decisió, empenta la Carme volent així mostrar la necessitat d'eradicar del nostre imaginari aquest tipus de relació perversa, malaltissa. La Jenny porta una cinta de color taronja que lliga al cos d'una altra dona mentre recita un poema de Pablo Neruda:

Quiero que sepas una cosa.
Tú sabes como es esto:
Si miro la luna de cristal, la rama roja
Del lento otoño en mi ventana,
Si toco junto al fuego
La impalpable ceniza
O el arrugado cuerpo de la leña,
Todo me lleva a ti,
Como si todo lo que existe:
Aromas, luz, metales,
Fueran pequeños barcos que navegan
Hacia las islas tuyas que me aguardan.

Va dient mentre s'embolica, ahora que s'apropa, al voltant del cos de l'altra, plena de goig, des de la seva més complerta llibertat, sentint que la voluntat la porta a donar i a donar-se, sense pors, sense expectatives.... I continua recitant:

¹ Copla popular, interpretada, entre d'altres, per la Concha Piquer

La vida humana és una vida en relació, si no hi ha vincles no és un viure humà, és una altra cosa. Aquest és un tema molt present en la vida de totes les persones però, potser, s'evidencia més la seva importància per a la vida (i el sentit de la vida) de les dones.

Ahora bien, si poco a poco dejas de quererme
Dejaré de quererte poco a poco.
Si de pronto me olvidas no me busques
Que ya te habré olvidado.
Si consideras largo y loco
El viento de banderas que pasa por mi vida
Y te decides a dejarme a la orilla
Del corazón en que tengo raíces
Piensa que en ese día,
A esa hora, levantaré los brazos
Y saldrán mis raíces a buscar otra tierra.

Acaba el poema *Si me olvidas*² mentre inicia el procés contrari, és a dir, desembolicar-se i allunyar-se de l'altra, per acabar deixant anar la cinta que ella mateixa havia lligat, com dèiem, des de la llibertat per també, des d'ella mateixa, saber allunyar-se quan l'amor s'acaba.

Amb aquesta escenificació començava el passat 16 de novembre el taller **Dependència en llibertat, dependència en carència**. Un treball de reflexió en grup sobre el significat de la dependència afectiva en els diversos àmbits de la nostra vida (la parella, les filles i els fills, les amistats...) que formava part de les activitats que, des de **La proposta d'un desig**³ es varen oferir l'últim trimestre de l'any 2002, a Pròleg, la Llibreria de les Dones de Barcelona.

Una posada comú que tenia com a objectiu poder superar els estereotips de les relacions de dependència, rescatant, d'aquestes, la part positiva i necessària i també delimitant quan es converteixen en la nostra pròpia presó.

Així, a l'altell de la Llibreria, ens vàrem trobar 18 dones per compartir el que per a nosaltres suposa l'experiència de viure les dependències afectives. Cal dir que aquest taller va sorgir del desig de les dones que varen assistir-hi. És a dir que va ser la seva pròpia demanda la que va nodrir la nostra inquietud per a pensar-lo i realitzar-lo. I aquest fet, en sí mateix, ja mostra la importància que, per a les dones, tenen les relacions amb les/els altres, i per tant, el sentit que tenen les dependències per a la majoria de nosaltres.

La vida humana és una vida en relació, si no hi ha vincles no és un viure humà, és una altra cosa. Aquest és un tema molt present en la vida de totes les persones però, potser, s'evidencia més la seva importància per a la vida (i el sentit de la vida) de les dones. Perquè el nostre cos de dona mostra, com molt bé diu la M. Milagros Rivera, la capacitat de ser dos. Aquesta possibilitat, que no determinisme, ens permet acollir dins de nosaltres la Vida. És a dir crear-la, donar-li llum i nodrir-la.

Aquesta obertura a l'altra-e, aquest privilegi, aquesta vivència tant gran i tant intensa configura la forma femenina d'estar en el món: **l'estar en relació**.

² Dins de: *Los versos del capitán*, Losada (1961)

³ La *Proposta d'un desig* és un espai de relació només per a dones. Un projecte de Hildegarda, Associació Cultural de Dones, que ofereix acollida, acompanyament i orientació a les dones i els seus desitjos. Un espai físic, simbòlic i de relació on les dones podem, les unes mirant-nos en les altres, sentir-nos, saber-nos i repensar-nos.

Vivim en un món que acostuma a necessitar fer categories de les coses. Habitualment establim un concepte i, a partir d'aquest, un oposat, amb un intent de crear dues categories, *un això* i un *no això*, és a dir el seu contrari. Malauradament aquesta dicotomització ve acompanyada d'una jerarquia, és a dir, un dels conceptes és "millor" que l'altre, al qual, òbviament, només li queda la possibilitat de ser "pitjor". Podem veure com aquest és un fenomen que es dona en tots els àmbits, ens presenten el dilema del *blanc o negre*, del *amb nosaltres o amb ells*... i el que és més perillós, és que sovint ens creiem que hem de fer aquesta tria i col·locar-nos en una o altra banda. Però el món i la vida són molt més rics i més complexes que un grapat de dicotomies que no són suficients per explicar l'experiència humana.

En el cas que ens ocupa, ser dependents/ser independents passa una cosa semblant. En una recerca neuròtica d'aquest ideal de perfecció humana —que no existeix però seguim buscant— caiem en la classificació perillosa de considerar bona una de les dues categories i "dolenta" la que creiem la seva contrària. Així doncs, sovint s'acostuma a associar la dependència amb la immaduresa i la independència amb l'èxit. I moltes i molts sabem que darrera de la "independència", sovint no hi ha més que incapacitat per al compromís, per a la intimitat i el vincle.

Per això és important especificar que aquest joc de desqualificació conceptual no és més que un parany, això sí, un parany tan ben construït que ens el creiem i el volem per a nosaltres.

Amb aquest article voldríem posar atenció en que les relacions són un donar-se'n i deixar-se donar, un intercanvi continu. Que tots els éssers humans necessitem d'altres que ens estimin, ens «mimin» i als quals, a la vegada o no, també estimar i mimar.

Quan una criatura humana acaba de néixer la seva necessitat dels altres és imprescindible per al manteniment de la seva vida. De fet ni tant sols es percep com un altre, com un **jo** diferent del de la seva mare (o de qui en té cura). A mesura que creix va assolint més capacitat de fer-se responsable de sí: és a dir es torna **autònom/a**. Segons la majoria de manuals de psicologia evolutiva i també de psicoanàlisi, la fita del desenvolupament personal era assolir la separació-individuació. Però com molt bé assenyala l'Emilce Dio Bleichmar⁴:

És la separació-individuació com a fita del desenvolupament allò que les dones que treballen en l'àrea de la salut mental comencen a posar en dubte, perquè no és precisament aquest postulat el que assegura la salut mental. La salut mental no està assegurada mitjançant la separació de la mare, o per la separació de l'altre, o per qualsevol actitud de separació, sinó un dels trets centrals de la salut mental és l'**empatia**, que no és altra cosa que la capacitat per poder estar en contacte amb una mateixa i amb l'altre, i poder reconèixer quines són les necessitats i desigs d'un/a i altra/e.

L'autora cita, més endavant, a Jean Becker Miller, ressaltant la importància de la feina que, amb d'altres psiquiatres i psicoanalistes està fent:

La salut mental no està assegurada mitjançant la separació de la mare, o per la separació de l'altre, o per qualsevol actitud de separació, sinó un dels trets centrals de la salut mental és l'empatia, que no és altra cosa que la capacitat per poder estar en contacte amb una mateixa i amb l'altre, i poder reconèixer quines són les necessitats i desigs d'un/a i altra/e

⁴ Ponència **Dependències Afectives**, en **Temes a Debat: Prostitució, Sexualitat, Pornografia, Dependències Afectives**. Comissió contra les agressions a les dones. Coordinadora Feminista a Catalunya (1991)

Ella ha canviat el concepte del Jo, introduint-hi el **Jo-en relació**. O sigui el Jo, en tant que instància psíquica, en tant que organització intrapsíquica, és predominantment, en les dones, un Jo-en-relació.

Són molt i diversos els tipus de relacions afectives que podem establir: amb la parella, amb les filles i els fills, amb la mare i el pare, amb amigues, amb amics. Tots aquests vincles que construïm poden ser viscuts amb gaudi, amb malestar o amb les dues coses alhora.

Però el que és important es que reconèixer que necessitem les altres persones, tant afectivament com en altres aspectes més pràctics, forma part de la ment oxigenada, de la ment preparada per començar un dels plaers de la vida: la relació capaç d'adonar-se de quan i com l'altra, l'altre, em dóna i jo li puc donar. Així comença i es construeix la vida, l'amor. En aquest intercanvi jo soc algú que necessita d'una altra presència a la meua vida i puc dir per tant: et necessito. Quan sóc petita necessito que em puguis protegir, que em donis aliment, que t'apropis amb l'abraçada generosa, que vulguis ensenyar-me, com déiem abans: **que en mimis**. I quan sóc dona necessito de la teua paraula convertida en diàleg compartit. Necessito que m'estimis i poder-te estimar. Necessito conviure i **aprendre amb tu i de tu i que tu apren- guis de mi, construint així l'admiració mútua...**; veiem que és infinita la quantitat de coses que arribem a necessitar dels altres /les altres.

I, seguint el fil d'aquestes reflexions, vàrem explicar al taller que, segons la nostra experiència i opinió, necessitar és sa i bàsic. És aquí quan considerem la importància dels vincles amorosos, de les dependències afectives per a viure i gaudir de la vida. El problema rau en quan la dependència no és només per l'afecte sinó per la valoració. És a dir, no és només que necessiti l'estimació de l'altra/e sinó que necessito a algú altra/e que no sóc jo per sentir que tinc valor, per sentir-me valuosa. Aquest és el pas següent de la seqüència: i ja no només necessito sinó que depenc. Depenc d'algú altre fora de mi que em mostri les motivacions, el camí, els desitjos. Desitjos que faré meus inconscientment però no donaré vida als propis. Depenc d'una altra presència que em dóna seguretat o impuls. Que pren la responsabilitat que hauria de ser com a mínim compartida. Aquí comença el ball de la dilució. Jo entro a un espai, on sense adonar-me'n, o pot ser sí, però tinc por de fer una altra cosa, faig una renúncia sorda i sollevada a moltes inquietuds o moltes opinions. Pot ser ja no sóc capaç de posar límits o de dir que no. Pot ser la meua capacitat d'adaptar-me està extralimitada i sempre m'adapto a algú que està fora de mi i començo a ser una gran desconeguda per a mi mateixa. Ja no sóc fidel a la meua integritat. Segons Jorge Bucay, la paraula fidelitat, ve de fidel i aquesta de fe. La persona que té fe, creu. Per tant ell relaciona la capacitat de ser fidel als altres o a mi, amb la de creure o bé en ells o en mi. Des d'aquesta perspectiva, si no em sóc fidel és que ja no crec en mi per tant, el circuit viciós de la dependència queda assegurat: si no crec en mi, crec desmesuradament en tot allò que no sóc jo. Però donat els constants missatges vers l'amor romàntic, o la idea de felicitat sempre envoltada de situacions idíl·liques, amb

parelles meravelloses..., moltes vegades aquesta dependència es torna encara en allò més greu: l'afecció.

Aquesta es caracteritza per una dependència cronicada que al llarg del temps va traient espai vital, donat que la sensació de buit quan la persona a qui estic dirigint totes les demandes i expectatives no les pot, o no vol satisfer-les, va creixent i provocant una angoixa de separació, amb trets obsessius-depressius. Quan ja no sóc protagonista de la seva vida, o simplement quan la relació perd intensitat, la meua vida es difumina, no té on recolzar-se.

"(...) *no hay nada que garantice la continuidad de la reciprocidad*", diu Francesco Alberoni⁵ per tant, no puc fer-ho tot per agradar o mantenir a algú al meu costat. En realitat caldria fer una definició personal de què entenem per amor, ja que sovint hi ha moltes contradiccions al respecte. Contradiccions que ens fan entrar en confusió amb aquest sentiment. Una definició generosa és la que ofereix Jorge Bucay⁶: *el amor es la desinteresada tarea de crear espacio para que el otro/a sea quien es*. Quan es perd de vista l'extraordinari privilegi de la nostra individualitat i els paràmetres afectius estan mot lluny de aquesta gratuïtat es quan es configura el recorregut que s'ha presentat de la seqüència **necessitat-dependència-afecció**.

Dins l'espai de la **necessitat** podríem reconèixer que: ***em fa mal estar sense tu, em fa mal no sentir-te a prop***. L'absència fa mal. Forma part de la realitat de la relació. No sempre podem estar amb les persones estimades i moltes vegades ni tan sols de la manera que voldríem estar, per tant, saber reconèixer i acceptar que l'absència hi és sovint un personatge que té cert protagonisme és veure i viure amb la realitat. Fins aquí es tractaria d'una necessitat vital sana. Quan la connotació d'aquesta absència es torna patiment, angoixa, etc., la meua percepció recull un missatge diferent: ***no puc estar sense tu***. Ja apareix doncs una mena d'incapacitat, de sentiment de no estar sencera si no tinc l'altra presència. ***Percebo una mena d'incapacitat o una desvaloració que personal que en fa allunyar-me de la necessitat per apropar-me a la dependència***. Si aquesta incapacitat creix el patiment també ho farà i és tornarà en angoixa de separació. El meu registre serà: ***sense tu moriré***. L'afecció s'ha instaurat al meu teixit emocional.

Aquest recorregut que en el paràgraf anterior hem pogut exemplificar de forma gradual i concisa, en la vida real d'algú pot tenir més o menys representació segons diferents circumstàncies, algunes d'elles tenen a veure amb factors de personalitat i d'aprenentatge però d'altres qüestions que afectarien el fet d'estar en un o altre esglaó del continuum serien, per exemple, situacions personals, crisis del cicle vital, etc. Per exemplificar, amb la pròpia experiència i amb l'experiència d'altres, hem recollit l'opinió de les participants del taller on es veu aquest recorregut necessitat-dependència-afecció:

- ***Dependència, per a mi, és no saber ser feliç jo sola, sinó necessitar dels altres que et reconeguin, t'escoltin, t'acompanyin, t'animin a fer coses i/o estar pendents de la seva opinió.***

⁵ Francesco Alberoni "Enamoramiento y amor" Gedisa;

⁶ Jorge Bucay "Cuentos para pensar". Integral

- *Dependencia es un vínculo fuerte y a veces destructivo, sobre todo si te falta autoestima. Todo es dirigido hacia los demás. Y tu no cuentas. Los deseos de los demás son más importantes para que te acepten*
- *No tenir llibertat de decisió ni de pensament. Pensar que sense l'altre no puc fer res. No poder dir no.*
- *Una dependència és pensar que no pots pensar sense aquella persona o que la necessites per fer moltes coses.*
- *Dependencia: sentimiento de sobreprotección, manipulación, egoísmo, sobre otra persona. No te puedes hacer cargo de tu propia vida te bloqueas solo de pensarlo. Sientes la necesidad de vivir la vida de otro o a través de otro canalizando tus propias ilusiones hacia ellos.*
- *Sovint em sento defraudada per l'ésser de qui depenc.*
- *Una dependència afectiva, com molt bé diu la paraula és està lligada a alguna persona, fins el punt que no pots progressar sense aquella persona, és una barrera psicològica que t'impedeix créixer emocionalment, un lligam tant fort que et dóna mal viure i no et permet ser lliure.*
- *Un privilegio, una necesidad, una mierda, un placer, un dolor, un paraíso, un infierno, un refugio cálido, un refugio incómodo.*

"Si te amo, lo mejor que puedo hacer es trabajar para construir la manera en que los dos vivamos juntos el mayor de los placeres: el encuentro. Un encuentro donde tú sepas que estoy a tu lado porque me quiero y me prefiero y donde yo sepa que estás al lado mío porque, haciendo uso de tus mejores egoísmos, me eliges a mi para estar contigo". Jorge Bucay⁷. D'aquesta manera defineix l'autor una relació sana, on les dues parts tenen consciència de si i d'altre, però en aquest rigorós ordre. Però "asumir la propia riqueza también asusta", ens diu Liliana Mizrahi⁸. Aquesta por a la pròpia vàlua porta moltes confusions que ens allunyan de la nostra identitat. No puc defensar qui sóc, si no sé qui sóc. L'autoconeixement i la soledat es tornen dos pilars imprescindibles. "Es a partir del compromiso que asumo en la convivencia conmigo misma desde donde puedo elegir convivir con otro/a. Descubro la alteridad", reflexiona Mizrahi. I és cert. En descobrir aquesta alteritat prenc consciència que l'altre no sóc jo. Som dues individualitats i per tant l'altre farà coses que jo no vull, que jo no he triat. Fa, sent, i pensa com vol, sap i pot. Jo faig el mateix. L'altre pot marxar o pot apropar-se, igual que jo. Quan es fa present la dependència o l'afecció, no només no tinc capacitat per veure'm, tampoc la tinc per veure'l / veure-la, ja que la meua sensibilitat tan sols pot detectar les meves expectatives i demandes. Les que jo mateixa genero des d'aquest buit cada vegada més destructor. En el fet de treure'm la llibertat també trec o pretenc treure'l la llibertat. Sovint això es fa en nom de l'amor. "En la medida en que sé quién soy, puedo darme cuenta de quién es el

⁷ Jorge Bucay "De la autoestima al egoísmo" (Nuevo Extremo)

⁸ Liliana Mizrahi "La mujer transgresora" (Emece).

otro. Cuando me encuentro conmigo, descubro al otro como ser diferente y discrepante con quien puedo elegir estar o no”, ens diu l'autora. Però l'altre també pot triar si vol o no estar amb mi. El dolor que provoca la frustració davant la possibilitat que no ho desitgi, es fa moltes vegades insuportable. Tant, que la negació farà lluitar per mantenir un desig inexistent a qualsevol preu. Ens diu una participant: “Si hubiera aceptado antes que no había nada que hacer él habría sido más feliz pero yo también. Me hubiera ahorrado sufrimiento y tiempo. Y hubiera descubierto antes que sí podía vivir sin él, como lo sé ahora. En realidad como no puedo vivir es sin mí”.

La pel·lícula “Lugares comunes⁹” fa tot un seguit de reflexions al voltant de qüestions existencials i ens connecta amb un punt important: “Existe un/una asesino/a difuso/a que nos mata día a día, en nuestra propia oscuridad”. És a dir, sóc jo qui està destruint la meua sensibilitat emocional, perquè ningú més que jo pot responsabilitzar-se de la meua vida. Jo em sento feble, indefensa, sense ningú que compleixi les meves expectatives. Aarón Beck fa la següent definició de dependència que posa de manifest de forma clara i contundent aquesta vivència: “El *sentimiento de indefensión* y la necesidad de encontrar a una persona capaz de disolver los temores, incertidumbre o impresiones de estar abandonada o sola. Incapacidad de pilotar la propia trayectoria (responsabilidad de la propia vida) Características de inseguridad e indecisión, basadas en la falta de confianza en sí mismas que les lleva a una necesidad extrema de encontrar a una otro/a que apruebe su conducta.

Però la dependència és també un forat dins l'autoestima, ja que donem l'autoritat, el prestigi o el reconeixement sempre als altres de forma distorsionada. Theodor Millon, fa una definició aquesta vegada recolzada en l'autoestima deteriorada, fràgil o inexistent. “La persona dependiente es con frecuencia *sumisa*, por su falta de iniciativa, su ingenuidad social y su evitación de todo lo que pueda ser autonomía. Tienen dificultades para *decir no*, no saben mantener opiniones contrarias a las de su entorno, no defienden sus propios criterios y su deseo de agradar es tan grande que terminan convirtiéndose en personas pasivas y dependientes”.

Per tant, aquestes reflexions ens tornen al punt crucial que abans hem esmentat: l'autoconeixement. “Buscar, recorrer, explorar la interioridad, significa un proceso autoafirmativo de conocimiento de una misma que funda un compromiso y la responsabilidad hacia el propio renacimiento”. Lilitana Mizrahi.

Saber-nos dependents és un símptoma de maduresa i de valentia. El que és important és diferenciar entre dependència normal i abús de dependència, o no confondre el que seria una relació afectiva d'abusar de l'afecte per a mantenir una relació. Em fa créixer saber-me qui sóc i el sentit que per a mi té allò que m'envolta. Per tenir aquesta saviesa interna cal aprendre a tenir parla interna. Cal nodrir, mimar i respectar la relació de mi amb mi mateixa (mi-amb mi). Relació aquesta que és l'única que tinc garantida per tota la vida: sempre estaré amb mi.

⁹ “Lugares Comunes” Guión y dirección de Adolfo Aristarain (2002) Basada en la novela “El renacimiento” de Lorenzo F. Aristarain. Producción de Tornasol, films

Apostar per la vida que no només ens ajudarà a sentir-me lliure i en pau, sinó que a la vegada m'aproparà a la construcció de les relacions enriquidores.

A partir de les reflexions i el treball del grup dins el taller i també a partir de la nostra pròpia experiència com a dones, creiem que hi ha uns trets comuns davant les addicions que cal tenir en comte, cal observar i reconèixer per tal de transformar l'obstacle en possibilitat. Aquests trets són el següents: Dificultats per prendre decisions dins la vida quotidiana amb una marcada tendència a la recerca de la reafirmació amb l'opinió d'un altre, fet que molt sovint representa la incapacitat de prendre responsabilitats davant la pròpia vida delegant amb els altres aquesta qüestió. Incapacitat per mostrar el desacord, a dir que no, o bé, tenir por a la pèrdua de recolzament o aprovació entrant en una dinàmica d'assolir tasques desagradables o incòmodes per aconseguir admiració o sentir que les altres persones em necessiten. Sentiments de desemparament o desesperança, que provoquen una situació emocional d'extrema fragilitat i fomenten l'incapacitat de tenir cura de sí mateixa.

Al finalitzar una relació important es busca urgent un altre que pugi proporcionar la seguretat o recolzament que es necessita o bé constants preocupacions per una por no realista a que ens abandonin.

En arribar a aquestes conclusions i també mitjançant la reflexió conjunta es va fer una pluja d'idees per trobar maneres de canalitzar la energia i millorar la seguretat personal, per tal d'allunyar-nos de l'afecció. Algunes de les idees que vàrem sortir fruit moltes vegades de la pròpia experiència són aquestes: reconèixer i delimitar les parts negatives de la conducta i evitar per tant els pensaments irracionals, les conductes passives i d'espera, observar les nostres expectatives vers les relacions, donar espai a la pròpia identitat acceptant qui i com sóc han humilitat i valentia per fer una aposta cap a la vida. Apostar per la vida que no només ens ajudarà a sentir-me lliure i en pau, sinó que a la vegada m'aproparà a la construcció de les relacions enriquidores. Tal com ens diu Nathaniel Branden¹⁰, en "Cómo mejorar su autoestima": "*....salud llama a la salud, y la vitalidad y la generosidad de ánimo son más apetecibles que el vacío afectivo y la tendencia a aprovecharse de los demás*".

I és que al cap i a la fi ser feliç és molt més difícil que patir, perquè ser-ho requereix no rendir-se, requereix valorar la pròpia existència i cada dia rendir-li un homenatge honest i profund.

Voldrem acabar amb un fragment del preciós text *Lo otro* de l'Esmeralda Berbel¹¹, que ens serveix per a sintetitzar el títol d'aquest article:

También yo presto mis orillas, bondades tintadas de demasiada ausencia, abro mis brazos para que quede claro que lo Otro, puede entrar, hurgar incluso, decir de que materia estoy hecha, cuales son mis derrames y crearme así —por ser habitada— menos sola.

¿Es un peligro? Lo es cuando las aristas del alma claman, con mano de niña, cariño a cualquier precio. Lo es cuando el abrirse no selecciona y entra en nuestra vida un ser voraz y sin sosiego.

Siempre he creído que estar abierta es un privilegio, que llorar, reír, gritar y decir todo lo

¹⁰ Nathaniel Branden, en "Cómo mejorar su autoestima"

¹¹ En Duoda, Revista d'Estudis Feministes número 21 (2002)

que te viene en gana era una actitud liberadora. Todavía hoy lo creo pero con un ligero e importante matiz, el de que ese privilegio debe ir acompañado de un saber dónde, con quién y cuando vamos a sacar nuestro manto para dejar percibir las costuras, las hilachadas y las otras.

És aquest saber on, amb qui i quan ens obrirem a l'altra el que diferencia el motiu en el qual es sustenten les nostres relacions: si en la llibertat o en la carència!

L'ensenyament i l'educació al Sàhara

Embarka Hamoudi Hamdi • Membre de la Unión Nacional de Mujeres Saharauis, llicenciada en Psicologia



Amb aquest article es pretén donar una visió global, encara que sintetitzada, de la situació de l'ensenyament i l'educació al Sàhara, així com del paper de la participació de les dones en aquest procés de construcció social, on la preparació acadèmica i professional són factors primordials en la vida d'un poble que reivindica el seu reconeixement com a nació.

Els resultats de la política educativa de l'època colonial espanyola al Sàhara Occidental es resumeixen de la següent manera: 4.862 persones escolaritzades, 911 estudiants, 11 persones amb carreres mitjanes i 27 persones amb carreres superiors, segons ens mostra el cens espanyol realitzat a la zona el 1974.

Aquests resultats han variat en els últims anys, en concret des de la creació del Frente Polisario i la República Àrab Saharaui Democràtica a causa d'una dedicació generalitzada a l'ensenyament i a l'educació i a l'escolarització total de la població de 3 a 16 anys i a les campanyes d'alfabetització d'adults, principalment dones, als campaments de refugiats, aquestes últimes les han dutes a terme grups d'estudiants en els períodes de vacances. Aquestes campanyes duren 45 dies i se'n beneficien no només les persones que no saben llegir ni escriure, sinó aquelles amb un baix nivell cultural.

A causa de les condicions de l'exili, les classes, que tenen uns 20-25 alumnes, es realitzen en tendes de lona que ofereixen les mateixes alumnes. Aquestes campanyes reforcen els llaços de solidaritat col·lectiva, alhora que faciliten que els estudiants i estudiantes mestres aprenguen la saviesa popular.

És important assenyalar que països com ara Algèria, Cuba, o Líbia, entre d'altres, van admetre en els seus centres estudiants saharauis, en diferents nivells des de la secundària fins als estudis superiors; gràcies a aquesta ajuda, professionals formats en diferents àmbits, exerceixen avui en els campaments.

Posteriorment a aquesta experiència, naix el Ministeri d'Ensenyament i Educació Saharaui, que té entre les seues prioritats, la posada en marxa d'un programa obligatori d'ensenyament per a totes les xiquetes i xiquets en edat escolar, la formació de quadres, la gestió de totes les demandes del sistema educatiu nacional i la construcció de centres escolars i de formació professional.

Les línies generals i els programes d'aquest Ministeri s'elaboren en els Congressos Generals del Frente Polisario; després, els comitès d'educació de les *daira* o municipis i el Consell Popular de *wilaya* o província, coordinen les activitats docents que es porten a terme als centres escolars.

A partir dels anys 80 es van crear en cada *daira*, els jardins d'infància o guarderies per a xiquetes i xiquets de tres a sis anys, on reben una educació preescolar, i d'aquesta forma les mares poden acudir als seus treballs.

Un equivalent de l'educació general bàsica d'Espanya en els campaments, comprèn sis cursos des dels set fins als tretze anys, i fins el 4t grau s'imparteix a les escoles de les *daira*, on el professorat femení és d'un 97%.

No obstant això, a partir dels tretze anys les xiquetes i els xiquets es troben en un règim d'internat a les escoles secundàries.

Els centres "*12 de octubre*" i "*9 de junio*" són escoles internats, tenen capacitat per a acollir més de 2.000 alumnes, compten amb tallers de pràctiques per a completar la formació escolar. És molt important assenyalar que l'educació i la formació al Sàhara són mixtes, tot i professar una cultura musulmana.

Malgrat les dificultats materials i les condicions pròpies del refugi, s'han creat centres d'educació especial en totes les *wilaya*, sobretot en els últims anys, a causa del creixent del nombre de persones que s'interessen per la formació en aquest camp.

Un cas característic d'aquesta experiència educativa és l'escola "*27 de febrero*" destinada a la formació de les dones de totes les edats amb l'objectiu de dotar les *daira* de mestres, auxiliars de clínica, infermeres, administratives, puericultores, tallers d'artesanía...

L'escola de dones rep de les *daira* promocions ja alfabetitzades, la qual cosa ha millorat el seu funcionament.

Quant a l'ensenyament superior, com ja s'havia indicat anteriorment, es realitza a través de beques a l'estranger, preferentment a Algèria, Cuba o Líbia, a través de convenis culturals subscrits per la República Àrab Saharaui Democràtica seguint una política d'estudis per a les necessitats prioritàries.

És convenient assenyalar que l'escola "*27 de febrero*" és el major centre de la formació femenina saharauí. S'ha edificat sobre la base de lluites per a apropiarse d'un saber i una formació que garantisquen la participació de les dones en un Sàhara independent.

Aquesta escola és el símbol de la ruptura amb els prejudicis, les pors i les prohibicions que lligaven les dones i representa el nou escenari al que s'ha cridat la dona saharauí. Trenca amb tots els supòsits que exclouien o anul·laven qualsevol labor de la dona que no fóra merament la de mare i mestressa de casa, s'erigeix com a imatge de justícia social, igualtat i desenvolupament.

Al centre "*27 de febrero*" acudeixen dones de totes les edats, joves i adultes, com ja s'havia assenyalat, moltes d'elles casades, ja que les solteres tenen potser més oportunitats d'es-

tudiar i d'aconseguir beques per a estudiar a l'estranger. Cada *wilaya* envia a aquesta escola el nombre d'alumnes que necessita perquè el campament satisfaci les seues demandes en l'àmbit laboral, sanitari, educatiu, etc.

Els objectius del centre "27 de febrero" són: formació de base (lectura, escriptura, càlcul, etc.), especialment per a dones adultes i analfabetes que no han tingut oportunitats fins aquest moment; formació professional, a diversos nivells i tant per a joves com per a adultes; i finalment, preparació de quadres femenins que participaran en la política i en l'administració de la República Àrab Saharaui Democràtica. Cada any, per promoció, ingressen entre 600 i 700 dones en total, repartides en els distints cursos.

Les especialitats que es poden realitzar en el "27 de Febrero" són: puericultura, ensenyament (preescolar i magisteri de primària), assistència sanitària i infermeria, mecanografia, administrativa, teixit, costura, animació sociocultural, tècniques en alimentació, tallers de fabricació de catifes, artesanía, etc. Hi ha una escola específica dins del centre per a instructores que es graduen en dos anys i ixen amb una preparació consolidada i reforçada, per a impartir classes en l'ensenyament secundari.

Els cursos teòrics, pedagògics i culturals, duren de vegades dos anys, a manera d'especialització concreta en alguna matèria, mentre que el normal és que tots els citats anteriorment siguin d'un sol any.

Després de cada curs, les dones assumeixen responsabilitats plenes en els campaments i les encarregades del centre supervisen totes les tasques realitzades per les seues antigues alumnes, per a verificar i inspeccionar que hi haja hagut una total assimilació de coneixements i que aquests s'hi apliquen de forma correcta.

L'escola "27 de febrero" disposa de guarderies i aules per a atendre les filles i els fills de les treballadores i alumnes, que també serveixen per a l'entrenament de les mestres que es formen en l'escola en l'àrea de l'educació infantil. Les dones que segueixen estudis en aquest centre es traslladen des del campament on estaven abans amb la tenda davant de l'escola amb els seus familiars, fet que configura el paisatge de l'escola de rajoles de fang i en l'esplanada davant de l'entrada, un gran nombre de tendes de lona.

Moltes dones amb uns mínims coneixements van constituir durant els primers anys de l'exili el que han anomenat mestres d'experiència, formades a si mateixes, comptant únicament amb les seues possibilitats i recursos propis adquirits amb la pràctica. Però, a poc a poc, van ser substituïdes per altres dones ja titulades com a professores, quasi totes en el "27 de febrero" o algunes llicenciades a Cuba o a Algèria.

A més del "27 de febrero" existeixen altres llocs d'ensenyament per a les dones. Una mostra d'això és l'"Escola Olof Palme", en el campament de la *wilaya* de l'Aaiun, anomenada així en honor de l'estadista suec, que tant va lluitar pels drets del poble saharauí i al qual sempre li va brindar una important ajuda moral i material.

Aquest centre és més petit en grandària que el "27 de Febrero", però no obstant això està més modernitzat, és més recent i disposa de gran quantitat de material, pràcticament tot portat des de Suècia, com els pupitres, el mobiliari i els joguets per a les xiquetes i xiquets que acudeixen a les seues guarderies.

Ací acudeixen tant solteres com casades. S'imparteixen classes teòriques i pràctiques en cada especialitat, amb unes assignatures comunes per a totes: fabricació de catifes, tricotatege, costura, alimentació i cuina. Aquesta última assignatura la poden aplicar tant a la seua llar com als menjadors d'hospitals i col·legis, si decideixen anar a treballar a aquests centres públics; les catifes són útils per a cobrir el sòl de l'interior de la seua tenda.

Les especialitats de l'Olof Palme ja varien en: tipografia, logística i equipament, educació preescolar, administració i direcció, infermeria i guarderia.

La direcció del centre és col·lectiva, escollida entre les dones que participen en totes les activitats. Realitzen les labors del centre en jornada contínua de 9 del matí a 3 de la vesprada.

Consta d'amplis menjadors per a les alumnes i té guarderies per als seus fills, com hem dit abans, però no és un internat com el "27 de febrero", ja que acudeixen sobretot dones de la *wilaya* de l'Aaiun.

Com hem vist, la dona saharauí ha arribat a un nivell d'educació considerable en la seua situació de refugi a partir del qual avança cada dia més, es promociona i es sent particip plena de la tasca d'edificació nacional saharauí i de la defensa de la personalitat moral i cultural del seu poble.

Tot el que s'ha exposat, en concret allò que fa referència al material, ha estat possible gràcies a la solidaritat i el suport de múltiples persones, entitats, institucions, associacions i organismes. Per això des d'aquestes línies vull agrair el seu suport i animar-los a continuar col·laborant, participant, i fent possible que la població saharauí faça realitat els projectes edificats en l'etapa de refugi.

*L'ensenyament-aprenentatge de la lectura en persones adultes: lectura oral i lectura silenciosa. ¿Dues competències diferents i una sola metodologia vertadera?**

Miguel Loza Aguirre • Assessor d'EPA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz



Assessor d'EPA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz Durant el curs 1999-2000 el centre públic d'EPA Paulo Freire de Vitoria-Gasteiz, en col·laboració amb el Centre d'Orientació Pedagògica i l'Associació Cultural Paulo Freire va posar en marxa una activitat que va titular «Programa d'Acompanyament en la Lectura». Aquesta intervenció educativa es proposava de donar resposta a qüestions com: *No és rar escoltar en boca del professorat d'alfabetització i neolectors» que les persones que són ubicades en aquests nivells tenen grans dificultats per a aprendre; que s'estanquen; que arriba un moment en què no donen més de si; que han tocat sostre; que per més esforç que s'hi faci no s'hi pot aconseguir més; que vénen al centre d'EPA no sols per aprendre, sinó per mantenir unes relacions socials que els són negades. Fins i tot hi ha un etiquetatge a aquestes persones amb una espècie de malnom o apel·latiu: les «epadictes». Aquestes persones, generalment dones, es caracteritzen perquè inicien els processos d'alfabetització a una edat avançada, progressen molt lentament, s'estanquen, i romanen en el centre durant molts cursos sense progressar, sense promocionar de «nivell».*

Així, amb la intenció de superar el paradigma «han tocat sostre» amb el que injust i acientíficament es sol etiquetar les persones immerses en processos d'alfabetització, i partint de la relació existent entre context, autopercepció i processos cognitius, vam formular dues hipòtesis:

- El grup, encara que és facilitador d'aprenentatges, en ocasions i en determinats contextos pot suposar un fre a aquests aprenentatges.
 - El formador o la formadora, com a element de referència i espill sancionador d'aprenentatges, bé en el sentit formal o funcional, pot ser un obstacle per al desenvolupament de determinades capacitats.
- Posteriorment, i per mitjà de processos de negociació amb el grup, amb els voluntaris i les voluntàries i amb la professora, vam introduir dues variables:
- L'aprenentatge entre iguals amb la incorporació de persones voluntàries que acompanyen en el procés d'aprenentatge de la lectura.
 - La realització de l'ensenyament-aprenentatge en contextos alternatius no formals,

* Traducció de Rafael Benavent

tot abandonant l'aula com a espai únic d'aprenentatge. Cada parella és la que decideix el temps i els espais on s'han de reunir per a compartir i construir coneixements.

L'acompanyament es fa en parelles i es basa, més que a ensenyar a una altra persona, a compartir coneixements. Acompanyar en aquest cas consisteix a llegir (dues hores setmanals) amb les persones que estan aprenent. Llegir dialògicament, en un pla d'igualtat. Es tracta d'acompanyar, d'anar al costat, no davant ni darrere. Es tracta de parlar i d'escoltar, de llegir alguna cosa a l'altra persona i de sentir el que l'altra llig; d'ajudar i ser ajudat; d'intercanviar els rols d'educador i alumne segons la situació; de compartir l'experiència; de salvar en un pla d'igualtat les dificultats. Es pretén, en una paraula, trencar el bloqueig psicològic que és fruit d'una autopercepció negativa que impedeix l'aprenentatge a través del desenvolupament d'habilitats comunicatives.

Després d'un període d'aplicació d'aquesta activitat, i en el moment de realitzar la sessió d'avaluació conjunta entre tots i totes les implicades, en què totes les parts van constatar que s'havia realitzat un avanç significatiu tant en la competència lectora, com en l'autoconfiança i expectatives davant la tasca, una intervenció d'una de les voluntàries em cridà fortament l'atenció: *Llegir en veu alta no és gens fàcil, ni per a les persones alfabetitzades ni, molt menys per a les persones que estan en un processos d'aprenentatge de la lectoescriptura*. En aqueix moment em van vindre a la memòria diverses persones amb estudis universitaris que coneixia i que, a l'hora de llegir en públic es posaven molt nervioses, el que es traduïa en una lectura plena de balbucejos i amb freqüents equivocacions; i inclús, he arribat a conèixer a qui es negava a llegir davant d'un auditori. No obstant això, açò mai no em va fer posar en dubte la seua competència lectora.

Posteriorment, i en la Tertúlia Literària Dialògica que realitzàrem al Centre Penitenciari de Nanclares de l'Oca, quan en una ocasió un intern sense estudis universitaris va llegir en veu alta un paràgraf que li havia cridat l'atenció vaig observar que balbucejava i que s'equivocava. Una vegada acabada la sessió, vaig comentar amb la professora del Centre Penitenciari que assistia a la Tertúlia que aquesta persona tenia un nivell de competència baix en lectura, encara que açò ens estranyava, ja que en les sessions anteriors, i en parlar sobre el llibre que estàvem llegint, havia mostrat un alt nivell de comprensió lectora en les manifestacions i referències que feia sobre el contingut del llibre en qüestió (personatges, trama, context, argumentacions, descripcions, etc.). És a dir, en aquest cas, i tal vegada per ser una persona sense estudis universitaris, sí que vaig posar en dubte la seua competència lectora, cosa que, com ja he explicat en el paràgraf anterior, no ho feia quan la persona tenia titulació universitària. En la següent sessió de la Tertúlia, i quan aquesta persona es va negar a llegir en veu alta, li vaig exposar el comentari que havíem realitzat, a la qual cosa ens va contestar que, de xicotet, quan havia de llegir en veu alta se solia equivocar i que la resta de companys feien d'això mofa i escarni. Llavors ho vam entendre tot i vam concloure l'assumpte animant-lo a llegir en

Acompanyar en aquest cas consisteix a llegir (dues hores setmanals) amb les persones que estan aprenent. Llegir dialògicament, en un pla d'igualtat. Es tracta d'acompanyar, d'anar al costat, no davant ni darrere. Es tracta de parlar i d'escoltar, de llegir alguna cosa a l'altra persona i de sentir el que l'altra llig; d'ajudar i ser ajudat; d'intercanviar els rols d'educador i alumne segons la situació; de compartir l'experiència;

veu alta i abrigant-lo en les seues equivocacions. Des d'aleshores no dubta a fer-ho, admet les correccions i, com a resultat d'aquest clima de confiança, va millorant la seua lectura oral.

Aquestes situacions he vingut observant-les en altres dues Tertúlies Literàries que realitzava amb persones neolectores en els barris de Zaramaga i Sansomendi a l'hora d'enfrontar-nos a autors com Kafka. És a dir, en persones que tenen un bon nivell de comprensió lectora quan aquesta és silenciosa, però que a l'hora de la lectura oral la seua competència i la seua comprensió baixen notòriament. A més, quan els preguntava a aqueixes persones sobre la seua percepció del domini de la lectura, totes em deien que els costava molt llegir, que encara havien de practicar, és a dir, no tenien en compte els aprenentatges que havien desenvolupat, almenys en la lectura silenciosa. Coincidia, en general, aquesta apreciació amb l'opinió que el professorat tenia sobre les seues competències lectores.

Tot açò, perquè no es poguera prendre i quedar-se com a anecdòtic, em va portar a la documentació i a la reflexió sobre la metodologia de l'ensenyament de la lectura, de la qual vaig extraure algunes qüestions a considerar.

La persona que no sap llegir i escriure viu angoixosament la seua situació en contextos, bé socials o formatius (centre d'adults), on aqueixes destreses són necessàries i, sobretot, en aquells on la seua mancança és un element d'integració i acceptació social, és a dir, d'inclusió o exclusió. Això genera una autopercepció negativa de la persona que constreny les seues expectatives i que, consegüentment, redueix el seu potencial d'aprenentatge.

Les competències de la lectura oral i de la silenciosa, encara que estan relacionades, són diferents.

El nivell de comprensió lectora és major en la lectura silenciosa que en l'oral.

Els lectors i lectores expertes utilitzen fonamentalment, jo diria que en més de del 95% de les ocasions, la lectura silenciosa.

L'aprenentatge de la lectura, tant oral com silenciosa, es construeix en la majoria dels centres de persones adultes treballant fonamentalment, per no dir exclusivament, la lectura oral.

La lectura oral com a activitat d'aprenentatge de la competència lectora se sol fer davant d'un determinat públic que, encara que siga el propi del grup-aula, genera una tensió afegida, a vegades subjectiva i altres objectiva, en les persones que aprenen.

L'avaluació que fem els formadors i les formadores del nivell de competència lectora, tant oral com silenciosa, es basa fonamentalment en observacions i mesuraments de la lectura oral, sense tenir en compte la silenciosa.

La percepció de la persona adulta immersa en processos d'alfabetització pel que fa al seu avanç en la competència lectora, tant oral com silenciosa, pren com a referent exclusiu, tal vegada per contagi de la percepció del o de l'educadora, el nivell de competència en la lectura oral.

Els processos cognitius, el context d'aprenentatge, l'autopercepció, l'autoconfiança, la generació d'expectatives, el desenvolupament de capacitats i l'aprenentatge entre iguals estan íntimament relacionats amb l'aprenentatge adult i són altament interdependents.

D'aquestes constatacions, moltes d'elles de sobra conegudes, per bé que no sempre compartides, entenc que naix per elles mateixa una reflexió sobre la metodologia a emprar a l'hora de l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura en les persones adultes. Ací, expose les conclusions a què hem arribat després d'una reflexió compartida amb educadors i participants. No crec que les esgoten, més aviat volguera que foren l'inici d'una reflexió que duguera, en tot cas, a la transformació d'algunes pràctiques educatives que fan referència a l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura.

- a) En primer lloc cal tenir en compte que les persones adultes que no saben llegir i escriure no són responsables de no haver après les tècniques lectoescriptores. No obstant això, la majoria es responsabilitza d'eixa situació i pensa que elles són el problema a causa de la seua incapacitat, per la qual cosa la manca d'aqueixes habilitats es converteix en un factor d'exclusió social i de dependència; i davant d'açò no hi ha tècnica educativa que per ella mateixa pugui, no ja aconseguir l'aprenentatge, ni tan sols establir-hi unes condicions favorables.
- b) Els educadors i les educadores hem de prendre consciència, i actuar metodològicament en conseqüència, que les competències de la lectura oral i de la silenciosa són diferents i que el nivell de comprensió és distint segons es tracte d'una i una altra competència.
- c) Una altra de les qüestions a tenir en compte és que en qualsevol intervenció d'ensenyament-aprenentatge, les estratègies que utilitzen les persones expertes no han de deixar-se per al final de la seqüència d'aprenentatge, entenent que han d'ocultar-se per por a què es realitze un aprenentatge incorrecte si no es donen tots i cada un dels passos previstos en la dita seqüència. Així per exemple, els lectors i les lectores expertes no sempre consultem el diccionari i no en totes les ocasions rellegim un paràgraf que no hem entès, és a dir, que si el context ens permet avançar en la lectura, ni consultem el diccionari, ni rellegim el paràgraf. Llavors, per què fer, de cara a les persones que aprenen a llegir, un manament el recórrer sempre al diccionari davant d'una paraula que no s'entén, i el que si un paràgraf no s'entén cal tornar a llegir-lo? En el meu cas, si haguera hagut de consultar en el diccionari totes les paraules que no entenc, per exemple les que Miguel Delibes sol utilitzar en nomenar una sèrie nombrosa de plantes, no haguera acabat molts llibres i la meua afició per la lectura haguera disminuït. D'altra banda, no hem d'oblidar que els lectors i les lectores expertes, quan anem a realitzar una lectura davant d'un auditori, preparem eixa lectura amb antelació per mitjà de diferents assajos privats o semipúblics, aspecte aquest que també ha de ser estimulat com a estratègia en les persones que estan desenvolupant aquesta competència.

l'error és un element insubstituïble per a qualsevol aprenentatge. Socialment, la presència o absència d'errors la vam valorar com un indicador de la nostra persona davant dels altres i açò té una influència decisiva en la formació de l'autoimatge, en l'autoconfiança, en l'autoestima... i, en definitiva, en el resultat final dels processos d'ensenyament-aprenentatge i en la presa de decisions a l'hora de continuar o emprendre nous processos.

- d) Si els lectors i les lectores expertes utilitzem en més del 95% de les ocasions la lectura silenciosa, està clar que aquesta competència haurà de ser la que caldrà potenciar i considerar en major mesura, tot desenvolupant estratègies didàctiques i d'avaluació que ho tinguen en compte. El que sol succeir és que, en general, els formadors i les formadores estem més preocupats i preocupades pel control de l'aprenentatge, o per mantenir el control sobre aqueixa situació, que pel propi aprenentatge. Per això, ens vam centrar més en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura oral ja que el seu control ens sembla més senzill i objectiu que l'altre. Conseqüentment, el valorar per part del professorat la lectura silenciosa com a eina fonamental en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura ajudaria a canviar la percepció i l'autoavaluació que fa la persona adulta de les seues competències, ja que, tal com vaig exposar més amunt, el criteri que es pren per a jutjar-lo fa referència només a la lectura oral.
- e) L'ensenyament-aprenentatge de la lectura, tant oral com silenciosa, no pot basar-se exclusivament en la lectura oral. A vegades he definit l'aula d'alfabetització com l'aula-marató per la quantitat de quilòmetres recorreguts pel formador o per la formadora tractant de llegir individualment amb cada persona. També he sigut testimoni de les friccions que es produeixen entre l'alumnat quan, encara que no n'hi haja, creuen que hi ha discriminació en eixos temps d'atenció individual. És evident que qualsevol aprenentatge necessita una pràctica, però en aquest cas eixa pràctica es pot realitzar bé amb persones col·laboradores, o bé entre companys.
- f) La lectura oral davant del grup d'iguals i amb un element sancionador com ho és el formador o la formadora sol retardar o bloquejar l'aprenentatge. Per tant, el clima social que impere en el grup i el tractament de l'error seran qüestions claus a l'hora de transformar l'autoimatge i generar processos que augmenten l'autoconfiança, aspectes, aquests, que són claus en l'ensenyament-aprenentatge de persones adultes, ja que van units a la generació d'expectatives i, consegüentment, a la satisfacció i a l'èxit. La creació d'un clima social que afavoresca l'aprenentatge està íntimament relacionat amb l'ensenyament entre iguals i la utilització d'una metodologia cooperativa i interactiva enfront d'una altra de competitiva. A més d'açò, o com a prolongació, entenc que és fonamental el tractament de l'error que es faça en el grup. Podem dir que l'error està socialment penalitzat i que, com a resultat d'açò, hem interioritzat individualment i col·lectivament aquest valor que està intrínsecament unit als processos d'ensenyament-aprenentatge. No obstant això, i heus ací la contradicció, l'error és un element insubstituïble per a qualsevol aprenentatge. Socialment, la presència o absència d'errors la vam valorar com un indicador de la nostra persona davant dels altres i açò té una influència decisiva en la formació de l'autoimatge, en l'autoconfiança, en l'autoestima... i, en definitiva, en el resultat final dels processos d'ensenyament-

aprenentatge i en la presa de decisions a l'hora de continuar o emprendre nous processos. Per això cal treballar intensament aquest aspecte tot tractant de generar un clima social que accepti i assumeixi l'error com un fet consubstancial a l'activitat humana i com a prerequisit per a desenvolupar-nos com a persones i per a realitzar qualsevol tasca, siga d'aprenentatge o no. Conseqüentment, a més d'allò que s'ha indicat, la realització de la lectura oral entre parelles, o la que es fa amb una persona col·laboradora aliena al grup pot ajudar a la millora de la competència de la lectura oral, ja que descarrega la tensió generada pel públic i ajuda al tractament de l'error, generant un mínim d'autoconfiança que possibilitarà el pas d'allò que s'ha privat al públic.

D'altra banda, el teatre llegit, la recitació de romanços i cançons conegudes, la lectura de poesies, la preparació i representació d'un noticiari, l'obrir vies d'autèntica participació en el grup i en el centre, l'ús del magnetòfon, del vídeo i de l'ordinador són, entre d'altres, activitats i recursos que, si es respecten els principis exposats en aquest apartat, ajuden al desenvolupament d'aquesta competència.

- g) Respecte a la lectura silenciosa, aquesta s'ha considerat com una qüestió a realitzar fora de l'activitat de l'aula, tot oblidant que moltes persones adultes tenen serioses dificultats per a poder realitzar-la, bé per la seua activitat com a treballadores de la llar, bé perquè no troben en el seu entorn pròxim espais on poder dur-la a terme, o bé perquè eixa activitat no és ben vista entre els més pròxims. Per això, a més d'oferir espais per a la lectura en el centre, com pot ser una biblioteca, també es poden oferir temps de lectura personal en la pròpia aula.
- h) Finalment, les Tertúlies Literàries Dialògiques com una expressió de l'aprenentatge dialògic (diàleg igualitari, intel·ligència cultural, transformació, dimensió instrumental de l'educació, creació de sentit, solidaritat i igualtat de les diferències) són un instrument valuós perquè les persones adultes i, en especial, les persones immerses en processos d'alfabetització, prenguen consciència del seu autèntic potencial d'aprenentatge en comprovar que determinades barreres que el limiten, i que són fruit d'una jerarquització temerosa de la seua pèrdua de poder, cauen estrepitosament.

Sóc conscient que en el procés de l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura incideixen altres aspectes a què ací no he fet referència. L'anàlisi i la reflexió que he realitzat no tenen com a objectiu el substituir eixos aspectes, sinó, més aviat, incorporar nous paràmetres que faciliten eixa activitat d'ensenyament-aprenentatge i que acaben amb l'estereotip, injust i acientífic, creat sobre la persona adulta i les seues capacitats d'aprenentatge.

El procés de formació i ocupació de la dona gitana al País Valencià¹

Jordi Tormo Santonja²



La dona gitana davant el Segle XXI

Des de l'arribada del poble gitano a la península ibèrica, fa ja 600 anys, s'han caracteritzat per ser una comunitat maltractada i masacrada per lleis injustes que marginaven i impedièren el seu desenvolupament com a poble. Inclús hui en dia, i sota una suposada igualtat entre sexes, ètnies o nacionalitats, el poble gitano continua estant absurdament discriminat per la quasi majoria de la societat, raó per la qual aquest grup es sent desplaçat. S'ha de tenir en compte que l'Estat Espanyol és un territori ric en cultures, les quals deurién ser aprofitades com eines i recursos importantíssims en el procés de formació i desenvolupament personal, sempre a partir de la coexistència de les múltiples cultures i respectant la seua idiosincràsia, fomentant la interculturalitat i el respecte a les diferents comunitats.

La *romi calí* ha sigut la menys avantatjada, ja que a la seua condició de pertinença a la comunitat gitana hem de sumar la seua condició de dona, i és per això que aquesta es sent doblement discriminada per la societat majoritària. A més, l'educació tradicional que a rebut dins del grup ha estat dirigida a la seua formació com a dona de casa, mare i esposa, pel qual la seua activitat quotidiana ha estat el treball a la llar, acatant d'una forma més que disciplinada les decisions que des de posicions superiors li eren imposades. Al mateix temps de cuidar i educar els *chaborrillos* (infants d'ètnia gitana), ocupar-se de la llar i coordinar la família, ha hagut de treballar fora de casa per poder millorar la situació econòmica de la seua família. Per tot açò, deuriem indicar que la *romi calí*, a l'igual que la dona en general, ha estat la persona que ha sobtat la seua comunitat, sent la principal peça d'aquest puzzle que és el desenvolupament del poble gitano i de la seua inserció en la societat, representant millor que ningú la cultura *romaní* i l'esperit de superació.

¹ Aquest article és una síntesi del treball "Calí, trabajo y economía: el proceso de inserción laboral de la mujer gitana" que pròximament serà publicat a la revista *TCHATCHIPEN*, editada per la Unió Romaní (Unió del Poble Gitano).

² Vull agrair la atenció i ajuda oferida per la Federació Autònoma d'Associacions Gitanes (FAGA) de València; Inés i María José de la Associació Gitana de València (Barri de La Plata); a les xiques del Taller de Perruqueria de la Associació de Promoció Gitana ARAKERANDO d'Alacant; Alejandro Novella (Programa ACCEDER d'Alacant); Menchu i Marga (Projecte Calí d'Alcoi); i de una forma especial a Alexandrina Da Fonseca (Presidenta de la Associació ARAKERANDO i Força Amics!) i a les participants del Projecte Calí d'Alcoi.

Tal com indica E. Montes (1997) la dona gitana de hui ha optat per una revolució personal, treballar i estudiar, plantejant-se un nou model d'allunyant del tradicional, en què casar-se i tindre fills no és l'objectiu principal. Elles defensen una cultura flexible i adaptada al canvi, oposant-se contra els plantejaments intransigents, lluitant contra l'opressió i treballant per la consecució de nous valors i noves perspectives personals. D'aquesta forma, indica la mateixa autora, les dones que a l'actualitat tenen estudis, ocupen llocs de treball i estan insertades perfectament a la societat actual, haurien estat tractades com "extraterrestres" per les seues àvies, demostrant a més una gran intel·ligència que fins ara no havien pogut desenvolupar (Da Fonseca, 1997).

Segons el grup d'estudis *Asidiajú Callí* (1990) la comunitat gitana ha incrementat la consciència que la seua emancipació únicament es possible amb les conquestes culturals i l'aplicació dels instruments educatius. Per aquesta raó, al llarg dels últims anys la població gitana s'ha adaptat d'una forma extraordinària al sistema educatiu, i hui en dia el 90 % dels *chaborrillos* es troben escolaritzats als centres educatius. No obstant això, el sistema educatiu no s'ha adaptat perfectament a aquest procés, ja que diversos problemes com la "guettificació" de

la comunitat gitana ha incrementat la consciència que la seua emancipació únicament es possible amb les conquestes culturals i l'aplicació dels instruments educatius. Per aquesta raó, al llarg dels últims anys la població gitana s'ha adaptat d'una forma extraordinària al sistema educatiu, i hui en dia el 90% dels *chaborrillos* es troben escolaritzats als centres educatius.



les escoles, la manca d'ajudes especials o la manca del projecte curricular dels centres limiten el desenvolupament dels alumnes d'ètnia gitana (d'ahí l'absentisme). D'aquesta forma, es possible reparar les limitacions que els seus pares i les seues mares han hagut de suportat durant la seua infància per circumstàncies de la vida, i com per tots és conegut quant més adequada siga la formació, millors seran les condicions d'incorporar-se al mercat de treball.

Tres ciutats, tres propostes en matèria d'inserció de la *romi calí* al mercat de treball

Anem a centrar l'anàlisi a tres ciutats valencianes de diferents característiques urbanes (València, Alacant i Alcoi), en les quals la població, l'economia o el seu paper respecte al territori valencià són elements clau que les diferencien. A més, la situació de la comunitat gitana, i en especial de la *romi calí*, representa una clara diferència entre elles.

València

La ciutat de València s'ha constituït al llarg de la història com el gran centre econòmic i de serveis del territori valencià, jugant un paper primordial en l'articulació territorial del mateix, al mateix temps que centralitza la majoria dels serveis que depenen de l'administració pública autonòmica.

En relació al tema que ens ocupa, els assentaments de població gitana es localitzen principalment en diversos barris perifèrics de la ciutat i de l'àrea metropolitana (amb majors o menors problemes). Un bon exemple d'això són Nazaret, Benimàmet, La Plata o La Coma, als quals s'ubiquen les principals associacions gitanes de la ciutat (Associació Gitana de València, Associació Gitana de l'Horta o Associació de Dones Gitanes per l'integració, entre d'altres).

En aquest sentit, les dependències de l'Associació Gitana de València es troben al Barri de La Plata, i en elles es realitzen diversos programes i tallers formatius en matèria d'inserció al mercat de treball de la comunitat gitana, entre els que cal destacar els que tenen relació amb la promoció de la dona gitana, com és el Programa de Perruqueria, que finançat per la Conselleria d'Economia, Hisenda i Ocupació oferta a les xiques participants en ell la possibilitat de formar-se en un treball tan atractiu com aquest. A més, tenen en projecte dur a terme un Programa de Cuina, dirigit a formar dones amb intenció d'insertar-se en activitats dedicades a l'hosteleria.

Ara bé, entre les seues activitats formatives destaca l'Escola-Taller de Tall i Confecció, a la qual 20 dones (menors de 25 anys) es formen i treballen durant 2 anys, rebent una remuneració del 75 % del sou mínim interprofessional. Amb aquest taller, les calís reben una formació i un títol que els permetrà insertar-se perfectament a qualsevol activitat productiva en relació amb la confecció. Aquest programa està finançat pel Fons Social Europeu (FSE) a través de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Ocupació.

D'altra banda, és precís destacar el Programa d'Obtenció del Carnet de Conduir "B", al

qual les dones participen en classe, es preparen i es presenten a l'examen, obtenint uns grans resultats, ja que a l'última convocatòria van aconseguir el carnet 21 dones, les quals tindran la mobilitat necessària per desplaçar-se per la ciutat, ja que el carnet de conduir és necessari en els moviments entre el domicili i el treball.

D'altra banda, hem d'indicar que per a la realització d'aquests tallers es conta amb un professorat molt preparat, el qual és principalment no gitano, ja que desgraciadament les manques en la formació del poble gitano fins als nostres dies no ha permés la formació de professors per als tallers. Ara bé, un total de 8 monitors/es gitanos/es s'ocupen del suport escolar dels fills, de la ludoteca i de la coordinació de les activitats culturals al temps que les mares es troben als tallers de formació.

A banda de les iniciatives realitzades per l'Associació Gitana de València, hem de destacar els programes ofertats per la Federació Autònoma d'Associacions Gitanes (FAGA), la qual, des de les seues dependències a València, organitza cursos i promou el contacte directe entre empreses i la comunitat gitana. N'és un bon exemple el Curs de Tècniques de Búsqueda de Treball, el qual coordinat per l'Agència de Desenvolupament Local de València està actuant amb 101 usuaris, dels que a finals d'any 25 d'ells (el 75 % dones) havien obtès un contracte de treball, generalment al sector serveis (atenció al públic, neteja, etc.). En aquest projecte es treballa amb cada usuari d'una forma individual, preparant i orientant la búsqueda de ocupació a partir de 5 fases (Entrevista inicial; Elaboració del currículum; Curs de Tècniques de Búsqueda de Treball; Entrevistes de Treball; Contractació i inserció al mercat).

A més, és precís destacar l'Agència d'Inserció Socio-Laboral, que coordinada per la FAGA i a càrrec del Ministeri de Treball i Afers Socials, ofereix un servei de mediació entre els usuaris del programa, l'administració i el mercat de treball, assessorant tant els usuaris com a les empreses que desitgen contractar personal, orientant i informant sobre la possibilitat d'ajudes als empresaris. Al mateix temps, formen, seleccionen i realitzen el seguiment dels usuaris en el procés de búsqueda de treball i durant les primeres setmanes de contracte.

Alacant

Capital d'una de les tres províncies que formen el País Valencià, oculta darrera de la seua promoció com ciutat turística tota una sèrie de problemes que afecten d'una forma especial els veïns d'ètnia gitana.

Aquesta comunitat es localitza principalment en un sèrie de barris (la majoria d'ells perifèrics, ubicats al Districte Nord de la ciutat) entre els que deuríem destacar Verge del Carme, Joan XXIII o els enclaus de Montoto i Cementeri, en una ciutat on els problemes d'infravivenda han derivat en la necessitat de l'enfonsament i nova construcció de barris sencers, reubicant en ells a la seua població tradicional. Una bona mostra és la construcció del Barri Verge del Carme a l'antic solar que ocupaven les populars Mil Vivendes.

Aquest procés ha tornat a concentrar en diversos barris les famílies gitanes, quan allò més interessant hauria estat el reallotjament de les famílies al llarg de la ciutat, fomentant així la inserció de la comunitat a la societat alacantina. A més, el reallotjament durant aquest procés ha suposat una sèrie de problemes a les famílies, entre ells l'escolarització del xiquets/tes. Durant aquests anys, l'Associació de Promoció Gitana ARAKERANDO ha realitzat un paper importantíssim en l'ajuda a la seua comunitat, treballant a favor de la promoció del poble gitano i participant en les iniciatives desenvolupades per i per a la comunitat gitana d'Alacant, actuant des de la base i fent front als greus problemes que afecten el desenvolupament de la comunitat gitana.

ARAKERANDO duu temps lluitant per la integració del poble gitano, i d'aquest procés hem de destacar la relació que l'uneix des de fa uns anys a la Universitat d'Alacant, a través de la que ha organitzat diverses jornades de treball i actes culturals.

En relació a les iniciatives relacionades amb l'inserció de la calí al mercat de treball hem de destacar diversos projectes i tallers realitzats i dirigits a les dones, com han sigut als últims anys els de Tall i Confecció, Venda Ambulant o Fontaneria. A l'actualitat i davant la situació precària del grup de dones als distints barris, ARAKERANDO duu a terme els Tallers d'Alfabetització, Salut i Habilitats Socials, als quals i mitjançant l'ajuda econòmica del FSE, Conselleria de Benestar, Ajuntament d'Alacant i altres organitzacions com Metges del Món, milloren els coneixements de les dones. A més, a les seues dependències duen a terme el Taller de Perruqueria, on 10 xiques aprenen aquest ofici i gaudeixen d'un període de pràctiques.

D'altra banda, hem de destacar el Programa ACCEDER, el qual finançat pel FSE i gestionat per la Fundació Secretariat General Gitano (FSGG) a través de la Agència Local de Desenvolupament Econòmic i Social d'Alacant, ha treballat amb 167 demandants de treball durant els últims dos anys. Amb 77 d'aquestes s'han realitzat iniciatives de formació i búsqueda activa de treball. Així, s'ha ofertat cursos formatius en matèria de neteja i manteniment d'immobles, tallers per l'obtenció del certificat d'escolaritat (requerit a certes ocupacions), inclús s'ha derivat la formació ocupacional de les mateixes a centres externs. D'aquestes, 63 han aconseguit un contracte de treball principalment a xicotetes empreses privades dedicades al sector de serveis, i on les causes dels contractes han estat les "circumstàncies de la producció" i "obra i serveis", tot i que hem de destacar la signatura de 6 contractes "d'interinitat" i 2 indefinits (que és tot un guany).

Alcoi

Alcoi és el centre d'una de les comarques (l'Alcoià) que estructuren l'espai alacantí. Es tracta d'una ciutat caracteritzada per una economia basada en el sector serveis (a la població i les empreses, universitat o comerços) i industrial (és un districte d'especialització tèxtil).

En aquesta ciutat, la comunitat gitana es concentra principalment al centre històric, es-

pai heretat d'un ric passat patrimonial que hui en dia compta amb greus problemes urbanístics. Ara bé, també la població *romaní* es veïna a diversos barris ubicats a la Zona Nord de la ciutat, com són Caramanxel, La Clau o Joan XXIII.

Referent al tema que ens ocupa, el Projecte Calí (coordinat principalment pel Departament de Serveis Socials, l'església de Santa Maria, Càritas i el Col·legi Carmelites, amb càrrec al FSE) treballa amb el grup de dones residents al centre de la ciutat. A partir de la pròpia iniciativa de les calís es consolidaren diversos tallers als quals 14 dones participen activament, obtenint uns ingressos pel seu treball. Així, es programaren des de 1998, any en què començà a funcionar el projecte, els Tallers de Neteja Professional (pel que vàries dones trobaren feina), Confecció (on es recupera, redisenya i etiqueta roba amb l'objectiu de vendre-la a la tenda "Arropa" de València), Artesania (on s'elabora mercaderia per a les festes locals i per a diverses fires i mercats), inclús tenen en projecte realitzar el Taller de Cuina Pre-Professional, que els ajude a millorar els seus coneixements. Aquests, junt amb els Tallers de Desenvolupament Integral i Alfabetització, suposen una important ajuda a la millora de les potencialitats i destreses que aquest grup de dones mostren, amb l'objectiu d'identificar-les com les protagonistes del seu desenvolupament.



Així mateix, el Projecte Calí tracta els diferents àmbits personals als que les dones participen en la seua vida quotidiana. Així, fills (suport escolar, potenciació de l'autonomia personal o activitats de temps lliure i d'oci), família (implicació dels membres, accés als recursos de la ciutat o la motivació en la participació al barri) i la pròpia dona (recerca de treball, oci i temps lliure o rol) formen part del desenvolupament integral de la comunitat.

D'altra banda, les més joves poden acudir, acabada la seua formació escolar, als Tallers Vedruna, on les preparen i potencien la seua inserció al mercat de treball. En aquest sentit, es conta amb un Taller de Perruqueria, al qual es formen anualment les adolescents gitanes, tot i que creiem necessari que dia a dia es prime la continuació dels estudis acabat el període obligatori d'escolarització.

Per concloure, deuríem indicar que és necessari constituir a aquest municipi una associació que aglutine tota la comunitat gitana local, coordinant els programes i projectes, treballant al reconeixement i la òptima relació del grup amb la resta de la ciutat. A més, aprofitant la recent constitució de l'Agència de Desenvolupament Local d'Alcoi (la qual té entre els seus objectius insertar al mercat de treball als demandants) es deuria constituir un programa d'inserció per a la població gitana.

TAULA I. VOCABULARI

ROMANÒ	CATALÀ
Romi calí	Dona gitana
Chaborrillos	Xiquets i xiquetes d'etnia gitana
Romaní	Propi del poble gitano
Arakerando	Parlar amb claretat
Asidiajú calí	Presencia Gitana

Referències bibliogràfiques i fonts utilitzades

- AGENCIA DE DESARROLLO LOCAL DE VALENCIA (2001): *Programa FAGA (Memoria 2001)*. Valencia.
- CARMELITAS (2001): *El Proyecto Calí (Memoria 2001)*. Alcoi.
- DA FONSECA, A. (1997): "La mujer gitana: el latido de un pueblo", en *Revista ARAKERANDO* (n 66). Alicante, Asociación Promoción Gitana ARAKERANDO, pp. 2-4.
- DIRECCIÓ GENERAL DE LA DONA (1999): *Informe sobre la situación de la mujer en sectores y profesiones en la cuales está tradicionalmente infrarepresentada*. Valencia, Conselleria de Benestar Social, 64 pp.
- DISPOSITIVO ACCEDER ALICANTE (2002): *Bases estadísticas Programa ACCEDER (30 de septiembre del 2002)*. Alicante.
- FELIPE, M. J. y SERRA, I. (1999): *Las mujeres valencianas ante el S. XXI: informe sociológico de una evolución (1986-1999)*. Valencia, Conselleria de Benestar Social, pp. 165-178.

- MONTES, E. (1999): "La mujer gitana: futuro de un pueblo" (Parte 1 y 2), en *Revista ARAKERANDO* (n 66 y 67). Alicante, Asociación Promoción Gitana ARAKERANDO, pp. 6-10 y 3-6.
- PRESENCIA GITANA (Asidajú Callí) (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid, Presencia Gitana, 242 pp.
- SIERRA, E. (1999): *Acción positiva y empleo de la mujer*. Madrid, Consejo Económico y Social (CES), 212 pp.
- UNIÓ ROMANÍ (2001): *El poble gitano. Manual per a periodistes*. Barcelona, Institut Romanò de Serveis Socials i Culturals, 48 pp.
- VV.AA. (1983): *La Constitució Espanyola*. Valencia, Generalitat Valenciana (Presidencia), 92 pp.

L'elaboració de materials en un centre de formació de persones adultes, com una experiència enriquidora

*Grupo Sis*¹



Reflexions sobre el procés d'elaboració dels materials i la seua posada en pràctica

Aquest projecte d'innovació té com a marc el Centre de Formació de Persones adultes "Menicil" de Manises. En el moment en què es planteja, el Centre compta amb un professorat estable i amb una necessitat d'innovació i de treball en equip, ja encetada en d'altres projectes anteriors. Actualment el Centre ha vist augmentada la seua plantilla i, tot i això, continua amb aquesta necessitat de reflexionar al voltant de l'acció educativa.

Donada la diversitat existent en les persones que conformen el Primer Cicle, l'equip de professors d'aquest centre ha tingut en compte els objectius del Projecte Educatiu del Centre, així com, la seua concreció en el Projecte Curricular.

Tot el que hem exposat abans es concreta en les següents consideracions:

1. Generals

- necessitat de nous materials per tal d'optimitzar la qualitat de l'aprenentatge al primer cicle donada la poca oferta de recursos per a cobrir un període més o menys llarg
- observació de l'alumne i el seu entorn (context sociocultural, edat i psicologia)
- inclusió de variables com ara l'experiència i els coneixements inicials de l'alumne, la seua motivació i participació
- necessitat d'una dinàmica variada i uns objectius i continguts vinculats a allò dit anteriorment

2. Específiques respecte a l'alumnat

- major implicació
- participació activa en la recollida d'informació
- desenvolupament d'estratègies
- adquisició de confiança amb un mateix

¹ Xelo Santandreu, Ana del Horno, Celia Estellés, Carles Ferrer, Toñi Soldevila i José Banacloche

- presa de decisions davant les situacions quotidianes
- satisfacció pel treball realitzat
- valoració del propi progrés formatiu
- desenvolupament de la capacitat d'aprenentatge significatiu

3. Específiques respecte al professorat

- facilitar la cohesió del material
- organització dels recursos
- el disseny de les activitats individuals i grupals
- la creació d'un clima de comunicació i diàleg per tal que es produeixca la interacció

El procés d'elaboració dels materials ha passat per diferents etapes, com ara, la formació del professorat que inclou l'assessorament de personal expert, l'assistència a cursos monogràfics, la lectura de bibliografia i reflexió posterior; la planificació del material dissenyant els objectius, els continguts, la metodologia, l'estructura, els recursos amb uns trets comuns i en torn a un nexe vertebrador en quatre àmbits diferents; l'elaboració, que constitueix la fase més llarga i costosa per la quantitat de temps necessari i la formació del professorat per tal d'incorporar les noves tecnologies; l'aplicació a l'aula, que suposa l'experimentació i, per tant, la recollida d'informació per al desenvolupament de la fase posterior; la valoració-reflexió del procés i dels materials, fase que té diferents moments i que modifica i reorienta continuament els plantejaments de partida; i la publicació, que possibilita una millor difusió entre l'alumnat i el dona a conèixer en un àmbit més ampli.

Els materials

Per tal de determinar els àmbits a desenvolupar, s'ha fet participar l'alumnat per tal que senten l'aprenentatge com a part de les seues pròpies experiències. S'ha tingut en compte les seues preferències, els seus interessos, les seues necessitats i el que necessiten conèixer per desenvolupar-se en la seua "rutina" diària.

Destaquem les següents característiques:

- Són globalitzadors, és a dir, que desenvolupen diferents àrees del currículum, i comprensibles, ja que estan tretes del seu quefer quotidià
- Estan adequats a les característiques del tipus d'alumnat i centrats en la seua experiència i el seu coneixement
- Possibiliten la participació en el seu entorn, donat que els projectes d'aplicació estan centrats en la seua localitat-comarca
- Són estimulants i amens i trenquen amb la monotonia i la rutina
- Són significatius, tretes de la seua vida quotidiana

- Són flexibles i potenciadors d'altres activitats
- Estan adaptats als objectius generals de la formació bàsica

S'organitza al voltant de quatre àmbits diferents:

- la compra
- els menjars
- la salut
- l'oci i les relacions
- dos annexos
- la calculadora
- l'oci en les diferents cultures
- un glossari
- una recopilació de lectures, relacionades amb els diferents àmbits

A més, s'ha elaborat alguns materials de suport, per tal de facilitar tant l'aprenentatge conceptual, així com el procedimental, afavorint l'aplicació a la seua vida quotidiana.

El disseny de les unitats de cada àmbit és comú. Cadascuna d'elles conté:

- **una portada** que serveix per detectar els coneixements previs, així com, per establir hipòtesi al voltant dels continguts

activitats de motivació que compten amb diferents tipus de llenguatge (visual, gràfic)

activitats de lectura de textos, susceptibles de ser reemprats per a la dramatització

activitats de sons i grafies, a partir dels textos i exercicis de càlcul com iniciació al procés lògic

activitats de creació que incorporen materials autèntics de la vida diària i plantegen situacions amb certa dificultat en la seua resolució. Es tracta d'activitats de raonament pràctic, de comprensió i expressió, d'anàlisi, de síntesi i d'aplicació

activitats d'avaluació que recullen dos aspectes, un de valoració del material i altre de coneixements

projectes de treball, on es planteja el treball en grup fomentant la responsabilitat individual, orientades a la presa de decisions de la vida quotidiana

Metodologia

Un dels aspectes més rellevant a l'hora d'explicitar la metodologia a seguir en els aspectes generals i, fins i tot, la concreció directa a l'aula i en les variables que es donen en aquest cicle és el model metodològic.

La decisió presa està basada en un model eclèctic com aglutinador de les diferents metodologies que es poden aplicar. Per tal de concretar aquest aspecte i atenent als diferents

nivells de dificultat de les activitats hem procurat aplicar les tècniques metodològiques que possibiliten, no només la comprensió i aplicació dels objectius a aconseguir, sinó també les estratègies més idònies. No obstant això, exposem un conjunt d'estratègies metodològiques que poden ajudar a comprendre millor el camí d'aplicació directa a l'aula.

- la interacció del grup. L'aula és el lloc on es qüestiona, es debateix, s'argumenta, es proposa i es prenen decisions
- el treball de grup, entès com alumnat i professorat, mitjançant el diàleg, a partir dels seus coneixements previs, potenciant la investigació i permetent diferents tècniques d'aprenentatge
- una avaluació periòdica de les estratègies, les tècniques,... que conformen la metodologia aplicada per tots els integrants del grup, amb la finalitat de modificar els aspectes millorables de la metodologia emprada

Sintetitzant la metodologia utilitzada en l'aula, es prioritza **la participació comunicativa**, ja en les respostes que generen les activitats individuals com en les respostes de grup, per tal d'aconseguir:

- Presa de decisions
- Implicació en el seu aprenentatge
- Generalització en les conclusions
- Síntesi d'allò après
- Organització de l'estructura del seu aprenentatge
- Aplicació a la seua vida
- Enriquiment individual o grupal
- Comunicació de les seues experiències
- Foment de la col·laboració

El professorat té el paper de guia, de mediador, de dinamitzador i de catalitzador en tot el procés.

Posada en marxa

Es realitza de forma immediata en el segon i tercer nivell i es recull informació tant sobre l'aspecte formal de presentació del material com sobre el contingut que serveix per a la seua revisió i adaptació. Posteriorment, s'experimenta en el primer nivell, prèvia adaptació a les característiques concretes del grup.

A excepció de la ruptura inicial —procés lent i costós— en la dinàmica de treball a què està acostumat l'alumnat, té una bona acollida perquè suposa compartir moments a través d'activitats comuns i, a més, els temes agraden perquè els alumnes s'hi identifiquen.

Per al professorat li suposa la possibilitat de dinamitzar un grup, de treballar amb un tema vertebrador i d'introduir a l'aula elements motivadors, encara que és costosa la tasca.

Requereix molts recursos tècnics, com ara, vídeo, transparències, diapositives, equip de música, càmera fotogràfica; materials didàctics elaborats pel propi professorat, com són: puzzles, mapes, fitxes, cartells murals, diapositives; i recursos econòmics per sufragar les despeses de visites lúdiques i formatives.

Suposa assistència diària de l'alumnat i certa homogeneïtat en el nivell, donat que el treball es centra molt en el grup i fora de l'aula i precisa d'una tasca prèvia, que serà la base per a poder realitzar amb èxit el treball proposat.

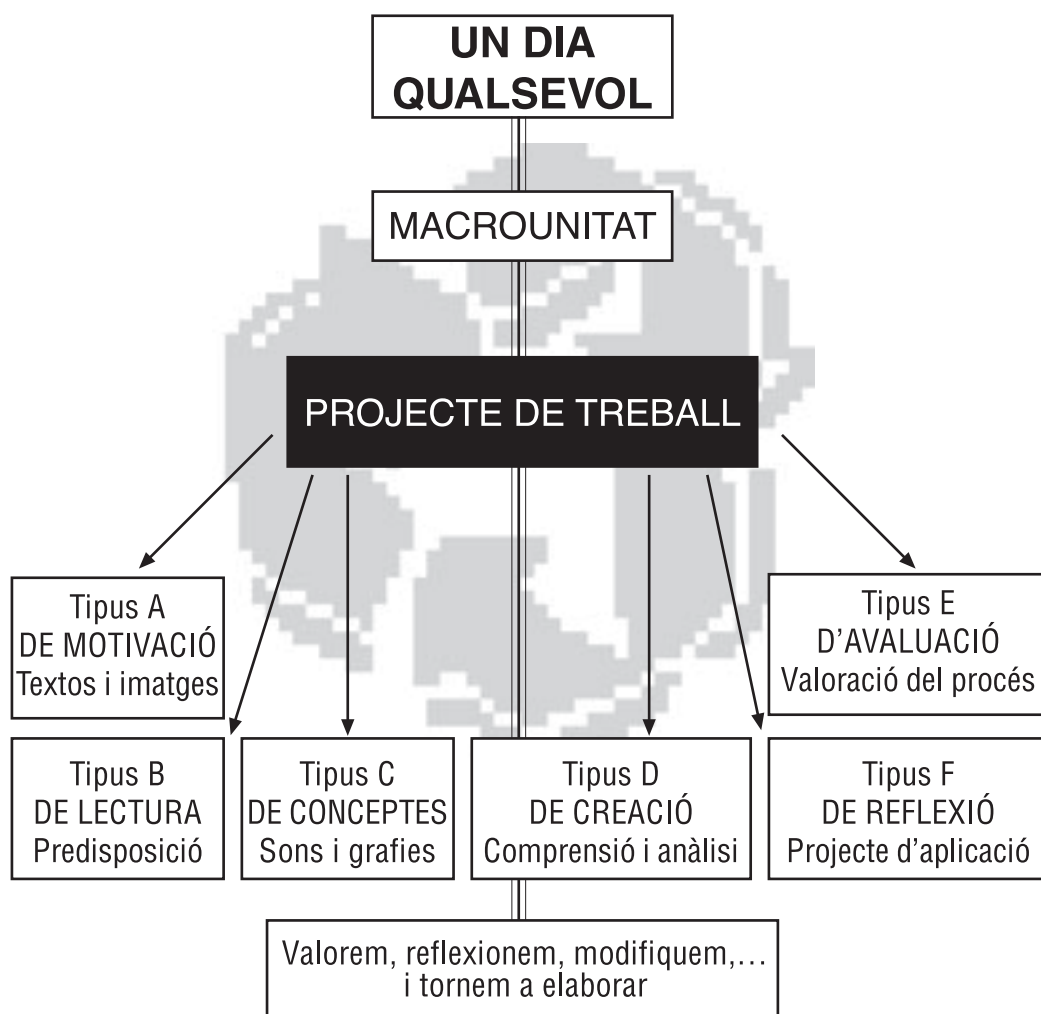
Conclusions

El present treball d'investigació-elaboració de material i la seua aplicació a l'aula ens ha permès, d'una banda, la cohesió de tot l'equip de professors, no només, quant a la formació personal en aspectes com els models d'aprenentatge de les persones adultes, l'adaptació d'un currículum d'adults contextualitzat, sinó també, en l'elaboració d'un material propi; d'altra banda, la incorporació d'un material aplicable i experimentat a la resta de les publicacions existents en aquest àmbit de formació.

La possible utilització d'aquest material per d'altres centres no suposa emprar-lo com a "llibre de text" sinó que el professorat l'haurà de contextualitzar, ampliant i modificant tot allò que considere necessari.

Bibliografia

- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona: ICE/Graó
- HERNÁNDEZ, F. y OTROS (1995): *Los proyectos de trabajo*, Cuadernos de Pedagogía Enero
- ELLIOT, J. y OTROS (1989): *Investigación/acción en el aula*, València: Generalitat valenciana
- TENNANT, M. (1989): *Adulthood and learning. Psychological approaches*. Barcelona, editorial Roure.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- COLL, César y OTROS (1994): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- NISBEL, J. y SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Cuenca, M.J. (1993): *Teorías gramaticales y enseñanza de lenguas*. Valencia: Tàndem.
- PUIG ROVIRA, J.M. y TRILLA, J. (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.



Reflexions sobre la meua experiència: un curs al CFPA “Vicent Ventura”

Juan Manuel Carreño Pérez



L'estiu de 2001 em va arribar la convocatòria de CCOO PV per a cobrir les places del professorat de Secundària per al Centre de Formació de Persones Adultes “Vicent Ventura” de València. Els centres d'adults havien d'impartir els cursos per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària i per tant es necessitava una ampliació del professorat per atendre l'alumnat. Vaig decidir participar en la convocatòria i, finalment, a setembre em van comunicar que havia estat seleccionat com professor de l'àmbit científicotecnològic. Els motius que m'impulsaren a participar-hi van ser prou clars:

En primer lloc, treballar en un ambient que m'interessava i per a una organització, la Confederació Sindical de CCOO-PV, de la qual era afiliat des de feia molts anys. També em donava la possibilitat de treballar prop del meu domicili, la qual cosa em donava una certa comoditat i em permetria dedicar-me amb més intensitat al meu treball docent.

Tot i que la meua experiència professional dins del camp de l'ensenyament ja era aleshores de 20 anys, encara conserve la il·lusió per l'inici de cada curs. El que més m'agrada és transmetre el plaer pel coneixement, buscar les raons de les coses, notar la llum que s'encén als ulls de les persones quan entenen una cosa nova, quan de veritat assolixen un concepte, quan dominen un procediment, quan interioritzen una nova actitud. El que més m'interessa transmetre no són dades, és que les coses es poden explicar, que la nostra cultura és el fruit immens de les persones que abans que nosaltres han estudiat i han aplicat la racionalitat per contestar les qüestions que ens planteja la vida. En sembla bàsic col·laborar a què les persones que vénen a l'escola puguin construir, per si mateixes, explicacions, actituds... i totes les eines que van a millorar la seua autoestima i el paper de ciutadans i ciutadanes lliures i crítics en un món cada vegada més complex. Aquest objectiu era, i encara és, cada vegada més difícil als centres ordinaris de Secundària, on la problemàtica específica de l'alumnat adolescent obliga el professorat a dedicar una part significativa del seu treball al control de l'assistència, del comportament i a una persistent mediació pedagògica que permeta avançar l'alumnat interessat sense perdre els més desmotivats. A l'inici de la meua trajectòria professional jo havia treballat, durant 4 anys de manera plena i durant 6 més amb dedicació

parcial al Batxillerat Nocturn. En aquell moment l'alumnat d'aquests grups estava format per persones adultes, normalment amb treball i que feien un esforç important per compaginar la seua ocupació amb els estudis que els possibilitaren millorar la seua titulació i conseqüentment la seua categoria laboral, o realitzar estudis superiors amb la intenció de promocionar-se o fins i tot canviar de treball i/o professió. En aquells cursos jo m'havia sentit realment bé i a gust amb la tasca que realitzava; potser perquè hi havia una gran coincidència d'edat amb la majoria de l'alumnat amb què treballava i aconseguíem establir una certa complicitat que els impulsava a mantenir i conrear l'esforç que tots i totes feien per a millorar la seua formació acadèmica, cultural i fins i tot al voltant dels seus drets de ciutadania. D'aquesta manera la possibilitat que a hores d'ara se m'oferia, a banda d'un nou repte, suposava amb una certa probabilitat recuperar aquells anys inicials. Doncs em vaig decidir i vaig començar la meua experiència pel món de l'ensenyament de persones adultes.

El primer que em va sorprendre era el fet que es tractara d'un claustre molt reduït que només estava format per 6 persones per atendre tots els programes formatius, i l'organització i gestió del propi centre. També el dinamisme d'un equip coordinat que era capaç de complementar-se molt bé per dur a terme totes les tasques que sorgien, des de la matriculació, fins a la preparació de les programacions, la PGA, la informació,... D'altra banda, l'alumnat era totalment distint, en primer lloc, naturalment, per l'edat; però també per la diversitat, que radicava no tan sols en les diferències generacionals, sinó també perquè el fet d'impartir cursos d'espanyol per a estrangers feia que al centre hi haguera sempre un important grup de persones d'altres països, cultures, colors de pell, religions, etc que s'interrelacionaven, si més no, en els moments d'intermedi entre classes o a l'hora de l'esplai. Aquesta diversitat, aquesta proximitat i, en molts casos, els objectius compartits fomentava el respecte i la tolerància d'una manera intensa. Cal dir que aquest objectiu es promovia conscientment des del professorat com a un dels trets diferencials del centre mitjançant actes comuns per a diversos grups: xarrades, visites culturals, i fins i tot algun berenar de convivència amb un gran èxit.

Al centre es notava un ambient diferent als instituts als quals jo estava acostumat. Crec que es devia a la pèrdua de la lletra "O" de l'ESO. Ací l'Educació Secundària no era Obligatoria, era realment voluntària i l'alumnat, en la seua immensa majoria volien, en alguns casos desesperadament, traure's el títol, la titulació mínima que el sistema educatiu exigeix per continuar la formació acadèmica i professional o per aconseguir treballs mínimament qualificats.

Per la meua especialitat, (Matemàtiques), em vaig encarregar de l'àmbit científicotecnològic dels grups del Cicle II per a l'obtenció del títol de Graduat en Secundària (als que anomenem Ges 1 i Ges 2) i a l'atenció de l'alumnat que utilitzava l'aula informàtica d'autoaprenentatge, tant per a l'ensenyament reglat, com per als programes de pràctiques d'espanyol. Aquesta reflexió tracta

especialment de la manera d'abordar els dos primers grups i de les adaptacions que vaig haver de fer en la programació, tant a nivell de la selecció de continguts, com a nivell metodològic.

Partia d'una certa experiència prèvia en els grups de "Diversificació Curricular" que s'havien organitzat durant els últims cursos en els centres de Secundària, coneixia algunes programacions i l'èxit de la majoria, tant en l'objectiu d'aconseguir per a l'alumnat implicat el nivell necessari per l'obtenció del títol, com per redreçar la confiança i l'esperança en el sistema educatiu a un tipus d'alumnat amb necessitats educatives especials i que no podrien obtenir la titulació mínima de manera ordinària per diferents motius.

En qualsevol cas, la diversitat dels Centres de Formació de Persones Adultes és molt més complexa que la que s'observa als grups de diversificació. En aquests últims l'alumnat encara no ha abandonat el sistema educatiu i porta, almenys, deu anys d'ensenyament obligatori. Als centres d'adults, l'alumnat és major d'edat; encara que hi ha alguns casos, de persones més joves que vénen aconsellades i quasi "obligades" pels seus pares per obtenir el títol que no han pogut aconseguir als instituts, malgrat això la majoria vénen voluntàriament i amb ganes d'aprendre. Tanmateix hi ha molta diversitat en la formació anterior. Mentre alguns acaben d'abandonar per edat el sistema educatiu i consideren aquests ensenyaments com una última oportunitat, quasi una etapa "de gràcia" per fer el que no han pogut acabar en tota la seua etapa educativa, hi ha percentatges importants de persones per a qui han passat molts anys des que deixaren els estudis i que procedeixen de nivells molt diferents.

En allò que pertoca a la nostra escola i en aquests anys d'experimentació del Cicle II podem distingir dos grans grups entre l'alumnat:

- a) Xiques i xics que acaben de complir els 18 anys i que no han pogut obtenir la titulació que necessiten per continuar la seua formació o incorporar-se al món laboral. Generalment es tracta de persones que estarien dins d'allò que diuen "l'índex de fracàs escolar" per diferents motius. En alguns casos per discapacitats personals (de comprensió, d'actitud, de motivació, socials,...), sense oblidar que altres casos estan provocats pel fet que els alumnes no han rebut, al llarg de la seua vida acadèmica, totes les mesures de reforç i d'adaptació que se'ls podria haver aplicat als centres ordinaris de Secundària. Normalment aquest alumnat continua vivint a la unitat familiar sota la dependència econòmica dels seus pares, que en moltes ocasions són els que s'han interessat per aconseguir aquesta nova oportunitat. En molts casos el seu objectiu és continuar estudis en un Cicle Formatiu de grau Mitjà una vegada obtingut el títol de Secundària.

És curiós com entre aquest alumnat sol haver-hi xics i xiques que un o dos cursos abans, de ben segur tindrien un comportament totalment disruptiu a les seues aules ordinàries, i que segurament haurien estat objectes de sancions disciplinàries pel seu

comportament o per l'absència d'interés. Al centre d'adults la seua conducta canvia totalment. Probablement el fet de tenir al costat a persones que podrien ser els seus germans majors, o les seues mares els intimida un poc. També influeix molt positivament el fet que ací no existeix el "públic" a qui a ben segur anaven dirigides les seues "gràcies" i, naturalment, el fet que la seua pròpia evolució cronològica en ser un o dos anys majors els ha fet madurar i prendre's més seriosament l'aprofitament del temps d'estudi.

Un altre aspecte no menyspreable és que en els programes formatius d'EPA la majoria d'aquest alumnat pot en algunes assignatures fer realitat una cosa que normalment no podien a les aules ordinàries: destacar en el grup. Açò és prou habitual en assignatures com ara Anglès, Informàtica o Ciència i Tecnologia en les quals les persones més majors solen tenir una escassa formació i més dificultats.

- b) Persones, encara joves però ja plenament madures, que al seu moment no completaren el seus estudis i que a hores d'ara, bé siga per millorar la seua formació cultural, per accedir a millors nivells dins del seu treball ordinari o per diferents motius (presentar-se a oposicions, punts de baremació...) opten per fer un esforç important i reprendre els llibres després d'uns quants anys. Aquest tipus d'alumnat és el que té més problemes per a poder complir amb l'horari presencial, ja que normalment treballa, moltes vegades amb horaris amb poca flexibilitat i per la seua edat sol tenir càrregues familiars que els lleva molt del temps que haurien de dedicar a seguir el curs. L'intent de complir amb tots els seus compromisos fa que una part d'aquest grup, especialment les dones, pateixquen situacions i sensacions d'una certa impotència.
- c) Persones de mitjana edat (40 -50) anys, especialment dones, que han cobert un cert cicle de la seua vida, generalment són mestresses amb els fills ja d'una edat que no necessiten tant de la seua presència a casa i que poden utilitzar el temps que abans els dedicaven a millorar la seua "cultura general" i a completar el seu aprenentatge. Per regla general aquestes persones no gaudiren de molts anys d'escolarització, provenen del Cicle I de l'ensenyament de persones adultes i solen ser molt complidores i disciplinades en el seu treball. Tot i que presenten greus dificultats en algunes àrees com ara la Llengua Estrangera, les Matemàtiques i d'altres, el seu entusiasme és digne d'elogi. No solen tenir pressa per l'obtenció del títol i per això s'ho plantegen a un termini de més d'un any per curs. En alguns casos, el rodatge que els proporciona aquesta experiència els ha fet plantejar-se nous objectius, com ara la Formació Professional i fins i tot l'Accés a la Universitat per a majors de 25 anys.

Per comprendre millor la diversitat de l'alumnat, podeu comprovar en les següents gralles la composició dels grups Ges1 i Ges2 del present curs:

GES 1

	Homes	Dones	TOTAL
Persones d'edat fins els 20 anys i que procedeixen directament del Sistema educatiu ordinari	6	6	12
Edat entre 20 i 30 anys	1	2	3
Edat entre 30 i 45 anys	1	0	1
Persones de més de 45 anys	2	9	11
Total	10	17	27

GES 2

	Homes	Dones	TOTAL
Persones d'edat fins els 20 anys i que procedeixen directament del Sistema educatiu ordinari	10	10	20
Edat entre 20 i 30 anys	3	3	6
Edat entre 30 i 45 anys	2	8	10
Persones de més de 45 anys	0	9	9
Total	15	30	45

Davant aquesta diversitat de l'alumnat em vaig plantejar la necessitat de fer una adaptació important a la programació de les meues assignatures en els grups de Graduat en Secundària per a adults. "Processos i Instruments Matemàtics", "Naturalesa, Ecologia i Salut" i "Ciència i Tecnologia" que feren possible la compatibilitat entre els interessos de l'alumnat més jove i que necessitaven una base sòlida per continuar la seua formació i els de les persones més madures que necessitaven una motivació que compensara l'esforç que estaven fent (és a dir fer els continguts el més atractius possible prioritzant els aspectes lúdics, pràctics i més arrelats a la quotidianitat).

També cal tenir present la molt reduïda dedicació horària de què es disposa per impartir aquestes matèries i l'elevat percentatge d'absentisme puntual per diverses causes, que obliga a programar els temes de manera que es puguin realitzar les activitats de manera prou autònoma, fomentant el treball en equip, l'aplicació pràctica, la recerca d'informació i la manipulació dels materials de treball. En aquest sentit ha estat molt important la possibilitat d'usar l'aula informàtica d'autoaprenentatge amb la qual hem pogut introduir l'alumnat en els aspectes bàsics de la utilització de l'ordinador a nivell d'usuari i l'accés a la informació mitjançant les noves tecnologies com ara la xarxa Internet.

Amb aquesta nova programació, la coordinació del professorat i l'esforç i treball entusiasta de l'alumnat crec que hem aconseguit els objectius que ens havien proposat a l'inici del

curs. L'assistència de l'alumnat a classe ha millorat prou (en molts casos, especialment de les persones més madures i que porten ja uns quants anys a l'escola, la fidelitat és tan alta que quasi prefereixen no finalitzar el cicle per poder continuar l'any següent), i la majoria de l'alumnat s'ha mostrat satisfet en allò que ha après i en el seu nivell final de coneixements. Els resultats del curs 2001–2002 han estat molt positius. El professorat també ho considerem així ja que de les 12 persones proposades per a l'obtenció del títol de Graduat en Secundària, la major part han decidit continuar la seua formació. 3 han iniciat el Batxillerat Nocturn, 2 s'han incorporat a Cicles Formatius de Grau Mitjà, tal i com era el seu objectiu inicial, i 5 més continuen al nostre centre, 3 en el curs de preparació per a l'Accés a la Universitat per a majors de 25 anys, i les altres 2 preparant l'examen d'accés als Cicles Formatius de Grau Superior de Formació Professional.

Aplicació Pràctica

A mode d'exemple explicaré la forma de treballar algun aspecte del currículum.

En GES1 es dedica una part del curs en l'assignatura de PIM (Processos i Instruments Matemàtics) a la Geometria. L'alumnat ja ha treballat en el primer cicle la part corresponent a la Geometria plana elemental (figures, angles, àrees,...). i per tan vaig pensar que una bona manera de recordar tots aquests continguts i al mateix temps canviar la metodologia tradicional era introduir el treball manipulatiu amb el Tangram. Per això vaig recuperar el material i les activitats que a l'inici de l'aplicació de la Logse va editar la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència com a propostes per treballar amb l'alumnat de Tercer d'Eso amb la metodologia activa i comprensiva que particularment m'interessava posar en pràctica amb aquest alumnat. Vaig decidir començar per activitats amb el Tangram.

En primer lloc vaig fer la presentació del conegut trencaclosques xinès. Una part de l'alumnat, els més joves, ja el coneixien. Per a la majoria va ser una novetat, però. Dedicarem la primera sessió a conèixer les regles i manipular-los per a familiaritzar-se amb ell i compondre alguna de les típiques figures i dibuixos que es poden fer. Per a continuació iniciar el treball més pròpiament matemàtic. A cada alumne se li havia facilitat una còpia del tangram quadrat del qual feren fotocòpies en cartolina que hagueren de retallar amb tisores per poder treballar les diferents activitats. Una vegada fetes les activitats també em van servir per a introduir algunes activitats sobre escales i realitzaren alguns exercicis basats en problemes trets de la vida quotidiana com mesures de plànols, etc.

Propostes de treball amb el Tangram

1. Reconeixement de figures geomètriques: Triangles, quadrilàters, etc.
2. Construcció de polígons convexes amb les set peces. Repàs dels conceptes bàsics: Angles interiors, perímetre, àrea.

3. Equivalència de figures. Descomposició d'un polígon en triangles.
4. Introducció a la semblança. Escales.
5. Estudi de transformacions geomètriques.
6. Introducció als tessellats del pla utilitzant les peces del tangram.

Treballàrem durant tres setmanes amb aquest material, de manera individual i en equips de tres persones, al final de les quals havien de presentar el material que havien elaborat amb les activitats fetes i corregides i les conclusions a què havien arribat. A l'annex 1 teniu alguna mostra d'algunes activitats realitzades.

També i abans de treballar de manera més formal i analítica el Teorema de Pitàgores, l'alumnat va realitzar alguns treballs manipulatius que els ajudaren a entendre millor el signficat geomètric d'aquest conegut resultat. A manera d'exemple teniu alguna activitat a l'annex 2. Aquestes activitats més manipulatives es complementaven amb d'altres de càlcul i aplicació pràctica del teorema, fonamentalment a problemes de la vida quotidiana, tal i com mesura de costats de triangles, altures, etc.. Alguns problemes combinats amb les activitats de semblança servien com a una primera introducció a la trigonometria elemental.

Moviments en el plànol

Per iniciar aquest tema, primer es presentà a l'alumnat el material amb el qual anaven a treballar. Geoplans, trames de punts (quadrats i isomètriques...) Al llarg de les primeres sessions enllaçàrem amb els temes anteriors construint al geoplà amb gomes diferents polígons i modificant-les. A continuació se'ls plantejà una activitat per a fer individualment: El problema consisteix en, donat un dibuix bàsic, en aquest cas el disseny d'un quadrat de 4×4 , fer totes les particions possibles seguint la trama quadrada de punts de manera que les dues figures en què quedarà dividit el quadrat original tingueren la mateixa forma i àrea.. És a dir dividir simètricament el quadrat original. Aquest problema els va agradar molt, i la pràctica totalitat de l'alumnat arribà a construir totes les particions possibles, com podeu veure a l'annex 3.

A continuació, amb més trames i a partir del disseny d'un quadrat 5×5 construir les transformacions del disseny inicial en aplicar un dels moviments següents:

Translacions, Simetries, Girs. Aquesta activitat va tenir un gran èxit ja que ningú no esperava la riquesa que es generaria. Encara més quan continuaren aplicant color als dissenys construïts a partir del dibuix base. Tan és així que decidiren exposar els resultats obtinguts amb aquest material.

A banda dels aspectes positius de cara a la motivació i al treball en classe en aquest tema, es va poder relacionar amb el tema de mosaics regulars i semiregulars, tessellacions del pla, elaboració de sanefes, etc.

El tema es va completar fent un itinerari matemàtic pel centre de la ciutat de València per a descobrir trames geomètriques, regularitats, mosaics i tot allò relacionat amb el que havíem estudiat a classe en l'ornamentació de les façanes dels edificis, en les voreres dels carrers, etc.

I també tingueren l'oportunitat de veure el vídeo editat per la UNED sobre els mosaics nazaríes de la Alhambra de Granada.

Podeu veure el resultat del treball d'alguns alumnes a l'annex 4.

Això és un exemple de l'adaptació realitzada al voltant del tema de Geometria. Adaptació que va ser tant dels continguts com de la metodologia. A la resta dels temes, en major o menor mesura, també vaig fer canvis similars. I en allò que pertoca a les assignatures de NES (Naturalesa, Ecologia i Salut) i CT (Ciència i Tecnologia) vaig decidir treballar en base a projectes. Un dels quals va ser un estudi sobre els problemes de la gestió de l'aigua (Sequera, utilització de les aigües, tractament per al consum humà, contaminació, aigües residuals...).

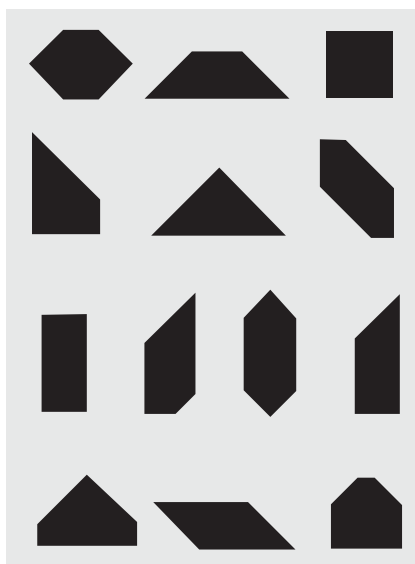
Annex 1

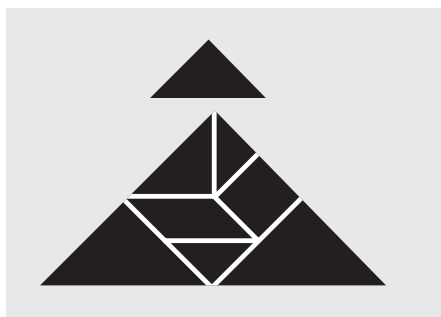
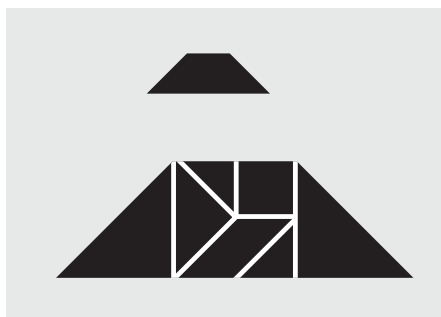
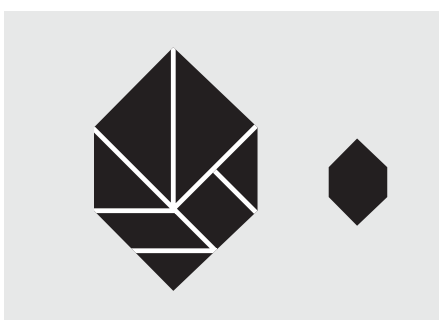
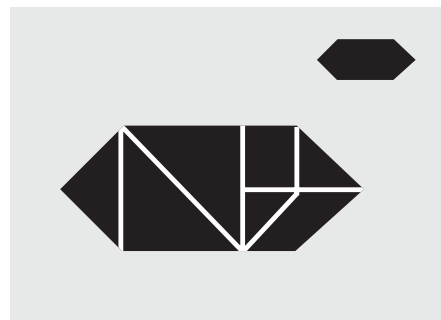
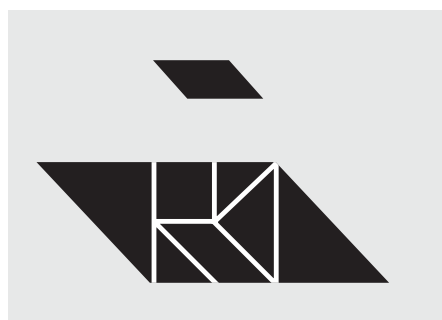
TANGRAM. Activitats

A més d'un quadrat, amb les set peces del tangram xinès poden formar-se els tretze polígons convexos que hi ha a la figura del costat. Amb la làmina del tangram de cartolina, retalleu les set figures i heu de construir-los.

Com serà l'àrea de cada una de les figures en comparació amb la dels demés?

I el perímetre? Feu comprovacions.





Escales IV

Calcular la superfície de la casa del pla, tenint en compte que l'escala és 1:100.

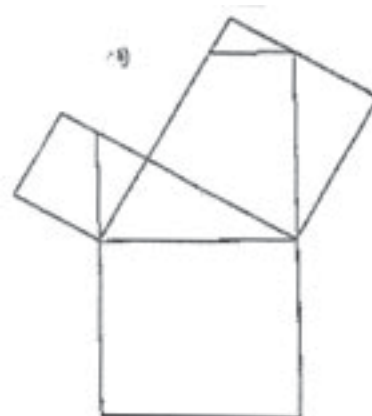
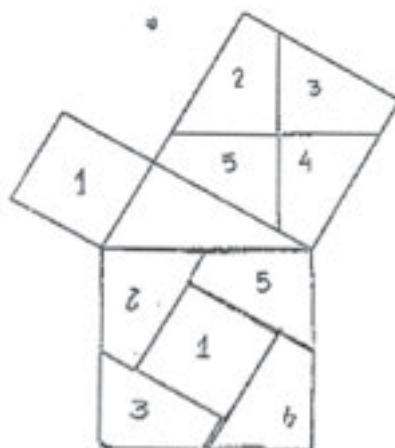
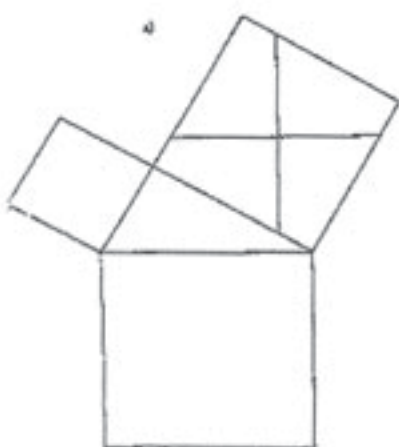


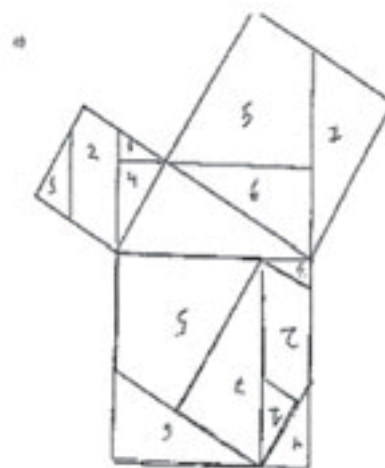
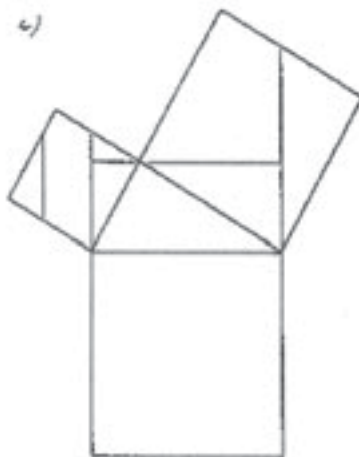
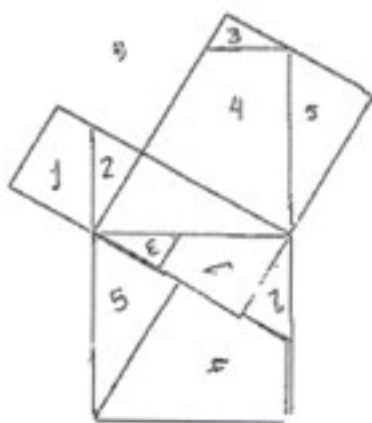
Annex II

El Teorema de Pitàgores

Trencaclosques pitagòrics

Tens a la teua disposició tres làmines que hauràs de retallar per les línies interiors. Fixa't que es tracta d'un triangle rectangle on hem construït un quadrat sobre cadascun dels tres costats. Retalla els quadrats dibuixats sobre els catets (els petits) i amb els trossos resultants intenta "cobrir" completament el quadrat gran (dibuixat sobre la hipotenusa)



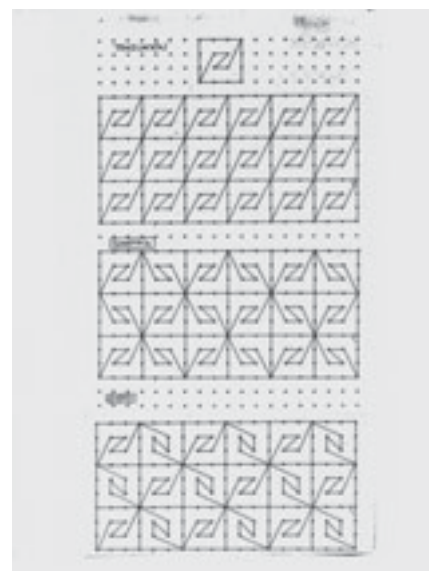
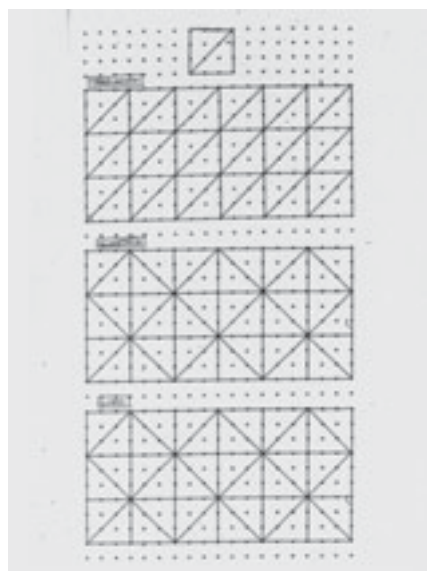
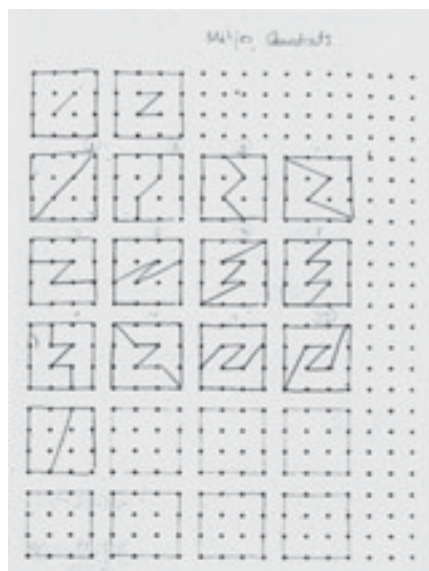


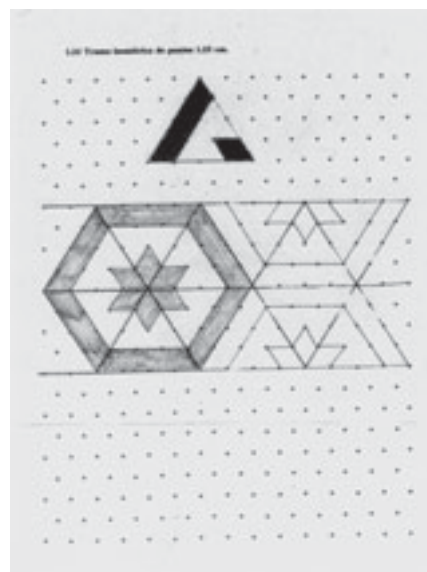
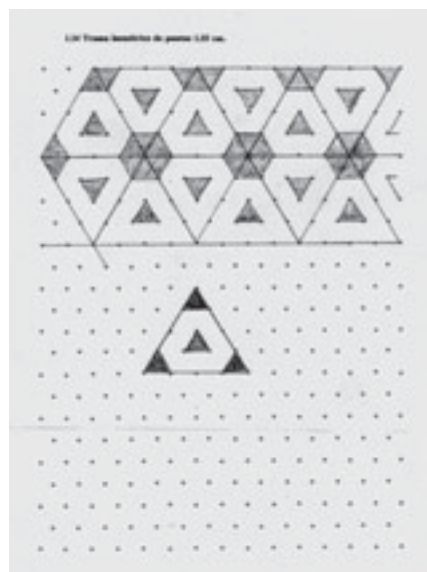
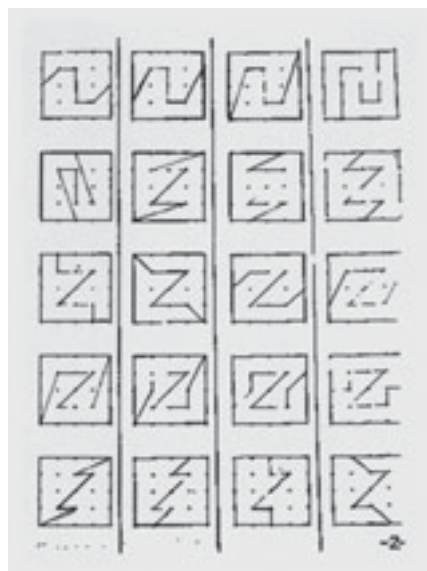
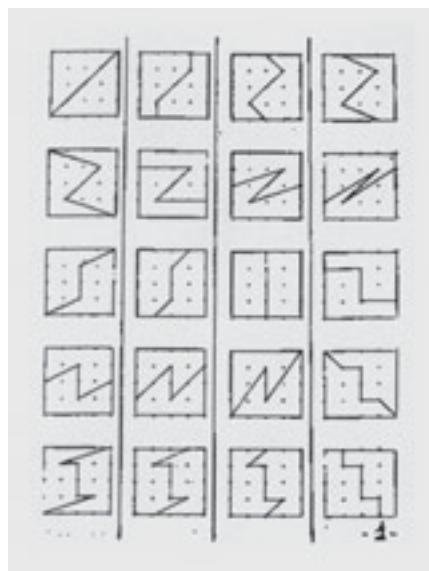
Annex III

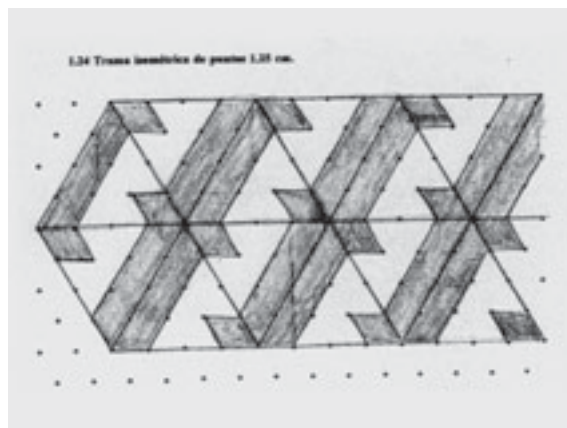
En aquesta serie d'activitats es tracta de treballar en trames quadriculades o isomètriques.

En primer lloc, a partir d'un quadrat de 4x4 o de 5x5 fer totes les divisions simètriques possibles seguint els punts de la trama.

A continuació triar un dels dissenys i aplicar els tres moviments : translació, simetria i gir de 90 per a veure els resultats.

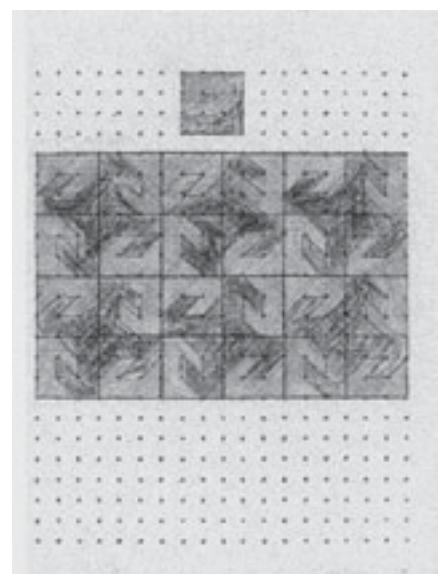
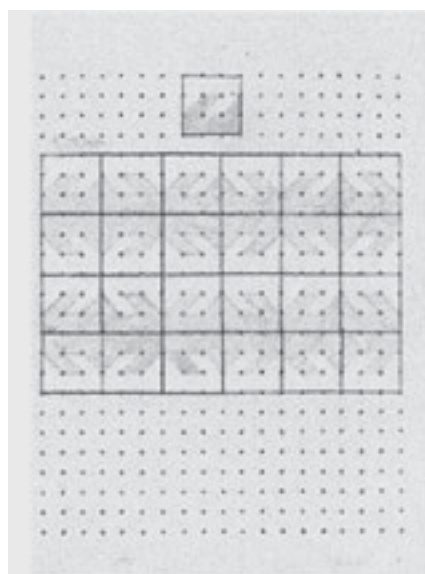
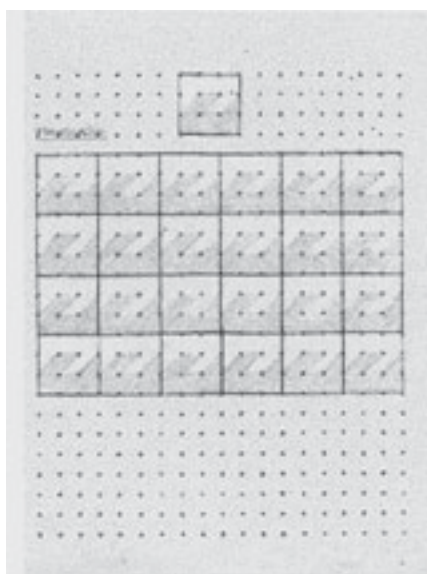


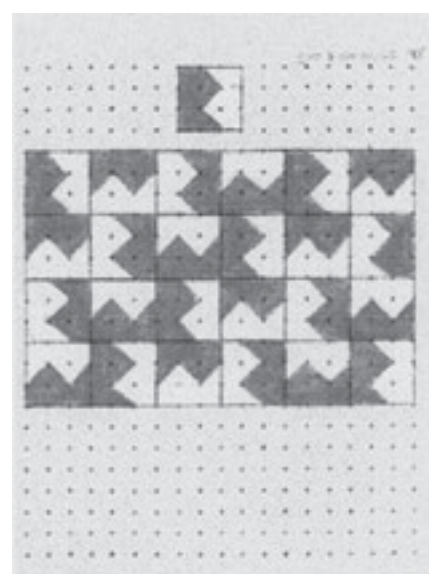
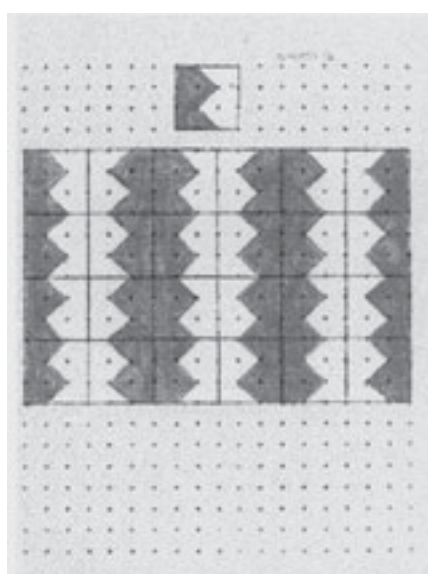
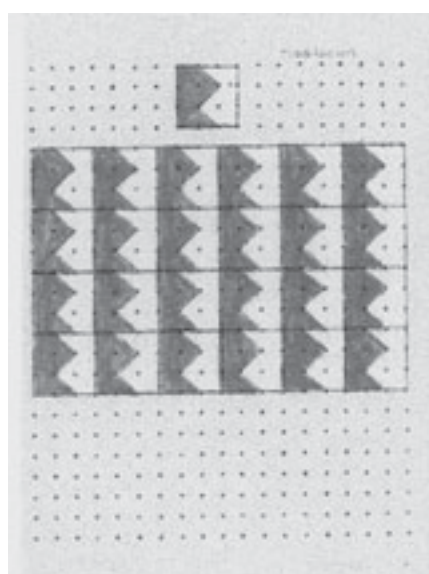
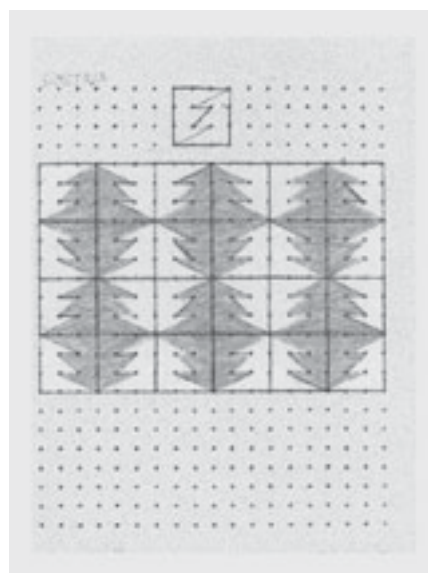
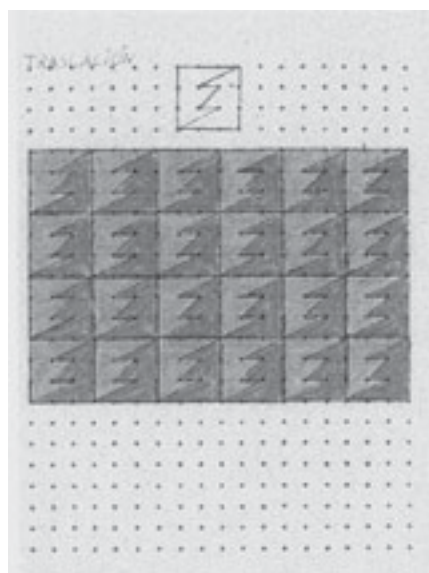


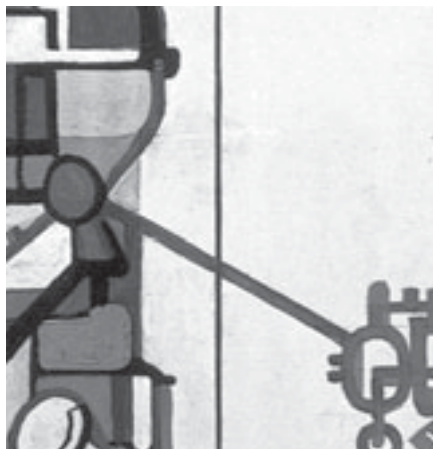


Annex IV

Observen els canvis que els diferents moviments i l'utilització del color produeix en el mateix disseny inicial de la partició d'un quadrat.







Romandre a la mateixa vora del riu. Comentari crític sobre els últims treballs de Paulo Freire¹

Peter Mayo • Universitat de Malta



“S’implicava amb les persones que es deixen vèncer per eslògans neoliberals i es tornen submises i indiferents quan s’enfronten amb els seus somnis primers. Paulo emprava una metàfora per a aquesta situació: «Se n’han anat a l’altra vora del riu!» Ana Maria (Nita) Araújo Freire²

Introducció

En aquests temps dominats pel discurs neoliberal, en què somniar en un món diferent i millor no està de moda, molts de nosaltres encara trobem refugi i consolació al treball de Paulo Freire. En romandre ferm, fins la fi, als seus preats principis d’humanització radical i democràcia, Freire va continuar produint un treball que ens dona recur-

¹ Traducció d’Elvira Penya-roja.

Aquest article fou publicat al *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, Vol. 22, No. 4, pp. 369-397. Pròximament apareixerà una versió modificada a un llibre editat per Gustavo Fischman, Heniz Sunker, Peter McLaren i Colin Lankshear, amb el temptador títol de *Critical theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*, Rowman & Littlefield.

² ‘Reflexions d’un matrimoni de la tercera edat: Una pedagogia de la raó, l’esperança i la passió’. Ana Maria (Nita) Araújo Freire entrevistada per Carmel Borg & Peter Mayo’ (Borg and Mayo, 2000). La entrevista va tenir lloc a São Paulo en abril de 1998 i va ser transcrita per Frei Sergio Abreu i traduïda per Lília Azevedo. Frei Joao Xerri va actuar d’interlocutor tot al llarg de l’entrevista.

sos per la'esperança, la mediació i el revifament. Per a molts de nosaltres, treballadors per la cultura compromesos amb la recerca constant de possibilitats d'emancipació i independència, el seu treball representa un cingle de salut que s'enfronta a la marea contemporània de bogeria nihilística.

Factors que afecten la seua darrera obra

La fatalitat que ens ha dut el neoliberalisme és un dels diversos factors que incideixen sobre els últims treballs de Freire dins la seua gran obra. Hi ha, és clar, altres factors importants que han exercit una certa influència a les seues darreres obres. En són exemple la seua implicació com a membre fundador amb el *Partido dos Trabalhadores* (PT) al Brasil i el seu treball com a Secretari d'Educació a São Paulo després que el PT guanyara les eleccions municipals. Un altre factor important és l'emergència d'importants moviments socials al Brasil, especialment el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST).³ Aquest és, potser, un dels dos moviments més vibrants a Amèrica Llatina; l'altre és el *Frente Zapatista* a Chiapas. El *Movimento* uneix l'activisme polític i la mobilització amb un important treball cultural que inclou música i poesia de forta emoció⁴. Seguint la tònica del període anterior a l'infame colp d'estat de 1964, el seu treball i pensament han estat influïts pel cada vegada més important moviment per la democratització de la societat brasilera. Només uns pocs dies abans de la seua mort, Freire encara va assistir il·lusionat a la marxa del MST a Brasília.⁵ Hi havia també el seu matrimoni (que va vindre després d'un període de desolació causat per la mort de la seua estimada Elza) amb la Dra. Ana Maria (Nita) Araújo Freire, anterior alumna seua, acadèmica i filla del professor de Paulo. Igual que Elza, Nita va fer la seua contribució al treball de Paulo. Estudiosa de talent per dret propi, sovint proporcionava material abundant en forma d'anotacions aclaridores. Aquestes anotacions contribueixen a la comprensió del lector, particularment el no brasiler, sobre els contextos que donaren peu a les idees en qüestió. L'últim període de la vida de Freire també inclou alguns projectes de col·laboració amb estudiosos i activistes internacionals, especialment els trets clau del moviment pedagògic crític nord americà.

El punt d'inflexió

És difícil i arbitrari establir una frontera per indicar on comença el darrer període als treballs de Paulo Freire. Hi ha qui argumenta que, pel que fa als textos anglesos, *Politics of Education*, hàbilment traduït per Donaldo Macedo (Freire, 1985), i el llibre de converses amb Ira Shor (Shor i Freire, 1987), representen un punt d'inflexió. Algunes de les idees que queden implícites al treball anterior, incloent-hi el treball més cèlebre, tornen a ser tractades i desenvolupades en aquests llibres (vegeu Allman et al, 1998, p.9). El primer d'aquests llibres (Freire, 1985) és una recopilació de peces noves i antigues. Inclou, per exemple, El Procés d'al·fabetització de les persones adultes com una acció cultural per la llibertat, junt amb una

³ Traducció literal: Moviment dels Treballadors Rurals sense Terra. El títol abreujat és *Movimento dos Sem Terra* (MST).

⁴ Escolteu, per exemple, els següents discs compactes: *Terra* de Chico Buarque, MST, 1997; *Arte em Movimento* (19 peces de música i un poema), interpretat per Ires Escobar, Marcos Monteiro, Ze Pinto, Ze Claudio i Protasio Prates, *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*.

⁵ El meu agraïment a Nita Freire per aquesta informació. Font igual a la nota 1.

enriquidora conversa amb Donaldo Macedo. Per raons heurístiques, em concentraré, a la resta d'aquest assaig, en aquells treballs publicats als últims set anys de la vida de Paulo. Aquest període inclou els llibres publicats als anys 90. És clar que es faran referències i cites als treballs anteriors, donat que moltes de les idees de Paulo són recurrents al llarg de tota la seua obra.

Els anys noranta

El treball dels anys noranta va començar amb la continuació de la sèrie "l'libres que parlen". El primer llibre, editat per Brenda Bell, John Gaventa i John Peters, tracta una conversa entre Freire i un dels educadors nord americans més radicals i respectats: Myles Horton del Highlander Folk School (Horton i Freire, 1990). Després, Paulo Freire va servir com a Secretari d'Educació a São Paulo durant el govern de l'alcalde Luiza Erundina de Souza. El llibre rep l'apropiat nom de *Pedagogia de la Ciutat* (Freire, 1993) i inclou entrevistes i una conclusió excel·lent escrita per la seua col·laboradora Ana Maria Saul. El seu treball com a Secretari d'Educació ha estat també documentat en altres llocs, incloent una sessió gravada de la AERA i diversos estudis com els d'Ana Maria Saul, Carlos Alberto Torres, Pia Wong, Maria del Pilar O'Cadiz i Moacir Gadotti (vegeu Torres, 1994 i 1995; Gadotti, 1994; O'Cadiz et al, 1997). Després d'aquests escrits aparegueren dues obres amb un alt contingut autobiogràfic: *Pedagogia de l'Esperança* (1994) i *Cartes a Cristina* (1996). Ambdues obres mostren al lector un coneixement gran i sovint detallat del marc contextual concret que dona peu a l'origen i desenvolupament de les seues idees. Aquestes explicacions sobre el context en què es trobava immers el treball de Freire posen en primer terme les diverses personalitats i moviments que van tenir, o encara tenen, un paper fonamental en la llarga lluita per la democratització de la societat brasilera. En elles aprenem sobre el grup de brasilers exiliats a Xile i els seus compatriotes xilens que mantingueren debats centrals per al desenvolupament de *Pedagogia de l'Oprimít...* Plinio Sampaio, Paulo de Tarso Santos, Marcela Gajardo, Ermani Fiori... (Freire, 1994, p. 62). Aprenem sobre la infantesa de Paulo, els seus somnis i malsons, sobre la crua realitat de l'opressió i no només la pena de l'exili sinó també la brutalitat i bestialitat de la tortura. Aprenem sobre la publicació de treballs clau com *Brasil Nunca Mais*, publicat després de l'argentí *Nunca Mas*⁶ — un fort recordatori sobre la font coercitiva que té el poder, a banda de la ideològica i del consens. Aprenem sobre el coratge dels eclesiàstics radicals com l'inspirador Paulo Evaristo Arns, la persona que, després de la *abertura*, va visitar Freire a Ginebra per convèncer-lo que tornara a la seua terra.⁷ *Brasil Nunca Mais* fou preparada sota els auspicis del Cardenal Arns.⁸ Es tracta d'un recompte dels horrors de la tortura exercida pel règim militar, amb alguns detalls aportats per Nita Freire en una extensa nota al peu a *Cartes a Cristina* (Freire, 1996). També llegim sobre l'activisme valent d'altres personatges clau com el nomenat al Premi Nobel Betinho (Herbert Jose de Souza) que va morir el mateix any que Paulo (vegeu Martin, 1998).

⁶ Fou publicat a meitat dels anys 80 per Conadep, la Comision Nacional sobre la Desaparición de Personas dirigida per un dels intel·lectuals públics més importants, l'escriptor Ernesto Sábato. Agraesc aquesta informació al meu bon amic Daniel Schugurenky, del Departament d'Educació de Persones Adultes, Desenvolupament de la Comunitat i Psicologia Orientativa del Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.

⁷ Carmel Borg i jo estem agraïts al Cardenal Arns per aquesta informació a través d'una conversa privada en presència de Frei Joao Xerri, a la Sagristia de la Catedral de São Paulo, Abril, 1998. El lloc d'encontre me'l va confirmar Nita Freire Conferència sobre pedagogia i situació dels oprimits, Nova York, juny 1999.

⁸ El meu agraïment a Lilia Azevedo per confirmar i aclarir els fets que envolten aquest document i altres temes a que ens referim en aquest article. També agraesc a Frei Joao Xerri per les seues fonts d'informació referides en aquest article.

Betinho va iniciar un moviment social molt important al Brasil, «l'Acció del Moviment Ciutadà contra la fam i la misèria i per la vida» (Araújo Freire, a Freire, 1996, p. 247). A aquest podem afegir també l'educador, periodista i activista pel poble dominicà Carlos Alberto Libanio Christo, més conegut com Frei Betto. Ell és coautor amb Freire (i Ricardo Kotscho) d'un esplèndid llibre de converses de meitat dels anys 80 que, des del meu punt de vista (jo he llegit la versió en italià), mereix ser traduït a l'anglès (Freire i Betto, 1985 o Betto i Freire, 1986). Aquests personatges i molts altres ens fan tenir la impressió que existeix un gran moviment per la democratització a Brasil, del que Paulo Freire, tot i que clau, només és un representant.

Al temps que apareixia *Pedagogia de l'Esperança*, SUNY Press publicava un intercanvi de la grandària d'un llibre que Paulo Freire va mantindre amb un grup d'estudiants d'UNAM, la Universitat Autònoma Nacional de Mèxic (Escobar et al., 1994). Aquest és un treball interessant que abasta una gran diversitat de temes, incloent, com suggereix el títol, la funció de les institucions d'educació superior. Un tema relacionat amb aquest és també la funció dels intel·lectuals que operen de treballadors culturals tant a nivell acadèmic com a l'esfera pública. Entre aquestes dues publicacions de 1994 i *Cartes a Cristina*, hi hagué la publicació de llibres i quaderns com *Paulo Freire at the Institute* (de Figueiredo-Cowen i Gastaldo, 1995) i *Education and Social Change in Latin America* (editat per Carlos Alberto Torres, 1995) que incloïen seccions (entrevistes, converses, respostes als debatents) sobre Freire. Al mateix temps es produïren escrits significatius, com un intercanvi amb Carlos Alberto Torres en un llibre sobre Freire editat per Peter McLaren i Colin Lankshear (1994) i intercanvis amb Donaldo P. Macedo, in McLaren i Leonard (1993), *Harvard Educational Review* (1995) i més recentment, Steiner et al. (2000). Voldria també fer referència, per justícia, a una entrevista amb Carlos Alberto Torres en un llibre que tractava les biografies d'importants acadèmics, fonamentalment nord americans (Torres, 1998). La publicació de *Pedagogia del Cor* va tenir lloc el mateix any de la seua mort. Després aparegueren *Teachers as Cultural Workers* (Professors com a treballadors culturals), *Letters to Teachers who dare Teach* (Cartes a Professors que s'atreveixen a ensenyar) (1998a) i *Pedagogy of Freedom* (Pedagogia de la Llibertat) (1998b). Aquesta última és la versió en anglès de l'aclamat *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Esperem la publicació de *Ideology Matters* (La ideologia importa) (amb Donaldo Macedo).

Quant es perd a les traduccions?

Tots els llibres que hem esmentat estan publicats en anglès. Sovint són traduccions de llibres escrits originalment per Paulo en portuguès. Aquells que han llegit els seus treballs en anglès han de recordar que només representen una part, tot i que substancial, de l'última etapa de Freire. Alguns encara han de ser traduïts. Ens hem de fer, però, una pregunta important: Quant es perd a les traduccions? Carmel Borg i jo vàrem plantejar la pregunta a la vídua



de Paulo, Nita, en una entrevista. Ella va contestar amb tota seguretat que aquelles persones que llegeixen només les traduccions es perden molt de la bellesa i el ressò emotiu del treball de Paulo.

Organitzava en frases paraules de tanta bellesa i plasticitat, i aquestes, a la seua vegada, conformaven un context, emmarcat per la totalitat del text, amb tanta força política i estètica que, repeteixc, no es pot transposar tan fàcilment a les altres llengües perquè una llengua no es pot traduir de manera literal. I és important emfatitzar que la seua llengua és extraordinàriament bella i rica, i està plena de la seua manera particular de ser... Un altre problema per als traductors que no coneixien Paulo bé és el fet que la seua llengua està carregada de sentiments, donat que mai va establir una dicotomia entre la raó i l'emoció. Paulo era un home radicalment coherent: el que deia contenia el que sentia i el que pensava, i açò no sempre és fàcil de traduir. Hi ha emocions que tenen un significat que només es pot percebre, entendre o sentir al si d'una certa cultura. I nosaltres, els brasilers, som únics en aquest sentit. Jo pense que així és, no ho penseu vosaltres? Sense cap prejudici, pense que els traductors que simplement han estudiat la llengua portuguesa, àdhuc de manera acurada, ho tenen difícil per expressar a Paulo en tota la seua riquesa estètica i fins i tot cultural i ideològica.⁹

L'èmfasi sobre la fusió constant entre la raó i l'emoció s'ha de fer palès. Molts de nosaltres experimentem aquest sentiment de fusió absoluta entre els dos elements humans fins i tot quan llegim Freire traduït. Un any abans de la nostra entrevista amb Nita a São Paulo jo ja havia deixat clar que Freire s'ha comunicat amb mi tant a nivell intel·lectual com emotiu (Mayo, 1997a, p. 369; Mayo, 1997b, p. 121).¹⁰ Hom pot imaginar com seria la magnitud d'aquest sentiment de fusió si llegirem Paulo en la bella varietat brasilera del portuguès. Tot i açò, de vegades m'he trobat amb algunes feministes nord americanes que es refereixen a la «separació entre l'emoció i la raó» com una de les dicotomies problemàtiques al treball de Freire. Hi ha qui argumenta que el seu treball promou allò racional, en detriment d'altres dominis de l'experiència i el coneixement. Hom es pregunta si aquestes persones tindrien la mateixa opinió si llegirem Paulo en versió original.

Què hi ha de nou als darrers treballs de Freire?

Podríem adduir que, als darrers treballs, Freire treballa i amplia temes que ja estaven presents a la seua primera obra. En una obra de col·laboració (Allman et al, 1998), s'argumentava que «aquestes postures també foren revisades a la llum de les noves experiències d'opressió i emancipació a les que va estar exposat els últims anys d'una vida plena d'esdeveniments com a educador, activista i assessor de governs revolucionaris (Guinea Bissau, Nicaragua, Grenada) i, finalment, legislador educatiu i administrador. La seua vida va transcórrer al llarg de diferents fronteres i diferents contextos geogràfics» (p. 9). Molt pocs, si és que hi ha, dels seus treballs tenen eixa «unitat de pensament i estil dialèctic» (Allman et al, 1998, p. 10) que és

⁹ Font igual a la nota 1.

¹⁰ Nota 5, a Mayo, 1997a, p. 369, faig esment al fet que la meua bona amiga i companya Mary Darmanin em recordara aquest tret tan important del treball de Freire. Igual que jo, ella ha llegit Freire traduït.

el tret distintiu de *Pedagogia de l'Oprimid*. Una vegada dit açò, fóra una bogeria intentar fer justícia al treball i les idees de Freire fent referència només a aquesta obra tan coneguda. Freire era, igual que la major part d'intel·lectuals crítics, una «persona en procés», en constant recerca d'una major coherència.

Ens ha ofert idees i eines conceptuals que garanteixen una elaboració constant en base a les noves experiències i reptes que es poden trobar tot al llarg de les diferents fronteres. Aquestes experiències i reptes atorguen un significat nou als conceptes de Freire. Alguns elements considerats centrals per al concepte freirià de «diàleg autèntic» són de nou analitzats i reben un tractament més ample als seus últims treballs. Preneu el concepte bàsic «d'escoltar». Per aprendre a entaular una conversa, els educadors han de deixar de sofrir la «malaltia de la narració» i han d'aprendre a escoltar. Açò, és clar, és central per al concepte freirià de l'ensenyament. Perquè, com pot hom entaular una autèntica conversa sense saber escoltar i aguantar el desig de parlar (com explica Freire)? Altrament, hom només estaria parlant sense entendre's. Tot i això, encara trobe estimulants les aclaridores reflexions de Freire i Nita sobre la noció de «l'escolta» a *Pedagogia de la Llibertat i Convergència* (Araújo Freire, 1998, pp. 4, 5) respectivament:

Escoltar és una activitat que, òbviament, va més enllà del simple oir. Escoltar, dins del context del nostre actual debat, és una actitud permanent, per part del subjecte que escolta, d'estar obert a la paraula de l'altre, al gest de l'altre, a les diferències de l'altre. Açò no vol dir, és clar, que escoltar demane una «reducció» d'aquell qui escolta davant l'altre, el que parla. Açò no seria escoltar. Seria auto-anihilació». (Freire, 1998b, p. 107).

Els treballs com *Pedagogia de la Llibertat* estan plens de reflexions sobre alguns d'aquells conceptes o temes que són recurrents al llarg de l'obra de Paulo, incloent el «rigor metodològic», la «praxi» («reflexió crítica sobre la pràctica»), el «respecte pel que saben els estudiants», el «risc», «l'autonomia i la dignitat» i «l'acció» (la «convicció que el canvi és possible» i la noció que nosaltres som éssers *condicionats* i no *determinats*). Hom troba nous significats, experiències, noves sensacions i descobreix noves fonts d'inspiració cada vegada que llegeix de nou una bon poema. De la mateixa manera, hom descobreix noves sensacions, nous significats i fonts d'inspiració quan es deixa dur per Freire i Nita i torna a visitar alguns dels conceptes bàsics del mètode pedagògic freirià.

Hom no pot evitar sentir-se impressionat per l'impacte emotiu del següent recompte evocatiu de Nita, una altra vegada centrat al concepte bàsic de «l'escolta». Igual que Paulo, Nita captura el tacte de l'experiència, i fon la raó amb l'emoció. I tot açò ho sentim només amb la traducció!

...L'acte de tocar de Paulo mentre mirava la gent, tan natural en la nostra cultura brasilera, va esdevenir quelcom més que un simple contacte físic. Amb la mà i amb la mirada Paulo connectava, d'alguna manera, la totalitat del seu ser, la seua raó i emoció amb la totalitat del



ser de l'altre... La seua capacitat d'escoltar (no només oir l'altra persona sinó eixa capacitat d'escoltar que es descriu a *Pedagogia de l'Autonomia*) que també es nota a la seua mirada assenyala el moment en què va acceptar i va fer seu el que escoltava de l'altre... En Paulo, tocar, mirar i escoltar són actes que es converteixen en moments de *tu i jo a la conversa* sobre quelcom que ell i l'altra persona volen saber. (Araújo Freire, 1998, pp. 4, 5).

Alguns conceptes bàsics semblants són elaborats i recurrents no només al treball de Paulo i Nita, sinó també al de molts treballadors culturals i investigadors que fan servir el treball de Freire en la seua recerca sobre diversos fenòmens. La idea de praxi i de «llegir la paraula i el món» és represa per altres dins d'un context de, diguem-ne, «memòria redemptora» (vegeu McLaren and Da Silva, 1993; Mayo, 1999, pp. 147-151). En aquest context, la codificació és la manera de recuperar les històries col·lectives. Després de tot, el procés col·lectiu de la praxi que es troba dins d'un cercle cultural implica un compromís crític amb els conceptes i pràctiques històricament acumulades (Mayo, 1999, p. 147; Mayo, 1996, p. 156).¹¹ El mateix es pot dir de molts altres que, com Freire, recorren a aquests conceptes per *reinventar*-los dins d'àrees com, per exemple, els estudis culturals, el teatre comunitari, la pedagogia feminista i anti-racista, la pedagogia anti-colonial i postcolonial (en una gran varietat de llocs), els estudis gays i lèsbics, la pedagogia crítica multicultural i, fins i tot, àrees tan inversemblants com els estudis de museística (que implica una recerca per la transformació dels espais colonitzadors tradicionals en espais descolonitzats). Aquest llistat no és gens exhaustiu.

A més d'açò, s'ha fet necessària una explicació i reformulació d'aquelles postures que ja estaven presents al seu treball primer arran de la constant apropiació indeguda de les seues idees. Els malentesos relacionats amb Freire són abundants, el tipus de malentesos que molestaven a Paulo Freire i el van dur, després de 1987, a deixar d'emprar termes com *conscientização*. Ell diu haver-lo usat per última vegada a un seminari de Ginebra amb Ivan Illich (Freire, in Escobar et al, 1994, p. 46). Sentia que el terme havia circulat lliurement d'una manera massa relaxada. Com a resultat d'açò, va perdre gradualment el seu significat (Freire, 1993, p. 110; Freire, a Escobar et al, 1994, p. 46).

El suposat caràcter no tendencios d'una autèntica educació democràtica és un altre malentès que Freire rebutjava amb força. La seua insistència sobre el caràcter *tendencios* de l'educació és, de fet, un tema recurrent als seus últims treballs (vegeu, per exemple, Freire, a Freire i Macedo, 1995, p. 394). Ja s'havia emfatitzat molt als seus treballs publicats a meitat i finals dels anys vuitanta, *The Politics of Education* (1985) i el llibre de converses amb Ira Shor, *Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education* (1987), n'és també un exemple. La idea que una educació no neutral ha de ser, per força, tendenciosa ja estava, tanmateix, implícita als seus primers treballs, de manera més notable al seu cèlebre *Pedagogia de l'Oprimít*. La resta del seu treball fa una explicació més distesa d'aquesta postura, enfrontant-se també a moltes crítiques dirigides a l'obra de Freire que sovint es basen a algun tipus de malentès

¹¹ Estic agraït per aquest punt a David W. Livingstone, del departament de sociologia i estudis d'equitat en l'educació del Ontario Institute for Studies in Education/University de Toronto.

¹² Amb el risc de sonar apologetic, m'agradaria reiterar, en pro de la justícia, l'assumpte que repetesc a tot arreu (Mayo, 2000). En la meua opinió, Frank Youngman (1986) ens proporciona el millor text actual en anglès per a una anàlisi comprensiva de la contribució potencial de les tesis del Materialisme Històric per al desenvolupament d'un mètode socialista a la formació de les persones adultes. El llibre conté, entre altres coses, un segon capítol brillant i lúcida sobre «Marxisme i Aprenentatge».

¹³ El text de Taylor està ple d'erudició informativa i bastant provocadora. Convida als educadors de persones adultes inspirats en Freire a la reflexió crítica sobre la seua pràctica i al reconeixement de les contradiccions que emergeixen (Mayo, 1993, p. 283). La força d'Elias rau al seu debat sobre els fonaments teològics i marxistes-humanistes del treball de Freire. Vegeu Mayo (1996) sobre aquest tema.

sobre la seua postura en el tema. Preneu com a exemple Frank Youngman (1986). D'altra banda, excel·lent contribució a la literatura històrica materialista en l'educació de persones adultes,¹² Youngman fa una crítica de la pedagogia de Freire que és analitzada dins del marc de la seua adequació potencial, o no, a la pedagogia socialista. Des del meu punt de vista, semblava decidit a desfer-se de totes aquelles idees que no encaixaren dins la seua tesi: una sèrie de conceptes abstractes per a una educació marxista. Youngman manté que Freire és «ambivalent en la seua afirmació categòrica que diu que els educadors poden tenir una comprensió teòrica superior a la dels aprenents» (p.179). Freire pot no haver fet aquesta afirmació als seus primers treballs, però certament està implícit al seu argument que l'educació no és neutral i que els educadors /activistes s'han de preguntar al costat de qui estan quan ensenyen/actuen. A més, en alguns llibres publicats més o menys pel temps en què va eixir el treball de Youngman, Freire va escriure explícitament que l'educador i l'aprenent no es troben en condicions d'igualtat: «Òbviament, també hem de subratllar que tot i que reconeguem que hem d'aprendre dels nostres estudiants... açò no implica que els professors i els estudiants siguin iguals. Jo no ho crec. Hi ha una diferència entre l'educador i l'estudiant. Aquesta és una diferència general. També és sovint una diferència entre generacions» (Freire, 1985, p.177). Poc després li diria a Ira Shor: «Al moment que el professor comença un diàleg, ell/a sap moltes coses, primer en termes de coneixement i segon en termes de l'horitzó on vol aplegar» (Freire, a Shor and Freire, 1987, p. 103).

Sembla que aquestos escrits han estat passats per alt en un cert nombre d'estudis sobre Freire. L'estens estudi de Paul V. Taylor sobre els texts de Freire n'és un exemple (Taylor, 1993). Si hagués estat familiaritzat amb aquests treballs, Taylor s'hagués abstingut d'incloure la següent frase (vegeu Mayo, 1993, p. 283) a la seua anàlisi del procés de descodificació de Freire, anàlisi, d'altra banda, pregona i reveladora: «la (contradicció) més obvia és el clar talant tendenciós de l'ensenyament. No hi ha ací cap indicatiu de col·laboració d'aprenentatge, d'un diàleg entre iguals. En compte d'açò, el que és evident és la distinció clara entre el professor i l'aprenent» (Taylor, 1993, p.129). Ens trobem davant d'una reformulació que es basa al malentès més comú sobre la pedagogia de Freire: el seu caràcter no tendenciós que estableix un «diàleg entre iguals». L'anàlisi sobre l'obra de Freire que va realitzar John Elias (Elias, 1994) tampoc no fa cap referència a la importància que Freire donava al caràcter tendenciós de l'ensenyament. En tot cas, l'autor ens recorda, a mena de crítica de Freire, que hi ha «àrees que impliquen un ensenyament i, fins i tot, una avaluació acurada» (Elias, 1994, p. 116). Així doncs, aquests importants malentesos sobre la natura de la pedagogia freiriana abunden fins i tot als grans estudis sobre Freire. Des del meu punt de vista, aquests estudis mereixen ser consultats donat que tenen la seua força¹³. Tanmateix, per a una versió més encertada i una explicació més actualitzada de l'enfocament pedagògic de Freire, us recomane fermament el llibre introductori escrit pel company de Freire Moacir Gadotti (Gadotti, 1994). Esperem amb



impaciència un altra anàlisi sobre l'obra de Freire escrit per l'estudiós neo zelandès Peter Roberts (Roberts, 2000).

Hi ha un terme que es desprèn del lèxic de Freire (i que probablement mai va ser emprat per ell, sinó pels seus comentadors, incloent els més fidels) és el de 'facilitador'. Freire rebutja categòricament aquest terme en un aclaridor intercanvi amb Macedo (1995) per les seues connotacions de pedagogia massa *laissez faire*. «Professor» és el terme que empra. Apareix de manera ferma en la seua sèrie de cartes als professors «que s'atreveixen a ensenyar» (Freire, 1998a). Els professors són presentats com persones que necessiten ser competents, que ensenyen quan cal, de vegades actuant en un 50% com un professor tradicional (quan les circumstàncies ho garanteixen; Freire a Horton i Freire, 1990, p. 160) i que necessiten tenir oportunitats de poder formar-se tot al llarg de les seues vides i de rebre un reconeixement professional (que inclou la provisió d'un sou adequat).

Açò ens duu a una important contribució feta per les últimes obres de Freire. Hi ha un llibre que jo destacaria per damunt de la resta: *Professors com a treballadors culturals. Cartes a professors que s'atreveixen a ensenyar* (1998). Aquest és un dels millors llibres en anglès de l'última producció de Freire, una producció que, quina llàstima!, es caracteritza per ser massa repetitiva (hom té la impressió que, als últims anys, Freire va produir massa sobre un sol llibre). És una llàstima que el llibre s'haja publicat només en format de coberta dura. Una versió de butxaca el faria més accessible i, per tant, seria una font important per a futurs professors que es preparen per exercir i per a aquells en servei. El que aquest llibre posa damunt la taula és que no hi ha cap contradicció entre l'enfocament freirià sobre una autèntica educació dialògica i la recerca de reconeixement professional. Professional no vol dir els excessos d'una «ideologia del professionalisme», que es basa al tret més característic d'aquells professionals que sovint adopten la següent postura arrogant: Sé el que és millor per tu. Freire empra el terme «professió» en referència a aquelles persones que són competents, tant pel que fa a la matèria de l'objecte d'aprenentatge com pel que fa a la disposició pedagògica, i a aquelles persones que es comprometen a realitzar un treball molt important que demana respecte i una remuneració adequada. És clar que ell tenia en ment la penosa situació dels professors al sistema educatiu brasiler. Freire va treballar dur com a Secretari d'Educació durant la legislatura d'Erundina per millorar les condicions dels professors de São Paulo que no cobraven cap sou. Per a Freire, els professors no havien de ser considerats com a tietes afectuoses o com a mares, una postura que podia ser problemàtica perquè d'alguna manera es pot interpretar com una devaluació masculista de la que sovint s'ha anomenat «professió feminitzada» (vegeu Fischman, 1999, pp. 557, 558). Igualment problemàtica és la seua referència al fet que l'ensenyament és atractiu a les dones durant el curt període de vida professional activa abans de casar-se (Freire, 1998a, p. 36). Malauradament, Freire tracta aquest tema sense cap compromís crític per la seua banda, amb un discurs normalitzador sobre el paper de les dones en

la família, generat i recolzat per les actuals estructures patriarcals d'economia opressiva. Aquest és, després de tot, un discurs que continua limitant la implicació de les dones en l'esfera pública donat que continua canalitzant-les, durant la major part de la seua vida professional, cap a l'esfera domèstica. En aquest període anomenat «post-fordià», l'esfera domèstica també contribueix a la creació d'un lloc important per a un treball que avui és informal. És per tant, un discurs normalitzador que limita les oportunitats de les dones d'embarcar-se en una vida professional, i no simplement en un lloc de treball.

Freire considerava els professors no com a mares sinó com a persones que s'impliquen en un treball que necessita un equilibri delicat entre llibertat i autoritat, tema al que es dedica una secció sencera a *Pedagogia de la Llibertat*. Açò ens duu un dels temes importants als últims treballs de Freire, un tema que, pense, estava implícit a les seues primeres obres i es va desenvolupar a les darreres. El tema d'*autoritat i llibertat* es repeteix una i altra vegada als treballs de Freire (vegeu, per exemple, Freire, 1998a, p. 88; Freire, 1998b, 95-99). De fet, tal repetició és necessària. Teniu en compte la insistència de Diana Coben (1998) en la «contradicció» fonamental al treball de Freire on es proclama el diàleg i les relacions socials democràtiques mentre és sempre el professor qui «té les cartes a la mà». (p.186).

Quina és l'alternativa? Una pedagogia de *laissez faire*? Aquesta, com ja he dit, és una traïció pedagògica de la pitjor classe que sovint resulta en la violència que sofreixen els aprenents per part de membres d'un grup tancat, posseïdors del capital cultural necessari que els permet abusar d'un procés «pseudo-dialògic» (Mayo, in McLaren and Mayo, 1999, p.402). Freire ha argumentat, almenys des del seu llibre amb Shor, en favor d'un procés autènticament dialògic on el professor té una autoritat que es deriva de la seua competència i el respecte que aquesta genera: «Els professors mantenen un cert nivell d'autoritat a través de la profunditat i l'alè del seu coneixement sobre la matèria que ensenyen» (Freire, a Freire i Macedo, 1995, p. 378). Açò, tanmateix, no deriva en autoritarisme (Freire, a Shor i Freire, 1987: 91; Freire a Horton i Freire, 1990, p.181; Freire, 1994, p.79).

La «tendenciositat» de l'educador no hauria d'interferir, segons Freire, amb «la creativitat i la capacitat formuladora i investigadora de l'educand» perquè, si així ho fera, aquesta tendenciositat degeneraria en «manipulació, en autoritarisme» (Freire, 1994, p. 79). Stanley Aronowitz afirma enèrgicament, al seu brillant assaig introductori a *Pedagogia de la Llibertat*, que «...la tasca de l'educador és recolzar la independència humana, no modelar-la com un Pigmalió» (Aronowitz, 1998, p. 10). La postura sobre «autoritat i llibertat» té algunes similituds estranyes amb aquella que va expressar Gramsci a la seua obra sobre l'Escola Unitària, on demana que s'ha d'assolir un equilibri entre el tipus d'autoritat que promociona l'escola tradicional (sense l'excés de degenerar en una educació autoritària) i la llibertat que proposen els defensors de l'escola russeaniana. Aquesta última escola, segons Gramsci, hauria de superar la seua fase romàntica (que predica una llibertat desenfrenada per a l'aprenent, basada



la seua espontaneïtat) i evolucionar cap a una fase més clàssica, clàssica en el sentit de recerca de l'equilibri. Aquest és el veritable equilibri entre llibertat i autoritat (vegeu Gadotti, 1996, p.53).

Un dels temes més recurrents al llarg de l'última producció de Freire és la necessitat que els professors amplien el seu treball fora de l'esfera de l'aula, del lloc d'aprenentatge en la formació de persones adultes, dels cercles culturals o de la universitat i es connecten amb el que té lloc dins «l'esfera pública».

En realitat, quan treballem per convèncer els estudiants el nostre esforç està relacionat amb una victòria política que té lloc fora de la universitat. L'acte de convèncer busca obtenir un recolzament al nostre gran somni, no només busca que siguem bons professors. Si acceptem que allò que ensenyem no va més enllà dels murs de l'escola, en la meua opinió estem cometent un error, l'error de l'elitisme. Serem uns marxistes que només coneixen Marx a través dels llibres i que restrenyen el marxisme a l'aula, fora de la qual Marx només és un filòsof. Açò és negar Marx i la mateixa educació. (Freire, a Escobar et al, 1994, p. 37).

Per a Freire era important comprometre's amb el sistema, i no evitar-lo per por a caure'n dins (vegeu, per exemple, els debats sobre aquest tema a Horton i Freire, 1990 i Escobar et al, 1994). Definit sota una concepció amb fortes connotacions gramsquianes, el sistema no era, per a Freire, monolític. Ans al contrari, oferia espais per a la contra hegemonia, per «nadar contra corrent» (vegeu Freire, a Escobar et al, 1994, pp. 31-32). Els professors i els altres actors socials que es veuen com transformadors intel·lectuals i treballadors socials haurien de, per emprar una frase popular de Freire, «estar tàcticament dins i estratègicament fora» del sistema. Ací, el tema dels moviments socials té una importància particular (un tema recurrent en la majoria, sinó en tots, els seus llibres des de meitat dels anys vuitanta endavant) que dona fe al reconeixement de Freire sobre el paper dels moviments socials com a agents transformadors. L'emergència del MST al Brasil i d'altres moviments arreu del món, incloent Europa, va capturar la seua imaginació. Ell mateix va formar part, i de fet va contribuir, d'un moviment que lluita per un important procés de canvi, de radicalització, dins d'una institució important a Amèrica Llatina i més enllà, ... l'església. El Cardenal Arns ens va dir a Carmel Borg i a mi a São Paulo quelcom que venia a afirmar que Paulo no només va canviar les vides de les persones, sinó també l'església.¹⁴ A més, Freire es va esforçar unir els moviments socials i les agències estatals a São Paulo, quan va ser Secretari d'Educació (vegeu O'Cadiz et al, 1997).

La idea d'una esfera pública ampla amb la que s'han de comprometre els professors recolza la insistència de Freire a no romantitzar l'educació. L'educació no canvia les coses per ella mateixa i, per tant, no se li haurien de conferir poders que no té (vegeu Freire, a Shor i Freire, 1987, p.37). Aquesta afirmació de Freire hauria d'haver posat fi a la crítica estereotipada que diu que la «conscienciació» no necessàriament condueix al canvi, una crítica que ha persistit als anys 90 (ex. Elias, 1994).

¹⁴ Conversa amb el Cardenal Arns mencionada a la nota 5.

És clar que la idea que els educadors treballen dins dels contextos dels moviments socials ha guanyat importància en la literatura de l'educació transformadora, particularment a l'àrea de la formació de persones adultes (per a una revisió crítica d'aquest fet, vegeu Foley, 1999, pp. 135-138). Ací, el debat es centra al voltant d'un concepte de la «societat civil» gens gramsciana. Als seus últims treballs, tanmateix, Freire va explorar els lligams entre els moviments i l'Estat (Freire, 1993) i, de manera més significativa, els moviments i els partits, una postura influenciada, sens dubte, pel seu paper com a membre fundador del PT. Açò últim és bastant interessant davant les darreres crítiques dirigides als teòrics dels moviments socials que són acusats per la seua tendència a ignorar la funció dels partits (vegeu Holst, 1999). Adoptant una postura que recorda Raymond Williams, Freire argumenta que un partit pel canvi, compromès amb els «subordinats», hauria de tenir un contacte amb els moviments socials progressistes per aprendre i transformar-se. Hauria «d'establir una connexió amb l'interès social» (McIlroy, 1993, p. 277), com diu John McIlroy, fent referència a les idees de Raymond Williams en aquest sentit. Williams es referia ací no només als partits, sinó a totes les organitzacions tradicionalment associades amb la classe treballadora.

Una condició important que Freire estableix en aquest sentit és que els partits han de realitzar aquest procés «sense intentar convèncer les persones». Els moviments, sembla que vol dir Freire, no poden ser absorbits pels partits, altrament perden la seua identitat i el dret a exercir pressió en la lluita per la transformació. Pel que fa als lligams entre els partits i els moviments, i fent referència específica a les connexions possibles entre el PT i moviments com el MST, Paulo diu:

Avui, si el Partit dels Treballadors s'apropa als moviments populars d'on va néixer, sense intentar captar les persones, el partit creixerà; si s'allunya dels moviments populars, en la meua opinió, s'esgotarà. A més, els moviments necessiten fer que la seua lluita siga políticament viable. (Freire, a Escobar et al, 1994, p. 40).

La darrera obra de Freire i certs elements biogràfics ajuden a dilucidar alguns temes que sempre han estat connectats amb el seu treball. La contribució més important d'aquesta obra és la de concretar més els termes. Un tema recurrent és el de connectar amb els móns dels aprenents, el «coneixement concret de la realitat» de la comunitat en qüestió (Freire, 1998b, p. 122) com a base per a un ensenyament autènticament democràtic. «La localització concreta dels educands és el punt de sortida per al coneixement que creen sobre el món» (Freire, 1994, p. 85). És el punt de sortida, però no el tot i la fi de l'encontre pedagògic (vegeu Freire, 1994, p. 84). Si ens quedem ací i no anem més enllà (a través de la recerca sobre l'objecte d'investigació), hom podria estar establint un compromís amb la superficialitat, la romantització (o «mitificació») del localisme. Tanmateix, hem de començar connectant-nos amb el «context concret» dels aprenents (Freire, 1998a, p. 78), incloent els somnis dels infants (al cas dels aprenents joves) o possiblement els malsons (Freire repeteix, al llarg d'almenys tres dels seus



llibres, la resposta d'un xiquet dels barris baixos que afirma: No tinc somnis, només malsons). Ignorar açò és «elitisme» (Freire, 1994, p. 84).

El tema central de la *praxi* constitueix el *leitmotif* als últims treballs de Freire (vegeu la Novena carta a Freire, 1998a, pp. 75-85; Freire, 1998b, p. 44), igual que a la resta del seu treball. Ell considera l'exili com una forma de praxi, en el sentit que li permet, a ell i a d'altres, distanciar-se de la seua terra nativa, per poder fer-ne una anàlisi crítica. Açò pot conduir a una acció transformadora. Aquest és un tema recurrent als seus últims treballs (vegeu Freire, 1997a, pp. 67-72). Potser un dels primers exemples apareix a l'intercanvi, en 1989, amb el seu company exiliat sud americà Antonio Faundez (Freire i Faundez, 1989). Freire va viure moltes experiències durant el seu exili, incloent la seua implicació amb cercles educatius dels treballadors a Itàlia i Espanya (vegeu Freire, 1994), així com les experiències postcoloniales a les anteriors colònies portugueses d'Àfrica (vegeu Freire, 1978; Freire i Faundez, 1989; Freire i Macedo, 1987). A banda d'açò, l'exili va significar per a Paulo una separació cruel dels seus arrels brasilers durant els millors anys de la seua vida, «quan es trobava al cim de les seues energies activistes, íntimament lligat amb el despertar social per la transformació». (Shor, 1998, p. 78).

Açò ens dona peu a tenir en consideració el factor edat. És clar, Freire reprèn el tema de «tornar-se major» a Pedagogia del Cor (Freire, 1997a, p. 72), en afirmar que el seu retorn va ser una forma de revifament: «Vaig tornar amb esperança, motivat per conèixer el Brasil de nou, per participar en la lluita per la democràcia» (Freire, 1997a, p. 72). Davant els «anys perduts», havia de sentir-se jove per poder fer el màxim, en termes d'activisme, amb els anys que li quedaven. Els treballs més recents estan plens de recomptes sobre el seu últim activisme, temporalment aturat per la pèrdua de la seua benestimada Elza el 1986 i possiblement revifat al llarg dels seus deu anys de matrimoni amb Nita. Aquests darrers anys es descriuen com un temps d'amor i passió i són narrats per Nita a *Nita e Paulo. Crônicas di Amor*, recentment traduït a l'anglès. La intenció de «recuperar els anys perduts» es respira al llarg dels darrers treballs que projecten una imatge de Freire com a model per a les persones de la Tercera Edat: "Mentre escric açò a l'edat de setanta cinc anys, continue sentint-me jove i em negue (no per vanitat o por a què es conega la meua edat) a acceptar el privilegi que els ciutadans més majors gaudeixen, per exemple, als aeroports.... Les persones són velles o joves molt més en funció del que pensen sobre el món, la curiositat que senten per deixar-se dur pel coneixement." (Freire, 1997a, p. 72).

L'Amor i la Humilitat continuen sent temes recurrents al seu darrer treball. Constantment demana als professors que es comprometen amb el seu treball amb *humilitat*, *tolerància* i *amor* (vegeu Freire, 1995a; Freire, 1998a, pp. 39-41; Freire, 1998b, pp. 65). L'amor sempre ha estat un tret clau al seu treball. Reflexa diversos elements importants de la gènesi del treball de Freire, sense oblidar les al·lusions cristianes. L'amor és també, per a Freire, un dels elements emotius que fan avançar les persones en qualsevol activitat humanitzadora. Per a Freire, no

podria haver cap activitat d'ensenyament o qualsevol altra sense amor: "Mai podria pensar en una educació sense amor i per això pense que sóc un educador primer que tot, perquè sent amor." (Freire, a McLaren, 1997b, p. 37) El concepte d'amor es fa, quasi indiscutiblement, més fort al seu treball tardà. Paulo afirma, en resposta a una pregunta de Carlos Alberto Torres sobre el seu legat, que li agradaria que les persones diguen el següent: "Paulo Freire era un home que estimava, que no podia entendre l'existència d'una vida sense amor i sense coneixement. Paulo Freire va viure, va estimar i va intentar saber" (Freire, 1995b, pp. 181). El valor de la Humilitat està en forta connexió amb l'amor. Per guanyar competència i autoritat, els professors han de ser humils per tornar a aprendre aquelles coses que creuen saber de les persones i establir una connexió, a través de la formació, («no hi ha ensenyament sense aprenentatge» - Freire, 1998b, p. 29-48), amb els móns i les vides dels aprenents.

«Tolerància» és una paraula que sorprèn perquè sembla un poc condescendent. Jo preferiria el terme «solidaritat» en aquest context. La solidaritat es converteix en un tema important als escrits de Freire, a la fi dels anys vuitanta i als noranta, i accentua la necessitat de les persones d'adquirir una coherència més gran al llarg de les seues vides (vegeu Freire, 1998b, p. 58). La recerca de vida i l'acte de viure es converteixen en la recerca continuada d'una major coherència com a éssers humans una elaboració del seu argument modernista anterior que diu que la vocació ontològica d'una persona és la de convertir-se en un «ésser humà ple». Adquirir coherència, per a Freire, implica adquirir una major conscienciació sobre el caràcter «il·limitat» de la persona (Freire, 1998b, pp. 51 & 66) i les seues «múltiples i diferents identitats» (Freire, 1997b). Aquestes identitats sovint són contradictòries i fan que una persona estiga oprimida en un context mentre que en un altre siga l'opressora. En aquest últim cas la persona es converteix en una manifestació de «l'opressor intern», un tema molt important al seu treball més cèlebre. Açò revoca totalment la crítica, adreçada a Freire als cercles dels EEUU, que diu que ell no reconeix que hom pot ser oprimat en una situació i opressor en una altra i que postula una oposició binària entre opressor i oprimat. En qualsevol cas, les relacions entre opressor i oprimat sempre han estat presentades per Freire com a *dialèctiques* i no com a oposats binaris (vegeu Allman, 1999, pp. 88-89, per a una visió més pregona sobre aquest aspecte).

Adquirir una coherència major implica saber i comprometre's amb la solidaritat amb «l'altre», a més de la disposició a aprendre'n. Aquest tema esdevé encara més pertinent davant la pressió, entre els educadors democràtics i els treballadors culturals, per una forma de multiculturalisme crítica i revolucionària (vegeu McLaren, 1997a).

El tema d'adquirir coherència és recurrent al seu darrer treball, especialment a una obra brillant que constitueix una resposta a un cert nombre de crítics sobre la seua obra (Freire, 1997b). Aquesta obra reflecteix, per part de Freire, un reconeixement de què hi ha certes formes de domesticació que poden emergir d'una pràctica aparentment emancipadora. Les con-



tradicions que neixen de les nostres subjectivitats múltiples i diferents fan que aquesta siga una possibilitat constant. En compte d'abandonar-se a una renúncia nihilística d'intentar dur a terme una pràctica pedagògica que busque la independència de les persones, Freire veu açò com un dels bastions de la pedagogia crítica, el mètode pedagògic que Henry Giroux associa amb Paulo Freire, afirmant: " ...Pense que qualsevol persona que va prendre eixe camí, d'algun manera va haver de començar amb ell (*Freire*), tant si li agradava com si no." (Giroux, a Torres, 1998, p. 141). Basat a la *praxi*, al reconeixement del nostre caràcter «il·limitat» com a éssers humans i com a pedagogs i a la necessitat constant de comprometre'ns amb l'anunciament i la denúncia, l'autèntica pedagogia crítica implica una lluita continuada de reflexió sobre un mateix, sobre la col·lectivitat social implicada i sobre la pràctica pedagògica. Açò es fa en vistes a una acció transformadora, una acció que intenta que hom puga enfrontar-se amb les pròpies contradiccions per ser menys «inacabat» o «incomplet», menys incoherent. Aquesta idea neix a l'obra de Freire *Mentoring the Mentor*, però jo proposaria que sempre ha estat present al seu treball. Està implícita a la proclama de Freire, a *Pedagogia de l'Oprimít*, perquè reconeguem la presència i ens enfrontem a «l'opressor intern» (la «consciència de l'opressor» - la internalització de la imatge de l'opressor).

La resposta als crítics que ofereix *Mentoring the Mentor* és una composició que es centra d'una manera fixa a les darreres preocupacions de Freire sobre formes d'opressió que no només tenen a veure amb temes de classe sinó que també inclouen la raça i el gènere. Com ell afirma en repetides ocasions a la darrera obra, hom no pot explicar qualsevol cosa que passe sota el sol en termes de lluita de classes. Al mateix temps, sovint ha dit que la *Perestroika* no va tenir el poder d'anihilar l'existència de les classes socials (Freire, 1991). Pel que fa als seus arguments sobre la raça, el gènere i altres formes d'identitat, el contacte de Freire amb els grups de pedagogia crítica de nord Amèrica em fa l'efecte que ha estat pràctic. Alguns col·laboradors com Donaldo Macedo i els contribuïdors al volum de *Mentoring the Mentor* l'han pressionat molt sobre aquests temes, igual que ho han fet alguns escriptors com Kathleen Weiler (1994), amb les seues crítiques sobre els escrits de Freire, i la enormement comprensiva bell hooks (hooks, 1993).

Hom hauria de referir-se ací als seus debats sobre el masclisme (Freire i Macedo, 1993, 1995; Freire, 1994, 1996) i el racisme (vegeu Freire i Macedo, 2000). En aquest últim cas, ell i Macedo condemnen el científisme, que sovint és el segell dels règims eurocèntrics posseïdors de la veritat. Una vegada dit açò, em vaig quedar sorprès davant la seua afirmació: «Jo també sóc una dona» (Freire, a Freire i Macedo, 1993, p. 175), expressada a favor de la solidaritat amb les dones. Crec que hi ha un punt on nosaltres, homes, no només podem sentir el dolor d'aquesta forma específica d'opressió sinó que podem ser un amb les dones en les seues lluites, (Mayo, 1999, p.115). Això no obstant, Freire ha intentat rectificar al màxim el discurs totalitzador de gènere dels seus primers treballs, responent, així, de manera positiva a les nombroses femi-

nistes americanes que tractaren amb ell sobre aquest assumpte. Potser no hagués estat fora de lloc gravar un llibre recitat en anglès entre Freire i una dona o una persona de color. Bell hooks va expressar el seu desig de comprometre's a gravar un llibre com aquest amb Freire (hooks, 1993) però, per una o altra raó, açò mai no es va materialitzar.

Potser la contribució més important dels darrers treballs de Freire rau en la demostració de la seua habilitat per introduir conceptes relacionats amb l'educació popular al context del sistema d'escoles d'un estat de municipis (vegeu Freire, 1991; 1993; 1997a, 59-63; Saul, 1995). El tema d'una *escola democràtica popular i pública* és recurrent als seues treballs. Es tracta d'una escola comunitària que no és terreny exclusiu de professors i administradors educatius sinó que està oberta a moltes altres persones que s'interessen per l'educació, incloent els pares i altres tutors, representants de la comunitat, estudiants, bidells, cuiners, etc. Totes aquelles persones que estan en contacte amb els xiquets a les escoles s'han de formar com a educadors, incloent-hi els bidells i cuiners (vegeu Freire, 1991). Aquells educadors que s'impliquen a tot arreu del món en la democratització de les escoles públiques i l'educació en general, farien bé en llegir les obres de Freire sobre el tema de «canviar la cara de les escoles».¹⁵ Aquest procés podrà haver quedat interromput a São Paulo, després de la pèrdua de govern del PT, però continua almenys en una altra ciutat del Brasil: Porto Alegre, a Rio Grande do Sul. Les idees relacionades amb la reforma de São Paulo van continuar sent clarament influents en d'altres parts de Brasil. Açò converteix *Pedagogia de la Ciutat* i *Pedagogia de l'Esperança* en llibres molt importants per als treballadors culturals, legisladors i administradors educatius que treballen cap a la democratització del sistema educatiu públic. Si llegim els articles (en anglès) relacionats amb l'experiència de Porto Alegre detectarem immediatament la influència freiriana. L'esperit de les seues reformes de São Paulo travessa aquest projecte municipal a Rio Grande do Sul (Secretaria d'Educació de la Ciutat de Porto Alegre, 1999). *Pedagogia de la Ciutat* em sobta com una publicació que paga la pena recomanar a qualsevol política o administració educativa. És clar que açò ens duu al tema que té a veure amb els espais disponibles per a aquestes reformes dins d'un context d'hegemonia de l'estat neo-liberal, les polítiques financeres del qual es troben dirigides de prop per l'FMI i el Banc Mundial. És clar també, com Freire argumentaria, que aquestes experiències no es poden *trasplantar*, sinó que s'han de *reinventar* als contextos en qüestió.

Un últim tema que emergeix dels darrers treballs de Freire, que mereix ser subratllat en aquest article, és el del *postcolonialisme*. Aquest és més que un tema. El postcolonialisme, o de manera més apropiada l'anticolonialisme, és allò a que Paulo presta la seua veu. El seu primer treball, incloent el llibre més famós, és basa a la història de l'experiència colonial brasilera, mentre que els escrits de Guinea Bissau, Cap Verd i Sao Tome & Principe (vegeu Freire, 1978; Freire i Macedo, 1987; Freire i Faundez, 1989) reflecteixen una preocupació cap a una estratègia educativa postcolonial per «descolonitzar la ment». Als seus darrers treballs, el tema del colo-

¹⁵ La frase deriva de Nita Freire i prové de la mateixa font que a la nota 1.



nialisme és tractat de diverses maneres. Hom conclou que Freire emprà el terme «colonial» en el sentit foucaldià més ample de «subjecte colonitzat». Un exemple obvi ací és la seua referència a l'opressió de les dones, a través del discurs sexista i la seua encarnació en «persones concretes» (Freire, 1994, p. 67). Al seu treball també tracta amb el llegat de les estructures i el pensament colonial a països que han travessat llargs períodes històrics d'ocupació/dominació colonial estrangera. Per exemple, considera les polítiques que afecten l'establiment de prioritats, pel que fa als sous al Brasil, com una relíquia dels temps colonials (Freire, 1998a, p. 37). El tema del colonialisme també va ser desenvolupat en consonància amb la major part de països arreu del món; neocolonialisme, en la seua forma més agressiva (McLaren, 1995). Per a Freire, la lluita per la descolonització havia de ser continuada. A una anàlisi on posava en relació el treball de Freire i el d'Ernesto (Che) Guevara, Peter McLaren subratlla:

Freire reconeix que la descolonització és un projecte que no coneix cap fi, cap clausura final. És una lluita de per vida que requereix un enteniment amb complicitat, una honestedat, compassió i una voluntat d'oposar la història personal al petit corrent de «consciència naïve» o «sentit comú». Després de comprometre's amb el llegat de les lluites revolucionàries dels oprimits que Freire ens ha deixat, continua sent impossible concebre una pràctica pedagògica sense crítica social. Freire ens ha deixat uns grans fonaments de coneixement pedagògic sobre el que es pot, i es deu, construir el futur desenvolupament d'una educació progressista. Encara hi ha una raó per a l'esperança en un projecte de col·laboració pedagògica entre aquells que recolzen Freire en la seua lluita pedagògica, la pedagogia feminista o una pedagogia basada en teories i polítiques originals que puguin conduir a un renaixement d'un pensament educatiu seriós on l'alliberament pugui continuar tenint sentit. (McLaren, 2000, p.170)

Aquesta cita és apropiada, per tant, per concloure aquest assaig com va començar. En enfrontar la fatalitat del neoliberalisme, Freire es va embarcar al seu darrer intent d'oposició a la forma més recent adoptada pel colonialisme, ja que el colonialisme és un tret constant del mode capitalista de producció que es caracteritza per la reestructuració i la recerca de nous mercats. El colonialisme adopta diferents formes i aquella que assumeix actualment es troba basada en el neoliberalisme, amb la seua concomitant ideologia de mercat.

La *fatalitat del neoliberalisme* (Araújo Freire, 1997, p.10) és un tema important als darrers treballs de Freire en llengua anglesa. Ell parla del nihilisme del que anomena postmodernitat reaccionària que nega l'oportunitat de les persones a somniar en un món millor. El tipus de pensament corrupte i insidiós que es converteix en l'objecte dels seus atacs és el que ell anomena la negació ideològica de la ideologia: «la ideologia de la mort ideològica.» (Freire, 1998a, p.14) El pensament de Freire en aquest sentit, basat en la independència i el desemmas-cament constant de les ideologies caracteritzat per la *denúncia* i *anúncio*, sorprèn per la seua relació amb el que Frei Betto preveu ser un «moviment mundial de rescat de les utopies.» (Betto, 1999, p. 45). En paraules de Betto:

Açò és exactament: és una ideologia que predica la fi de la ideologia. Pense que tot açò és un absurd perquè les persones humanes necessiten els somnis, necessiten utopies i no hi ha cap ideologia, cap sistema que pugui aturar aquesta força. Dostoyevski tenia raó en dir: 'L'arma més poderosa d'un ésser humà és la seua consciència i açò no pot ser destruït per cap persona. Pense que és una ridícula predicar que ja no existeixen les ideologies per poder afirmar que l'única ideologia és la neoliberal. Pense que és una qüestió de temps poder veure l'erupció d'un moviment mundial de rescat de les utopies.

És clar que en aquests darrers treballs Freire sembla estar expressant les seues reaccions immediates a una ideologia fatalista i contradictòria. Aquestes reaccions són esporàdiques i encara haurien de ser desenvolupades en un treball coherent i sistemàtic, precisament el tipus de treball que ell contemplava al moment de la seua mort. Freire expressa la seua ira cap a aquesta ideologia a *Cartes a Cristina*, on argumenta:

Nosaltres, per tant, no hem de continuar proposant una pedagogia dels oprimits que descobreixca les raons que hi ha darrere dels fets o que provoqe a buscar un coneixement crític i una acció transformadora. Ja no necessitem una pedagogia que qüestione la formació tècnica o que siga indispensable per al desenvolupament d'un enteniment professional sobre com i per què funciona la societat. El que necessitem fer ara, d'acord amb aquesta ideologia astuta, és centrar-nos a la producció sense preocupar-nos sobre el que produïm, qui es beneficia i a qui perjudica. (Freire, 1996, p. 84)

Tot i això, com he dit en altres llocs (Mayo, 1999), l'escenari de l'empobriment general, que sovint frega la destitució a diverses parts del món, especialment aquelles sota el domini dels programes d'ajustament estructural que amplien les diferències entre el nord i el sud, necessita que continuem preocupats sobre el *com* i «el que produïm, qui es beneficia i a qui perjudica» (p. 5). Necessitem una pedagogia que no només es preocupe del que acabem de dir sinó que, a mena de resposta, ens permeti imaginar i lluitar de manera col·lectiva cap a la realització d'un món que pugui i siga diferent, un món centrat a la vida de les persones i no als valors que determina el mercat (vegeu Miles, 1996; Miles, 1998, p. 256). La cerca de tal pedagogia per part de Freire, pedagog per excel·lència de l'anticolonialisme i postcolonialisme, està en relació amb la seua llarga investigació sobre el refinament dels mètodes pedagògics que s'enfronten al colonialisme en les seues diverses maneres (vegeu Giroux, 1993 & 1998). Freire explorava els ingredients del que seria el seu pròxim gran i oportú projecte. Malauradament mai havia de produir-se.

Hom es pregunta si el seu nou treball s'hauria estès més enllà del marc antropocèntric que caracteritza la major part de la seua producció i la de molts d'altres autors inspirats pel seu treball, jo mateix inclòs. El punt de preocupació de «l'antropocentrisme» de Freire també el planteja Stanley Aronowitz (1998b, p. 11). En enfrontar-se al neoliberalisme mitjançant el contrast dels valors centrats a la vida i els valors del mercat necessitem una radicalitat que s'estén



més enllà de l'àrea de les relacions socials per abastar el domini més ample de les relacions entre els humans i la terra. Cal afegir el prefix *Eco* a qualsevol dels *ismes* radicals que acceptem, com *Ecofeminisme* (vegeu Mies and Shiva, 1993). El prefix *Eco* no és només un afegit sinó un tret integral de la lluita en què ens impliquem. Pel que fa a les relacions entre els humans i la terra, ens podem nodrir dels treballs de persones com Metchild Hart (1992), Maria Mies i Vandana Shiva (1993). Entre els treballs més recents, citaria el d'Edmund O'Sullivan (1999) i el de Francisco Gutiérrez i Cruz Prado (2000); aquests últims empenen el terme *Ecopedagogia*. També és encoratjador adonar-se'n que l'Institut Paulo Freire a São Paulo, fundat oficialment l'1 de setembre de 1992, realitza un programa d'Ecopedagogia que intenta promoure una *ciutadania planetària* i treballa assíduament cap a la creació d'una *Declaració de la Terra* (*Carta da Terra*), quelcom semblant a la Declaració Universal dels Drets Humans (IPF, 2000, pp. 11, 12).

O'Sullivan expressa aquest punt amb energia, pel que fa a la natura antropocèntrica de molta part de la crítica pedagògica, a la seua edificant obra:

Possiblement, una de les omissions més prominents dels mètodes educatius de la crítica pedagògica, en l'actual punt de formulació, és la seua manca d'atenció cap als problemes ecològics. La meua anàlisi més important de la perspectiva crítica és el seu èmfasi preeminent sobre els problemes entre els humans, sovint en detriment de les relacions dels humans amb l'ampla comunitat biòtica i el món natural. Les perspectives crítiques es dirigeixen, de manera general, cap a l'antropocentrisme. La crítica de l'antropocentrisme és, sens dubte, una raó per a la separació de les preocupacions vitals que les perspectives crítiques tenen cap a l'educació contemporània. Aquests temes s'han de dur endavant i s'han de fondre amb preocupacions biocèntriques més amples (O'Sullivan, 1999, pp. 63, 64).

Per la nostra banda, açò requereix que ens nodrim amb la lluita que va començar Freire i que anem encara més enllà. Freire ha fet un desafiament. És la nostra tasca acceptar-lo i reconstruir la seua obra i les seues idees en el procés. Una altra vegada, aquestes idees no poden ser «trasplantades» als diferents moments, lluites o fronteres geogràfiques, sinó que necessiten ser «reinventades».

Bibliografia

- ALLMAN, P. (1999), *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- ALLMAN, P with MAYO, P., CAVANAGH, C., LEAN HENG, C. and HADDAD, S. (1998), '...the creation of the world in which it will be easier to love' in *Convergence (A Tribute to Paulo Freire)*, 31, 9-16.
- ARAÚJO FREIRE (1997), 'A Bit of My Life with Paulo Freire' in *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 2, 3 - 11.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (1998), 'Paulo Freire: To touch, to look, to listen' in *Convergence (A Tribute to Paulo Freire)*, 31, 3-5.

- ARONOWITZ, S. (1998), 'Introduction,' in Freire, P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, (pp.1-19), Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield.
- BETTO, F. (1999), 'Liberation Theology "No longer a ghetto in the Church,"' (Frei Betto interviewed in São Paulo by Dr Carmel Borg and Dr Peter Mayo) in *The Sunday Times* (Malta), 17/10/99, 44-45.
- BETTO, F and FREIRE, P. (1986), *Una Scuola Chiamata Vita (A School Called Life)*, Bologna: E.M.I.
- BORG, C and Z. DHARSEY (1994), 'View from the Margins - Reflecting on Issues of Global Transformation' in *Trans/forms Insurgent Voices in Education*, 1, 20-36.
- BORG, C and MAYO, P. (2000), 'Reflections from a Third Age Marriage. A pedagogy of Hope, Reason and Passion. An Interview with Ana Maria (Nita) Araujo Freire' in *McGill Journal of Education*, Vol. 35, No. 2, spring, pp. 105 - 120.
- CITY SECRETARIAT OF EDUCATION OF PORTO ALEGRE (1999), *Cycles of Formation. Politic-Pedagogical Proposal for the Citizen's School*, Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre.
- COBEN, D. (1998), *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, New York: Garland Press.
- ESCOBAR, M., FERNANDEZ, A.L. and GUEVARA-NIEBLA, G with FREIRE, P. (1994), *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, Albany: SUNY Press.
- ELIAS, J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*, Florida: Krieger.
- FISCHMAN, G. (1999), Review of Teachers as Cultural Workers. Letters to Teachers Who Dare Teach, in *Comparative Education Review*, 43, 556 - 559.
- FOLEY, G. (1999), *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*, London and New York: Zed Books.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury Press.
- FREIRE, P. (1978), *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*, New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1985), *The Politics of Education*, Massachusetts: Bergin and Garvey.
- FREIRE, P. (1991), *The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in São Paulo in Educational Policy and Social Change in Brazil*, AERA, Chicago, Teach 'em Inc. (audio tape).
- FREIRE, P. (1993), *Pedagogy of the City*, New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1994), *Pedagogy of Hope*, New York: Continuum
- FREIRE, P. (1995a), 'The Progressive Teacher' in M. de Figueiredo-Cowan and D. Gastaldo (Eds.), *Paulo Freire at the Institute*, (pp. 17-24), London: Institute of Education-University of London.
- FREIRE, P. (1995b), 'Learning to Read the World. Paulo Freire in conversation with Carlos Torres' in Torres, C.A. (ed.), *Education and Social Change in Latin America*, (pp. 175-181), Melbourne: James Nicholas Publishers.
- FREIRE, P. (1997a), *Pedagogy of the Heart*, New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1997b), 'A Response' in Freire, P., with Fraser, J.W., Macedo, D., McKinnon, T., and



- Stokes W.T. (eds.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*, (pp.303-329), New York: Peter Lang.
- FREIRE, P. (1998a), *Teachers as Cultural Workers. Letters to Teachers who Dare Teach*, Boulder, Colorado: Westview Press.
 - FREIRE, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield.
 - FREIRE, P. and BETTO, F.(1985), *Essa Escola Chamada Vida*, São Paulo: Atica.
 - FREIRE, P and MACEDO, D. (1987), *Literacy. Reading the Word and the World*, Massachusetts: Bergin and Garvey.
 - FREIRE, P and FAUNDEZ, A. (1989), *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*, Geneva: World Council of Churches.
 - FREIRE, P and MACEDO, D.(1993), 'A Dialogue with Paulo Freire' in McLaren, P and Leonard, P. (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, (pp.169-176), London and New York: Routledge.
 - FREIRE, P and MACEDO, D. (1995), 'A Dialogue: Culture, Language and Race', *Harvard Educational Review*, 65, 377 - 402.
 - FREIRE, P. and MACEDO, D. (2000), 'Scientism as a form of Racism' in Steiner, S., Krank, M., McLaren, P and Bahruth, R. (eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis and Possibilities. Projects for the New Millenium*, (pp.33-40), New York: Falmer Press.
 - FREIRE, P., with FRASER, J.W., MACEDO, D., MCKINNON, T., and STOKES W.T. (eds.) (1997), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*, New York: Peter Lang.
 - GADOTTI, M. (1994), *Reading Paulo Freire. His Life and Work*, Albany: SUNY Press.
 - GADOTTI, M. (1996), *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*, Albany: SUNY Press.
 - GIROUX, H. (1993), 'Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism' in McLaren, P and Leonard, P. (eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*, (pp. 177-188), New York & London: Routledge.
 - GIROUX, H. (1996) *Disturbing Pleasures*, London and New York: Routledge.
 - GUTIERREZ, F and PRADO, C. (2000), *Ecopedagogia e Cittadinanza Planetaria*, Bologna, E.M.I.
 - HART, M. (1992), *Working and Educating for Life: Feminist and International Perspectives on Adult Education*, London and New York: Routledge.
 - HOLST, J.D (1999), 'The affinities of Lenin and Gramsci: implications for radical adult education theory and practice' in *International Journal of Lifelong Education*, 18, 407 - 421..
 - HOOKS, b. (1993), 'bell hooks Speaking about Paulo Freire. The Man, His Works' in McLaren, P and Leonard, P. (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*, (pp.146-154), New York & London: Routledge.
 - HORTON, M and FREIRE, P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on Education and Social Change*, Philadelphia: Temple University Press.

- IPF (2000), Institutional Curriculum (Currículo Institucional) 2000. Project, Profile and Trajectory (Projeto, Perfil e Percurso), Sao Paulo, Instituto Paulo Freire.
- MARTIN, D. (1998), 'Learning from the South' in Convergence (A Tribute to Paulo Freire), 31, 117 - 127.
- McLAREN, P. (1995), Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era, London and New York: Routledge.
- McLAREN, P. (1997a), Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Dissent for the New Millenium, Boulder Colorado: Westview Press.
- McLAREN, P. (1997b), 'Paulo Freire's legacy of Hope and Struggle' in Taboo. The Journal of Culture and Education, 2, 33 - 38.
- McLAREN, P. (2000). Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Boulder, Colorado: Rowman and Littlefield
- McLAREN, P and DA SILVA, T.T. (1993), 'Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Meaning' in McLaren, P and Leonard, P. (Eds.), Paulo Freire. A Critical Encounter, (pp. 47-89), New York & London: Routledge.
- McLAREN, P and LANKSHEAR, C. (eds.) (1994), Politics of Liberation. Paths from Freire, New York and London: Routledge.
- McLAREN, P and MAYO, P. (1999), 'Value Commitment, Social Change and Personal Narrative' (Peter Mayo interviewed by Peter McLaren), in International Journal of Educational Reform, 8, 397-408.
- MCLLOY, J. (1993), 'Community, Labour and Raymond Williams' in Adults Learning, 4, 276-277.
- MAYO, P. (1993), Review of The Texts of Paulo Freire by Paul V. Taylor, in Adults Learning, 4, 283.
- MAYO, P. (1996), Review of. Paulo Freire. Pedagogue of Liberation by John Elias, in Convergence, 29, 63 - 68.
- MAYO, P. (1997a), 'Tribute to Paulo Freire (1921 - 1997)' in International Journal of Lifelong Education, 16, 365 - 370.
- MAYO, P. (1997b), 'Reflections on Freire's Work. A Maltese Contribution' in Taboo. The Journal of Culture and Education, 2, 120 - 123.
- MAYO, P. (1999), Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action, London & New York: Zed Books.
- MAYO, P. (2000), 'Marxism's Impact on Adult Education' in Educational Practice and Theory, 22, (forthcoming).
- MIES, M and SHIVA, V. (1993), Ecofeminism, London: Zed Books.
- MILES, A (1996), Integrative feminisms. Building global visions, 1960s-1990s, New York and London: Routledge.



- MILES, A. (1998), 'Learning from the Women's Movement in the Neo-Liberal Period' in Scott, S. M, Spencer, B. and Thomas, A., Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education, (pp.250-258) Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- O'CADIZ, P., WONG, P.L. and Torres, C.A. (1997), Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo, Boulder: Westview Press.
- O'SULLIVAN, E. (1999), Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century, London, Toronto and New York: Zed Books and University of Toronto Press.
- ROBERTS, P. (2000), Education, Literacy, and Humanization Exploring the Work of Paulo Freire, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- SAUL, A.M. (1995), 'Municipal Educational Policy in the City of São Paulo, Brazil (1988-1991)' in Torres, C.A. (Ed), Education and Social Change in Latin America, (pp.155-162), Melbourne: James Nicholas Publishers.
- SHOR, I. (1998), 'The Centrality of Beans: Remembering Paulo,' in Convergence (A Tribute to Paulo Freire), 31, 75 - 80.
- SHOR, I and FREIRE, P. (1987), Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education, Massachusetts: Bergin and Garvey.
- TAYLOR, P. V. (1993), The Texts of Paulo Freire, Buckingham: Open University Press.
- TORRES, C.A. (1994), 'Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo' in Comparative Education Review, 38, 181 - 214.
- TORRES, C.A.(ed.) (1995), Education and Social Change in Latin America, Melbourne: James Nicholas Publishers.
- TORRES, C.A. (1998), Education, Power, and Personal Biography. Dialogues with Critical Educators, New York and London: Routledge.
- WEILER, K. (1991), 'Freire and a Feminist Pedagogy of Difference' in McLaren, P and Lankshear, C (eds.), Politics of Liberation. Paths from Freire (pp. 12-40), New York and London: Routledge.
- YOUNGMAN, F. (1986), Adult Education and Socialist Pedagogy, Beckenham: Croom Helm.

*Etnografia d'una Experiència d'Educació d'Adults amb educadors d'adults**

Carlos Calvo Muñoz • Universitat de La Serena, Xile



Introducció

El Centre Regional d'Educació d'Adults i Alfabetització Funcional per a Amèrica Llatina i El Carib —CREFAL¹— realitza Cursos intensius de dos mesos de durada per a formar personal idoni en les diferents àrees de l'Educació d'Adults provinents de tots els països d'Amèrica Llatina i El Carib.

Al costat dels meus col·legues, Julio Salgado i Guillermo Peña, vam decidir realitzar una investigació qualitativa del nostre treball com coordinadors i docents de curs "Alfabetització i desenvolupament en àrees marginals", així com el dels professionals alumnes participants, centrat en les interaccions que generen una "sub-cultura", afavoridora o inhibidora de diversos aprenentatges i interaccions.

En general, les experiències docents, siguen formals o no formals, no s'investiguen, sistematitzen ni publiquen, per la qual cosa es perd la possibilitat de fer ciència a partir de la pròpia experiència.

Aquest treball es va realitzar amb el doble propòsit de:

- Ensenyar els participants-alumnes que ells i elles poden ser subjectes de la pròpia investigació, i
- Ensenyar-los com recuperar l'experiència històrica, sistematitzar-la i difondre-la perquè d'altres persones puguin aprendre d'ella.

Aquest esforç constitueix una modalitat d'avaluació en la mesura que descriu un procés i estableix criteris gràcies als quals les experiències cobren sentit i transcendeixen en el temps. No obstant això, cal tenir present que les afirmacions fetes tenen caràcter hipotètic i conviden a ser investigades en el futur, raó per la qual no pot parlar-se de "conclusions", sinó sols de comentaris o apreciacions.

Metodologia

a) Observació participant

L'observació participant va estar orientada a observar, descriure i sistematitzar l'ample espectre del comportament dels participants, sense importar els rols ocupats. Ens inte

^{*} Traducció de Joan Pérez

¹ Actual Centre de Cooperació Regional per a l'Educació d'Adults a Amèrica Llatina i El Carib.



ressava comprendre el procés de formació de la “subcultura” del grup al llarg dels dos mesos de durada del curs, així com el procés de desintegració del mateix quan el curs hagués acabat. Devíem ser capaços de perfilar les distintes fases del procés i de comprendre com s’estructuren en un tot coherent, encara que no per això, exempt de contradiccions.

Considerant la subjectivitat que caracteritza però no limita l’observació participant, vam buscar la forma d’enriquir-la amb la perspectiva professional, axiològica, comparativa i antropològica de cadascun dels coordinadors. Es van intercanviar experiències amb els altres membres de l’Equip de Desenvolupament de Recursos Humans del CREFAL sobre les diferents formes de realitzar els cursos de formació de personal. Certament que aquests distints punts de vista van enriquir la descripció, anàlisi i sistematització realitzada.

b) Fonts documentals

- Currículums dels participants: es va considerar l’univers dels participants dels últims quatre anys per a informar-nos sobre algunes característiques tals com edat, sexe, professió, activitat, experiència, nacionalitat i motius de l’elecció del curs
- Informes tècnics i avaluadors dels últims quatre anys: es van analitzar amb la finalitat de conèixer els seus programes, orientacions, continguts, metodologies i els suggeriments presentats pels participants amb l’objectiu de conèixer si havien estat incorporades o no i en quina mesura “milloraven” o no les noves propostes.
- Entrevistes amb antics coordinadors, persones que havien finalitzat aquests cursos i autoritats del CREFAL amb la finalitat de recollir les inquietuds i dificultats més rellevants que sorgien en el desenvolupament, de les activitats.
- Consulta bibliogràfica d’obres relacionades amb experiències d’educació d’adults i cursos de formació de personal.

Sobre els participants

La convocatòria del Curs va ser enviada als Ministeris d’Educació, Treball, Agricultura i Salut i a les Oficines de Desenvolupament de la Comunitats dels països llatinoamericans i del Carib. La Comissió Tècnica de Selecció va tenir en compte les propostes dels organismes en relació als candidats que no tenien experiència de camp, degut al fet que els interessats anirien a ocupar en els seus països funcions tècniques d’alfabetització i no es contava allí amb institucions per a formar aquest tipus de personal.

D’acord amb les polítiques del CREFAL el perfil dels participants als cursos s’ha definit en els següents termes:

- capacitat multiplicadora,
- experiències de camp o de planificació, i
- formació tècnica de nivell mitjà.

Els participants van ser 30, 27 becaris, professionals-alumnes, i 3 coordinadors, docents especialistes en educació d’adults. Aquests participants es podien caracteritzar en tres tipus:

- aquells que treballaven o treballarien en planificació de programes d'alfabetització (6)
- aquells supervisors (9)
- aquells que tenien labors docents (12)

Dels 27 assistents 13 eren dones i 14 homes provinents d'Argentina (1), Bolívia (3), Brasil (1), Colòmbia (2), Costa Rica (3), Equador (1), Guatemala (3), Hondures (2), Mèxic (7), Panamà (3) i Paraguai (1):

- la major part no contava amb experiències significatives en el camp de l'Educació d'Adults o no tenien els instruments tècnics necessaris i suficients per a exercir les seves funcions de forma eficient.
- les edats fluctuaven entre 20 i 40 anys llevat de dues persones que sobrepassaven els 60
- la major part tenien la formació de mestres, tant secundaris com primaris; 9 d'ells tenien altres especialitats no relacionades amb la docència.

Sobre els coordinadors

La preparació del curs va ser feta per l'equip dels cinc especialistes de l'àrea de Desenvolupament de Recursos Humans sobre la base de l'anàlisi de les experiències adquirides en els cursos anteriors. Es va conversar informalment per a aclarir camins, temes, problemes, continguts, que permeteren asseure les bases per a la millor planificació del curs.

Aquesta forma de preparar el treball docent va demostrar ser una metodologia excel·lent per a conformar un equip de treball respectuós del saber aliè i del treball horitzontal i compartit. Ningú era irremplaçable i podia ser substituït sense que la dinàmica del treball en equip sofrís menyscapte. Aquesta situació, comuna en els bons equips de treball, és temuda en aquells que no han aconseguit harmonitzar i que desconfien entre ells.

Aquesta relació laboral, basada en una relació afectiva de confiança, va donar lloc a una mística de treball que permetia que les activitats s'executaren sense la presència ni necessitat d'un únic cap responsable. Això va confondre momentàniament les autoritats del CREFAL, acostumades a contar amb un coordinador responsable que servís d'enllaç entre el grup i la direcció; no obstant això, lentament, però amb confiança, van acceptar aquesta modalitat.

Així com les autoritats es van confondre, així també la nostra postura va provocar desconcert entre els participants alumnes del curs provocant conductes contradictòries pròpies del "xoc cultural" del que es veu enfrontat a situacions noves i inèdites. Buscaven la jerarquia inequívoca del "poder" en els coordinadors i es desorientaven en no trobar-la, per la qual cosa començaven una recerca erràtica de senyals de poder, confonent el lideratge que atorga el saber i l'experiència, amb la postura dictatorial del que imposa sense proposar.

Malgrat que aquesta situació es va mantenir al llarg del Curs, lentament es va anar reorientant cap al descobriment i reconeixement del valor propi de cadascun dels coordinadors, deixant endarrere les atribucions prejudicades i estereotipades fetes a l'inici.



D'altra banda, devem esmentar l'alt grau d'invisibilitat, encara que no d'absència, que va tenir en la nostra planificació el rol que la dona ocupa en tot procés educatiu. No la vam marginar, sinó que no li vam atorgar la importància que té. Es trobava present, però camuflada en les descripcions neutres i genèriques sense distinció de gènere. Afortunadament, gràcies a la preocupació dels participants vam prendre consciència de la invisibilitat de la dona i vam poder fer les reprogramacions necessàries.

Podríem explicar les causes culturals de la invisibilitat de la dona en la societat; però ara això no és important, sinó el fet que, malgrat la nostra consciència sobre el tema, no vam ser capaços d'adonar-nos-en.²

Com formadors d'educadors no podem deixar això sense resposta ni solució. Devem estar constantment en alerta per a no caure en aquesta i d'altres invisibilitats. Podem preguntar-nos sobre quantes invisibilitats ens acompanyen diàriament. Serem, per ventura, invisibles a nosaltres mateixos? Deixem la pregunta formulada perquè ens inquiete.

Tampoc vam ser capaços de valorar tots els aspectes educatius que es donen fora de l'àmbit formal del Curs, com les festes, els passeigs, les converses durant els descansos i menjars, etc. Si bé vam incorporar algunes innovacions en aquest sentit, no van ser suficients davant la força de la tradició docent. En el futur no podem tornar a evitar la incorporació de les activitats informals de socialització en la formació d'educadors, particularment d'educadors populars.

Elecció o diletantisme?

El desenvolupament del curs requeria la conformació de grups de treball per a facilitar l'intercanvi d'experiències i aprofundir en la comprensió dels distints enfocaments i perspectives sobre els temes d'estudi. Intencionadament, els coordinadors no proposarem cap procediment ni criteri per a organitzar els grups de treball ni al Cursen general. Delegarem la responsabilitat en els participants. Això els va ocupar temps i moltes argumentacions bizantines. Una vegada arribat a un acord, algun d'ells el qüestionava i es tornava al punt zero. Molts es desesperaven davant aquesta situació, però no trobaven cap manera de superar la situació aporètica, que no fos demanar, fins i tot exigir durament, als coordinadors que solucionaren el "problema".

Quan finalment van aconseguir consens, van proposar tres formes d'organització:

- elecció per sorteig (numeració de l'1 al 5 de tal manera que quedaren en un mateix grup els números 1, en un altre els 2 i així successivament);
- que els coordinadors formaren els grups;
- elecció per afinitat.

Atès que es va suscitar un llarg i fatigós debat quan es va tractar de definir i operativitzar aquestes modalitats, alguns participants es van desesperar i van demanar que els coordina-

² Aquest és un assumpte summament delicat que costa superar pel pes de la socialització i del llenguatge. En les nostres converses usem el gènere neutre, que és igual al masculí, per a referir-nos a l'home i a la dona, raó per la qual la seva presència quieta camuflada sota l'aparença masculina. Diem: "els educadors" per a parlar dels homes i de les dones, però no queda clar quants homes i dones són. Podríem dir: "les educadores" i "els educadors", no obstant això, això ha provat es *cansador/ tant per qui escriu com per al lector. És imperatiu acordar un criteri que ens permeti superar aquesta seriosa limitació.

Com una prova del pes de l'anterior, basti amb observar que en aquest article no vam fer distincions de gènere en la seva primera versió, pel què no és possible incorporar-les en aquesta segona edició. Demano les disculpes del cas.

dors intervinguérem imposant el nostre criteri. Lamentablement aquesta situació estava prevista per nosaltres ja que la inexperiència democràtica de la majoria dels participants sol els lliurava referents dictatorials en els seus països. La majoria estaven confosos i creien que discutir sense fi era una expressió democràtica.

Donats aquests antecedents no ens va semblar adequat ni educatiu que nosaltres proposàrem les formes d'organització. D'haver-ho fet, haguérem aconseguit la conformació dels grups, però no haguérem après a fer-ho de manera autònoma. Vam proposar una manera didàctica per a ajudar-los a prendre consciència de la deficiència democràtica i a actuar amb respecte i eficiència per a superar les limitacions.

Vam preferir acceptar el risc de permetre als qui temen a la llibertat que es confongueren, desordenaren i desorientaren mentre aprenien els diversos sentits de la democràcia i a valorar les contradiccions que acull en el seu si.

Estem convençuts que en deixar en llibertat d'acció a les persones i grups perquè s'organitzen autònomament es produeix desorganització i caos entre qui no estan habituats a activitats participatives i democràtiques. A més, sol·liciten que l'autoritat, en aquest cas, els coordinadors, resolguen el conflicte.

A aquesta situació l'hem denominat "tendència parlamentarista", a causa del estereotip predominant en molts parlamentaris proclius a les discussions bizantines que no condueixen a res³. La "tendència parlamentarista" consisteix en la desorientació i confusió per a definir i solucionar un assumpte que ha esdevingut problemàtic per senzill que siga. Si bé aquesta "tendència parlamentarista" comporta aspectes negatius no és menys cert que poden rescatar-se alguns aspectes positius que tot educador podrà canalitzar, tal com aprendre a prendre decisions en grup, a respectar les opinions dels altres, a acceptar les opcions de la majoria i de les minories, etc. De fet, l'experiència és catàrtica i constitueix una forma de maduració democràtica, si bé lenta, incòmoda i dolorosa.

Els primers moments de l'organització grupal es van caracteritzar per titubeigs, vacil·lacions i contradiccions que es van resoldre agrupant-se per afinitat o simpatia personal. Aquest criteri, de valor relatiu i funcional, va resultar ser el més socorregut cada vegada que es requeria reorganitzar els equips de treball. Desafortunadament en moltes ocasions es va tornar viciós en marginar i excloure diversos companys d'estudi.

Així com sabem que no existeix una forma ideal per a seleccionar el procediment més adequat per a organitzar els grups, doncs tots i cadascun presenten elements positius i negatius, així també estem convençuts que si volem propiciar la ruptura de la dependència és necessari que els participants practiquen la llibertat i no només parlen d'ella. Òbviament no es tracta de "deixar fer", doncs seria ingenu, sinó d'una pràctica crítica, i per això mateix, alegre, de la llibertat.

Vam estimar que la reflexió quotidiana ajudarà a corregir alguns dels aspectes negatius

³ Diem "parlamentarista/" i no "parlamentària" pel respecte que ens mereixen els representants legítimament elegits per votació universal, lliure i informada. Desafortunadament, però no sense raó, s'ha estereotipat el comportament del parlamentari que mai és directe i precís en els seus discursos, sinó que és diletante i vague.



canalitzant la maduració del grup en la recerca d'una identitat sana i democràtica. No obstant això, malgrat que la reflexió siga indispensable és insuficient, doncs requereix de la pràctica democràtica, també necessària i insuficient, que no depèn que s'exerceixi en un mitjà favorable a la democràcia, sinó que pot ser feta en circumstàncies adverses i dictatorials.

No obstant del nostre interès i el de la majoria dels participants per reflexionar col·lectivament sobre les causes i conseqüències de la tendència "parlamentarista" no va ser possible doncs vam ser sobrepassats per la dinàmica del mateix desenvolupament del Curs. Aquesta situació ens va mostrar un parany que ens tendeix l'esdevenir dels fets. El simple transcórrer diari ens va imposar el seu ritme i urgències com cant de sirena que ens desvia del nostre curs.

Plenaris

Els plenaris constitueixen una instància pedagògica valuosa en permetre desenvolupar competències pedagògiques útils a l'educador popular, qui deu aprendre a donar la paraula o retirar-la, conduir l'anàlisi de les propostes, ajudar a concloure, etc. D'acord al criteri pedagògic general, vam optar per què la persona responsable de moderar les plenàries fos anomenada pel mateix grup i que exercís la conducció de manera rotativa. En general, això no va constituir cap problema, ja que sense necessitat d'elecció es nomenaven candidats que acceptaven la responsabilitat, excepte en alguns casos que es reiterava el nom d'uns pocs participants per a ocupar el càrrec i d'altres proposats amb ironia, però sense humor.

El desenvolupament dels plenaris es veia obstaculitzat per la tendència "parlamentarista" d'alguns participants que volien fer discursos per a escoltar-se a si mateixos, abans que dialogar. No els va resultar fàcil als moderadors evitar el parloteig, en part perquè qui tenia la paraula no estava disposat a cedir-la i, en part, perquè el moderador i els participants pensaven que limitar l'ús de la paraula era un atemptat contra la llibertat d'expressió. No es van qüestionar el valor democràtic de respectar el grup, sinó que es van limitar a defensar aquesta particular expressió de la llibertat individual. La tensió ètica entre la primacia de la persona o del grup es va decantar pel costat de l'individualisme, que trobava en la llibertat d'expressió la seva manifestació més genuïna. Gràcies a aquesta postura dicotomitzadora no van poder comprendre que no es tractava de pols excloents, sinó d'aspectes complementaris.

Els plenaris estaven orientats per avançar pedagògicament al llarg de tres fases:

En un primer moment cada participant expressava les seves inquietuds, reflexions, dubtes, preguntes, etc., a través d'una sort de catarsi del monòleg. Es pretenia que cadascun s'expressés lliurement sobre els textos estudiats individual i/o col·lectivament, per a evitar conflictes i tensions que podrien provocar les discussions sobre els diferents enfocaments dels grups i desenvolupar una dinàmica interna de lliure expressió que permetés asseure una base d'aportacions al fons comú de l'aprenentatge col·lectiu.

El segon moment es va donar quan el grup va manifestar certa maduresa per a analitzar un tema comú. El propòsit va ser ensenyar-los a analitzar, per a això es proposaven diferents temes que eren analitzats amb les aportacions de tots. Molts participants van criticar aquesta metodologia en confondre-la amb restricció a la llibertat d'expressió. De fet, confonien "analitzar", això és, separar les parts que componen un tot, amb poder parlar sense restricció sobre el tema i altres assumptes propers i llunyans. Això permet parlar de tot a propòsit de res. Afortunadament va prevaler la maduració que el grup anava adquirint i es va poder perfeccionar el treball d'anàlisi. En aquesta etapa tampoc es va produir diàleg o intercanvi d'opinions sinó un lliurament successiu al grup dels enfocaments individuals de cada participant. En alguns moments es va pretendre entrar al diàleg, però el caràcter agressiu i defensiu d'alguns participants va conduir a situacions que un assistent va qualificar encertadament com "violència verbal".

El tercer moment era el del diàleg. Permanentment buscàvem les oportunitats per a estimular el grup a dialogar, però només vam arribar a fer-ho present com un ideal per a la pràctica del grup. Podríem dir que dels tres moments només vam arribar a completar en plenitud els dos primers i a albirar el tercer com possibilitat de pràctica educativa. Vam pensar que un temps més perllongat de permanència amb el curs ens hauria permès entrar de ple a aquest tercer moment. Crèiem que cal incentivar la reflexió sobre la pròpia història per a afavorir la disposició al diàleg i la participació. No obstant això, també sabem que ells deuen assumir amb decisió i interès la seva formació dialògica i democràtica. Sense voluntat personal és impossible avançar en la formació personal.

Mètodes didàctics

El criteri vertebrador va consistir a afavorir el desenvolupament de les competències personals i grupals que permetessin l'autonomia de cada participant en l'acompliment del seu treball. Per a assolir-ho vam considerar rellevant dos eixos principals: d'una banda, l'estudi, seriós i sistemàtic de concepcions teòriques, i, d'una altra, la descripció, anàlisi, comparació i valoració de la pràctica educativa i laboral.

A mesura que advertíem el cansament davant les lectures vam assajar diferents metodologies per a donar major dinamisme a l'aprenentatge. Crida l'atenció la poca dedicació a la lectura que existeix entre els participants, equivalent al que manifesta la resta de la societat. No és exagerat assenyalar que aquesta manca presenta conseqüències molt negatives per a qualsevol educador, doncs augmenta el risc de caure en l'activisme pedagògic.

Per a completar vam usar diverses metodologies i estratègies didàctiques, tals com la taula rodona, el panell, el fòrum, la discussió socialitzada, la conferència, la xerrada, la pluja d'idees, el treball de petits grups, la tècnica de projectes, el treball de taller, el sociodrama, el qüestionament, la demostració de mètode i la demostració de resultats. Igualment utilitzàrem



la pissarra, el videocassette, les diapositives, els cartells, els textos, que van facilitar el procés de l'aprenentatge.

També vam realitzar classes tradicionals per dues raons principals: d'una banda, és excel·lent per a clarificar i sistematitzar idees i, d'una altra, té un pes històric i cultural molt fort en tots els participants. Si bé, la classe tradicional pot ser vertical i bancària, aquests trets no són constitutius d'aquesta modalitat, sinó més aviat de l'educador que no sap ensenyar amb ella. Perfectament es pot ser democràtic i alliberador en una classe tradicional.

Sempre vam tenir la intenció de practicar cadascuna de les metodologies emprades, abans que parlar d'elles descrivint els seus avantatges i desavantatges. Vam voler que s'apregueren a partir de la pràctica personal, de tal manera que cada participant "apregués a usar la metodologia usant-la i reflexionant" sobre ella. Aquesta és una manera d'unir pràctica amb teoria.

Els continguts van ser distribuïts en àrees i unitats temàtiques. En relació a la manera de tractar-los vam debatre respecte quina podia ser la millor opció metodològica: si partir del general al particular o anar des de l'específic al general. En unes altres, paraules, si moure'ns inductiva o deductivament. Si bé reconeixiem que el més comú és que els participants preferissin enfocaments que atenguessin els seus requeriments immediats i específics, no estàvem segurs que sempre fóra el millor criteri, ja que aquesta perspectiva pot ser estreta en limitar la comprensió dels fenòmens i processos involucrats, doncs dificulta transcendir del particular al general per a moure's cap a plànols de major abstracció. D'altra banda, començar des d'allò més general tampoc és recomanable doncs acaba fàcilment en discussions bizantines. En conseqüència, vam optar per començar per un enfocament que afavorís la pràctica personal, per a continuar alternant els enfocaments segons la dinàmica del Curs, però sense descuidar que devíem transcendir allò que és particular cap a nivells cada vegada més abstractes.

Els participants van insistir a treballar des del particular cap al general. Lamentablement no vam ser capaços d'arribar a nivells superiors de síntesi que permetessin la comprensió de la totalitat, ni a bons nivells d'anàlisi dels fets particulars. És possible que no poguéssim anar més enllà d'un mosaic de situacions particulars, el que és deficitari i no afavoreix la comprensió dels fenòmens i processos. Les raons esmentades anteriorment expliquen en gran part aquesta situació. En conseqüència, resta per consolidar un enfocament teòric i metodològic que permeti aquest incessant anar entre el particular i general i viceversa. En síntesi: a major abstracció millor comprensió dels processos particulars.

Tendències manifestades pel grup

- Parlamentarista

La tendència parlamentarista va produir algunes tensions i conflictes que van dificultar la cohesió del grup. Aquest comportament no havia estat previst com part de la labor educa-

tiva pels coordinadors, curiosament, doncs cap de nosaltres es va sorprendre quan va prendre forma i força el dilettantisme de la tendència parlamentarista. Això significa que la reconeixíem formant part de l'*ethos* cultural dels educadors i que érem conscients de la seva existència, però que la seva presència va ser invisible per a nosaltres durant la planificació del Curs. Això mateix va dificultar comprendre el sentit i els abastaments de la metodologia participativa que orientava el Curs.

- Autoafirmació exògena

Una altra tendència predominant es refereix a la necessitat de autoafirmació exògena, expressada a través de l'exigència d'una autoritat que imposés els seus criteris administratius i que ensenyés de manera vertical i bancària. Quan els participants es van trobar amb un estil distint, horitzontal i alliberador d'ensenyament, no sol es van desconcertar sinó que es van manifestar escèptics respecte al que aprendrien. Això és molt estrany i curiós, ja que tots els participants sense excepció postulaven una concepció alliberadora de l'educació i tenien en el pensament desenvolupat per Paulo Freire el model d'educació a què aspiraven, malgrat que existien diferents nivells de comprensió i compromís polític entre els participants.

Aquesta contradicció és fàcil de descriure apel·lant al refrany popular que ens adverteix que "*del dit al fet hi ha molt de tret*", però no és d'explicació simple, doncs en ella intervenen molts factors que la fan complexa. Malgrat les limitacions que acompanyen aquest comportament vam pensar que no era més que expressió d'una crisi de creixement, ja que la paulatina maduració conceptual i la comprensió dels processos van anar canviant la visió i valoració dels participants gràcies a la qual cosa la necessitat de autoafirmació exògena es va anar afeblint donant pas a la autoafirmació endògena i autònoma.

Creiem que devem ocupar-nos d'atendre amb summa dedicació la formació escolar tradicional que ha marcat indeleblement cada participant i que li atreu com un imant poderós. A la menor dificultat tornen endarrere, a les seves experiències escolars tradicionals i verticals, tal com un elàstic que es solta després de la tensió. Aquest comportament no és crític sinó ingenu, doncs malgrat l'evidència del fracàs en els aprenentatges escolars, es torna a ells amb la ingènua il·lusió que la imposició acabarà amb els dubtes i ignoràncies. Això no és sol expressió d'una actitud passiva enfront de l'aprenentatge i depenent d'un mestre del que no es dubta que sap, sinó que és reveladora d'una manera de ser polític, producte de la història viscuda, que els fa dependents i reaccionaris, malgrat que es disfressin d'innovadors.

En referència a l'anterior, els coordinadors usem la classe expositiva com estratègia didàctica, la qual no havíem seleccionada en la planificació del curs en considerar que pot convidar a la "donació" de sabers, abans que a la construcció d'ells. No obstant això, els participants, que a nivell de discurs la rebutjaven per tradicional i verticalista, l'esperaven i desitjaven com una manera de superar l'estrès que els provocava no ser capaços d'analitzar i sintetitzar autònomament els temes tractats. Ells consideraven que era obligació dels coordi-



nadors facilitar-los l'estudi gràcies a l'exposició sistemàtica dels temes. D'una o altra forma, volien una "ajuda de memòria", on tot estigués sintetitzat de manera clara i inequívoca.

En acceptar la classe tradicional vam acollir una modalitat de docència, però vam rebutjar la mera transmissió de coneixements. De tal manera que la classe expositiva es va transformar en una manera de problematitzar els temes. L'experiència va ser un desafiament per a nosaltres i va tenir un bon resultat. Ens va permetre revalorar la classe expositiva i practicar-la al costat dels participants com una tècnica didàctica útil i funcional en les activitats d'educació popular. De fet, moltes experiències d'educació popular s'adonen de la força que té la classe tradicional entre els participants, que malgrat que valoren la conversa dialògica entre tots, sempre esperen el moment que el monitor conclou, doncs ell segueix sent qui sap i ells qui ignoren. Donat que la cultura dominant afavoreix la donació de sabers, no és convenient trencar amb la classe expositiva completament, sinó que cal descobrir els seus potencials educatius i alliberadors.

- Nacionalisme etnocèntric

Altra tendència va ser la constant apel·lació a un nacionalisme etnocèntric, tancat a tot allò que no anés autoreferent. Si bé el xovinisme és propi de les persones que han viscut en móns tancats i impermeables a altres experiències, tal com les dictadures, no és aconsellable en educadors populars la tasca dels quals consisteix a ajudar a obrir mirades i perspectives per a trobar solucions inèdites a problemes antics. Aquest nacionalisme amagava una defensa de la pròpia individualitat atemorida davant les novetats, les ignoràncies infinites i els desafiaments sense fi. En defensar el país, es defensaven a si mateixos. Curiós també, doncs en altres aspectes, eren radicalment crítics amb els seus països.

Atès que sentir-se amenaçats era el que més els afectava, vam tractar d'evitar allò que ho pogués originar, fóra real o imaginari. No obstant això, tampoc vam pretendre crear un context fictici on es visqués una asèpsia irreal. En altres paraules, no vam intentar convèncer-los del seu error, ni vam evitar tota expressió de confrontació ni les contradiccions, sinó que vam pretendre iniciar un diàleg en la confiança que genera la no agressió i la comprensió, malgrat que siga parcial. La praxi educativa va consistir en la revalorització relativa del nacionalisme i no en la seva negació.

Els esforços de tots, participants i coordinadors van aconseguir crear un clima d'obertura cap a les idees distintes o oposades, malgrat que es discrepés. Creiem que ha estat una excel·lent forma d'aprendre a ser democràtics en el dia a dia.

Treballs finals

La tradició del CREFAL establia que els participants elaboressin un informe, tesina o "paper" com treball de fi del curs. En aquesta oportunitat assajàrem un enfocament diferent. Es va confeccionar col·lectivament un llistat de possibles treballs finals que van donar l'oportu-

nitat de desenvolupar diferents activitats segons les aptituds o els interessos dels participants. Els temes seleccionats van ser: periòdic mural, proverbis i refranys mexicans, textos per a neolectores, ajudes didàctiques de baix cost, projecte de capacitació femenina, folklore del país, temàtica dels venedors ambulants, fitxes bibliogràfiques sobre cartilles d'alfabetització, projecte de desenvolupament rural integrat, elaboració d'un programa d'alfabetització. Els participants van respondre amb interès i dedicació desenvolupant els treballs que en gran mesura expressaven els seus interessos. Malgrat el bon treball realitzat, reconeixem que no considerem el temps necessari per a desenvolupar-los adequadament. Aquesta és una situació comuna en molts treballs on la qualitat requereix de dedicació i de molts esborranys fins aconseguir la qualitat que s'espera.

Consideracions finals

Atès que tot grup interactua de diverses maneres i amb distints interessos i objectius, malgrat que la interacció no té perquè ser l'adequada per a arribar als objectius proposats, els participants d'aquest Cursos van organitzar amb la finalitat d'interactuar de tal manera que afavorís el procés d'aprenentatge, el que es va aconseguir parcialment i en etapes. Al començament, mentre no eren grup sinó sols en el paper, el procés va tenir alts i baixos. No obstant això, a mesura que es van anar coneixent i constituint en "grup curs", es van perfilar amb més claredat alguns supòsits. Podríem dir que el supòsit educatiu més bàsic afirmava que "tots podien ensenyar alguna cosa i tots podien aprendre de l'altre".

Com tot supòsit calia sostenir-lo de manera dinàmica i no estàtica, calia equilibrar-se constantment en la corda fluixa de les seves contradiccions per a no caure i danyar-se. Això és el que vam fer tots: busquem l'equilibri per a donar vida a l'objectiu d'aprendre i ensenyar. En aquest procés va haver avanços i reculades, que expressaven dinàmicament les tensions pròpies i que mai es donen de manera lineal i seqüencial, pas a pas, ordenadament. No és possible predir l'esdevenir. Algunes estones es manifestava la comunitat del grup i, d'altres vegades, desapareixia allò que n'era comú. Hi va haver moments de camaraderia i, uns d'altres, de tensions incòmodes. També amors i menyspreus. En fi, la vida, tal com és, sempre va estar present.

El procés de construcció de la identitat grupal va estar compostat d'elements formals i informals. Els formals van ser aquells característics de la intencionalitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge (metodologies, continguts, etc.) i els de la convivència formal (horaris, llocs de treball, reglaments en els dormitoris, etc.). Els elements informals van ser els propis de la relació interpersonal fortuïta i lliure entre els participants, el personal del CREFAL i els habitants de *Pátzcuaro*, a partir de les quals es van establir pautes de conducta que van afavorir la interacció entre subjectes que no es coneixen però que deuran conviure durant temps llarg.



Aquests aspectes, en relacionar-se dialècticament, van generar diverses maneres de ser i estar, que van des de la mínima pertorbació per a aquells que accepten el que està prescrit, fins la major alteració per a aquells que no accepten les normes i busquen evadir-les o violar-les. Alguns ho fan sense dissimulació; uns d'altres, astutament.

El fet de compartir un internat comú, malgrat que segregat per sexe, va exigir pautes de relació que facilitessin la comunicació i l'acceptació de les maneres de vida alienes. La convivència no va ser fàcil ni desastrosa, doncs va donar lloc a moltes expressions d'alegria, humor i companyonia. Les emocions i llàgrimes en l'acomiadament darrer van rentar les màcules de les incomprensions prèvies.

El procés de socialització es va modelar pel nacionalisme etnocèntric, que atribueix valor superior a la pròpia nacionalitat en desmèrit de les altres. No obstant això, és freqüent que l'etnocentrisme nacional, xovinista, s'ampliï per a incloure les nacionalitats frontereres o properes, com per exemple, les centroamericanes en oposició a les altres. Fins i tot s'arriba més lluny, en postular la unificació de totes les nacionalitats conformant "*l'ethos* llatinoamericà" per damunt, per exemple, de l'europeu. Les contínues referències a "l'enginy" i la "picardia" del llatinoamericà són una forma d'autoafirmació exògena, que no inclou la disposició a analitzar l'estereotip ni a valorar-lo, sinó sols a afermar-lo sobre la base d'afirmacions vagues, però autoafirmants. Es tracta d'una dialèctica de tres temps que parteix de la pròpia nacionalitat, passa a les nacionalitats properes per a acabar en la nacionalitat llatinoamericana. Totes i cadascuna expressen estereotips respecte a la validesa del llatinoamericà que atorguen identitat, malgrat que siga precària. No obstant això, les identifications són breus en el temps doncs es trenquen davant la mínima insistència respecte a les qualitats d'allò que és propi.

La subcultura grupal s'escriu de manera desordenada i paulatina, però mai linealment. No és fàcil rastrejar el procés de la "lectura" que van fer els participants de la informació que rebien ni de les seues fonts. Tampoc és senzill establir com van anar "escrivint" les codificacions que normativitzarien la seva conducta. En algun cas serà quelcom que una persona percep i que en interpretar-ho des de la seva història descobreix com evadir una norma, com per exemple, regressar de matinada a l'internat. En altre cas, serà un comentari o una confidència que permet comprendre perquè les coses són com són en aquesta institució.

Els participants van comprendre ràpidament i sense problemes que devien treballar «participativament», entenent per això que devien debatre. Curiosament per a la majoria "debatre" era sinònim de "discutir" i "imposar" les seves idees. Debatre no significava dialogar. Aquesta confusió va complicar els esforços per acordar criteris de com fer els treballs per a complir amb les exigències del Curs. Aquests criteris devien deliberar-se i acordar-se per decisió majoritària del grup. Evidentment que això va plantejar certes exigències, tals com, saber dir el que es pretén fer i com s'executarà; saber escoltar el que uns altres desitgen dir; habilitat per a comprendre altres "llengües" reconeixent-los el seu valer des d'elles mateixes;

buscar mecanismes que afavoreixin la comunicació; conèixer i acceptar la possible diversitat d'interessos professionals i personals, etc.

Un dels camins usats va ser el del "parlamentarisme" caracteritzat per la discussió buida de significat, per a justificar un criteri que servís per a escollir un representant. Una altra de les formes freqüents va ser l'apel·lació a l'autoritat perquè determinés els criteris. L'autoritat podien ser els coordinadors, el moderador del grup, la directiva del Curs, etc. Amb freqüència culpaven de la ineficiència del seu treball el temps perdut en la discussió o el poc temps donat per al treball o a irrellevància de l'assumpte. Malgrat les racionalitzacions que poguessin fer, el fet és que els participants van mostrar inexperiència per a escoltar i compartir.

Un tret predominant durant l'organització de la "subcultura" del grup-curs va consistir en la fascinació per la paraula desencarnada del verb, paraules buides de contingut. No obstant això, a mesura que s'avançava en l'estudi dels continguts, que es progressava en el maneig conceptual de les idees i es cohesionen les amistats a l'interior del grup, va anar disminuint la xerrameca superficial, guanyant-se en riquesa lingüística i precisió argumental.

És freqüent que s'assenyale que tot açò forma part de la idiosincràsia llatinoamericana. Això no ens sembla veritable, doncs no passa de ser un estereotip que amaga el problema real que consisteix en la dolenta qualitat de les nostres escoles que no aconsegueixen ensenyar les eines bàsiques que necessita una persona per a construir un món on la convivència siga possible.

El treball acadèmic es va constituir en un dels pilars del procés d'integració del grup. El mitjà principal va ser la lectura, la discussió en grups petits i el treball col·lectiu en reunions plenàries. Cada grup va haver de definir com fer el treball, com llegir i com estudiar. No obstant això, aquells que no van entendre o es resistien a comprendre la dialèctica entre el treball personal i el comunitari, la situació els va conduir a una disjuntiva: llegir i estudiar tot individualment si de cas el grup no funcionava o esperar que el grup li ensenyés sense importar el que pogués aportar. No van comprendre que no sols és possible compartir esforços, sinó que a més és desitjable, doncs multiplica les relacions que es poden establir.

Per a l'organització dels grups van prevaler els criteris d'afinitat professional i diversitat nacional. La quantitat de lectures, criticades en un començament, va ajudar a definir les regles que serien les normes del treball. En passar els dies va resultar obvi que si no s'organitzaven no podrien complir amb les seves obligacions. De totes maneres, va resultar evident que una cosa és comprendre una situació i, una altra, traduir-la en un comportament comú i solidari.

A l'inici del Curs es va treballar analitzant i sintetitzant el pensament dels autors i no d'acord amb temes o de problemes. Es pretenia que problematitzaren l'aprenentatge i ho transferiren a les situacions laborals particulars. Això no va ser fàcil donada la "concreció" i "immediatezza" de la majoria dels participants. Per a molts l'estudi sols es valorava en tant que significava conèixer el pensament d'un autor en l'ordre i seqüència assenyalats pel mateix. Estudiar no



s'entenia com el diàleg que es fa sobre un assumpte o un problema per a conèixer com ha estat pensat per uns altres i per a trobar i/o imaginar noves formes. Per tant, estudiar era estàtic i passiu i no dialèctic, dialògic i altament imaginatiu. La imaginació sofreix ostracisme i l'estudi és només erudició. Cap a la fi del Curs, va canviar la manera d'estudiar. Es va assumir que calia problematitzar les pràctiques educatives a partir de les pròpies experiències i des dels conceptes que li donen sustent teòric.

Els plenaris reunien els distints grups. Costà temps i moltes sessions començar a superar la idea de "l'informe", que no era més que el mer relat descriptiu del què es va estudiar i de com es va fer. Aquesta modalitat permetia que la «formalitat» de l'informe disfressés allò après. La major part dels informes abusaven de la xerrameca alti-sonant que apel·lava a prejudicis ideològics professionals: "tots saben", «cal escoltar», etc., o apel·laven a un pragmatisme immediatista, irreal, a saber, que era necessari crear un nou ordre econòmic internacional per a solucionar els problemes de les persones amb les que treballaven. No es comprenia que és absolutament insuficient afirmar que "tots saben" o que "cal escoltar", si no s'és capaç d'ajudar a elicitar el saber de l'altre. No qualsevol és capaç d'utilitzar la *maièutica* socràtica o el diàleg freirià. Tampoc s'entenia que és insuficient apel·lar a un nou ordre econòmic internacional si, mentre s'aconsegueix, no es coopera amb els afectats per a trobar solucions alternatives i eficaçes als seus problemes estructurals i contextuais.

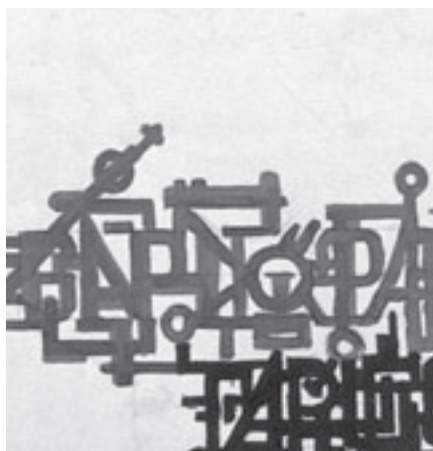
Crida l'atenció la dificultat que van presentar molts participants per a adonar-se'n de la seua "realitat", aquella en la qual es van formar com persones i en la qual exerceixen com educadors d'adults. No eren capaços de descriure, analitzar i jutjar sobre la base d'enfocaments teòrics que els ajudaren a comprendre millor la complexa realitat que viuen. Això provocava el rebuig de l'estudi teòric a través d'afirmacions com "res de teoria, gens de xerrameques, anem al concret!". El "concret" es referia a situacions específiques que els afectaven, però que descrivien amb paraules carregades de referents ideològics, però desencarnades de sentit. Per a ells, la teoria oculta la realitat. La pregunta: "Què has fet tu"? sembla haver estat la més difícil de respondre. Si també se li consultava sobre com ho havien fet, la situació es tornava insuportable.

Una altra dificultat va tenir a veure amb els criteris emprats per a avaluar l'aprenentatge. De fet, atès que la majoria dels participants eren mestres acostumats a avaluar i que tenien experiència en educació d'adults, no es van fixar pautes prèvies d'avaluació. Suposarem que cada persona i grup serien capaços de fer-ho idòniament, pel que se'ls va demanar que establiren els criteris. Una vegada feta l'avaluació, que es pretenia de caràcter formatiu, va destacar el fet que només es van centrar en allò pròpiament acadèmic.

En cap cas van considerar el rol educatiu de les activitats extraprogramàtiques, no acadèmiques, com la convivència social, les converses informals, els descansos, etc., que van contextualitzar els processos educatius formals. Atès que aquesta postura academicista no va

reconèixer la importància de l'educació informal, integral i permanent, es va reduir la complexitat del procés educatiu exclusivament a la part formal, acadèmica, escolaritzada.

Finalment, tot el que precedeix, sistematitza una experiència d'educació d'adults duta a terme amb educadors d'adults que pot ajudar a comprendre les característiques del procés de formació de personal tècnic i professional que treballarà amb persones que sofreixen serioses marginacions, però que amaguen una gran potencialitat per a superar les seves greus dificultats.



Llibres

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.
APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN
A DISTANCIA ALTERNATIVA.
Francisco Gutiérrez i Daniel Prieto
Diálogos. L'Ullal Edicions
2002

*«El que no es fa sentir no s'entén i el
que no s'entén no interessa»*
Simón Rodríguez

Amb aquesta cita tan eloqüent, els autors tracten de fer-nos sentir les seues emocions, sentiments, intuïcions, concepció del món... sobre allò que haurien de ser les relacions i els

processos que donen sentit a la vida i, en concret, a la mediació pedagògica com a procediment per a una educació a distància alternativa.

En primer lloc, defineixen la **Mediació Pedagògica** com «el tractament de continguts i formes d'expressió dels diferents temes a fi de fer possible l'acte educatiu, dins de l'horitzó d'una educació concebuda com a participació, creativitat, expressivitat i relacionalitat» (p. 9). Indubtablement, no més podem comprendre aquest concepte si pensem en l'educació com un procés vital en el que l'alumnat i el professorat creen i recreen els sentits

o, en altres paraules, en una praxi dels sentits que ens introdueix en una nova realitat educativa.

Mitjançant d'aquest llibre, els autors tracten d'infondre'ns la «passió» per la comunicació, per la relació humana, per l'aventura de realitzar-nos com a persones. En aquest sentit, ens insereixen en un procés creatiu de construcció de coneixements a través d'uns «suggeriments de treball» en els quals el lector construeix un text paral·lel d'«educació a distància alternativa». Com a interlocutors no som simples receptors sinó que som agents en la construcció de sentit. Agents que

creen i recreen el text com a element de connexió entre ells, per aquesta raó la mediació pedagògica en l'educació a distància, tracta d'obrir noves relacions entre els qui participen en aquest procés d'aprenentatge.

Una de les virtualitats del text és com la «forma» s'introdueix en el «contingut» i al contrari. Es podria dir que s'estableix una relació dialèctica entesa aquesta com a articulació del pensament que es plasma en una estructuració dels coneixements i en el format més adequat per a la seua visualització. Tenint present aquesta virtut, cabria realitzar una crítica a l'edició del llibre ja que no s'ha tingut en compte tot allò que es predica en ell (quadres, tipus de lletres, requadres, colors, espais). En canvi, les primeres edicions de principis dels anys noranta sí ho van tindre molt present. No obstant això, la present edició cal valorar-la molt positivament perquè ens permet, als agents que estem interessats per l'educació, considerar, valorar i, sobretot, «SENTIR» la importància d'aquesta modalitat educativa.

La mediació pedagògica la conceptualitzen i la desenvolupen des de tres fases entrelaçades que constitueixen un text d'educació a distància alternatiu:

- El **tractament temàtic (autor)** en el qual es realitza un recorregut per qüestions com: la

ubicació temàtica, el tractament del contingut, les estratègies del llenguatge i els conceptes bàsics, així com unes recomanacions generals que permeten, al costat de les anteriors, construir una informació organitzada, accessible i clara per a l'autoaprenentatge.

- El **tractament pedagògic (equip pedagògic)** desenvolupa els procediments més adients perquè l'autoaprenentatge es converteixca en un acte educatiu. Es tracten aspectes com: la sustentació teòrica, el procés d'autoaprenentatge, el procés d'interaprenentatge, el construir el propi text i l'avaluació i autoavaluació.
- El **tractament formal (equip formal)** en el qual es parteix de la premissa que la forma educa. Per a la qual cosa es recorre als diferents recursos expressius que es posen en joc en el material. Es desenvolupen qüestions referides al joc pedagògic (contingut i forma), a les característiques de la forma, a la línia editorial i al disseny gràfic.

En el nostre context social hem considerat les pràctiques i els discursos sobre l'Educació a Distància com

una educació de subjectes individuals, aïllats, amb alguna relació més o menys sistemàtica amb el tutor o la tutora i amb un únic element de contacte, el material didàctic. Doncs bé, els autors parteixen d'una visió molt distinta: «*no hi ha ningú aïllat en cap situació social i... és possible treballar amb grups per a donar lloc a experiències alternatives. Allò alternatiu és, en educació a distància, el que comparteix. Per descomptat, si hem inclòs abans els exercicis per a persones que estudien soles, és perquè creiem que el text oferirà recursos per a ambdós situacions*» (p.98). Si allò alternatiu en educació a distància és allò que s'ha compartit podem considerar que es trenquen els esquemes de treball en el procés didàctic (ensenyament / aprenentatge) de l'educació a distància. Compartir, crear i elaborar textos, confrontar idees, anàlisi i reflexions, així com confrontar situacions i esdeveniments del nostre context constituïran exercicis **d'interaprenentatge**. No es tracta d'entrar en les discussions sobre «semipresencialitat» o «distància pura», sinó d'aportar una visió distinta d'aquesta modalitat educativa. Es trenca amb l'aïllament i es proposa construir xarxes d'interacció. Desitjaria unir aquesta visió al concepte *d'ideologia dominant*. Per a entendre la ideologia dominant en una determinada classe social hem de comprendre la dominació i la possessió

dels mitjans de producció material i espiritual però a més hem de considerar també, tal com ho comentava Marx en la seua obra la *Ideologia Alemanya*, les **relacions socials**, ja que aquestes tenen una potencialitat ideològica que fan d'una classe la classe dominant i les que, inclòs, poden determinar la consciència. Donem doncs la benvinguda a aquestes noves relacions educatives i esperem que permeten compartir el «sentir».

Seguint en la mateixa línia, cal destacar un altre dels apartats que mereix especial atenció, l'»**ASSESSOR PEDAGÒGIC**». Com ens comenten els autors, i en les nostres pràctiques es pot confirmar, el nexa entre els materials i l'alumnat està la figura de la tutora o el tutor. Resulta clarificador anar al diccionari i rellegir qui és tutor, comprendrem que l'ús d'aquest terme no és el més adequat en l'educació i, menys encara, en l'educació a distància. Proposen, a l'igual que Holmberg, la figura de l'assessor pedagògic. Com afirmen, «en un procés centrat en l'aprenentatge la funció prioritària de l'assessor pedagògic és complementar, actualitzar, facilitar i, en última instància, possibilitar la mediació pedagògica. Un assessor no exerceix tutela de cap espècie, només acompanya un procés per a enriquir-lo des de la seua experiència i des dels seus coneixements. Tot açò resulta impossible si entre l'estudiant i l'as-

essor no hi ha una comunicació empàtica, condició base de tot aprenentatge.» (pp. 146-147). M'atreveria a recomanar que el professorat en l'Educació de Persones Adultes hauria de rellegir i reflexionar sobre totes i cada una de les qüestions plantejades en el llibre, i de manera especial, en les qualitats i en les tasques prioritàries de l'assessor pedagògic que els autors desenvolupen.

Com excel.lent text pedagògic, i unint-lo a l'assessoria, els autors dediquen tot un capítol a l'avaluació. Per a una educació a distància alternativa tracten de desenvolupar una avaluació alternativa, i per a això revisen el propi concepte. Fonamenten l'avaluació alternativa en (p 129 i ss.):

- la identificació dels referents bàsics del procés d'avaluació: qui avalua a qui, com s'avalua, etapes, grau de coherència entre propòsits i resultats, entre filosofia pedagògica i les tècniques d'avaluació, entre allò quantitatiu i allò qualitatiu.
- identificació dels eixos bàsics a avaluar: apropiació de continguts, relacions amb el context, compromís amb el procés, productes aconseguits, involucrament amb els grups i la xarxa.

La proposta dels autors tracta de diferenciar entre el producte terminal

i els productes nascuts d'un procés, considerant aquestos últims com els autèntics productes educatius i als quals s'ha de dirigir l'avaluació. Considerant que «l'ideal d'un sistema d'autoaprenentatge és l'autoavaluació» (p. 129).

Mereix destacar també l'especial importància que dona al subjecte del procés, a l'**INTERLOCUTOR**. Per a la qual cosa recorre al discurs de Prieto i Cortés del llibre *L'interlocutor absent*. «En qualsevol situació humana, però en particular en aquelles que afecten al treball educatiu, és necessari creure en els altres» (p. 138). Amb aquesta xicoteta cita considere que es parteix d'un excel.lent principi d'actuació pedagògica per a abordar, des de la reflexió, el tipus de relacions que és necessari establir entre els agents educatius.

Espere que la lectura del llibre pugua permetre'ns compartir les tasques que proposa perquè, parafrasejant la cita inicial, **QUI SENT TROBA I, SEGURAMENT, TRANSMETRÀ SENTIT I INTERÉS**.

Agustí Pascual Cabo

*CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN.
LECTURAS DE IMAGINACIÓN
SOCIOLOGICA*

Beltrán Llavador, J.

2002

Madrid: Germania

334 pàgines.

La realitat social ha donat per establir l'impacte de l'educació, al mateix temps que demanda una sèrie de perspectives crítiques per a comprendre la labor educativa en la denominada societat del coneixement, la cultura en l'era de la globalització, la justícia social davant la igualtat, llibertat i diversitat cultural. En aquesta nova configuració social de construcció ciutadana es reclamen noves respostes en projecció a un nou concepte de ciutadania. Actualment, ser ciutadà no sols suposa estar a l'empara de l'Estat on naix la persona, mantenint, dins d'ell, els drets polítics, civils i socials. La ciutadania es refereix a pràctiques socials i culturals que donen sentit de pertinença, construcció i identitat a la persona.

En aquest sentit, l'autor José Beltrán posa especial èmfasi en l'educació com a procés per a l'enfortiment de la ciutadania; tot entenent-la com una pràctica social que els individus construeixen des de la seua condició irrenunciable de subjectes per a l'aprenentatge. Conseqüentment, les perspectives crítiques sobre l'educa-

ció ofereixen el desafiament de constituir una ciutadania basada en l'enfortiment dels vincles socials. Precisament, aquest text es presenta com a producció d'aqueixos vincles: un espai de trobada, en el que es proposen lectures d'imaginació sociològica, mitjançades per la interacció de l'experiència personal amb la trajectòria pública i de l'experiència professional amb la pròpia biografia. Segons el propi autor, "apel·lar, en aquest cas, a la imaginació sociològica és apel·lar al sentit de les coses fetes i de les coses dites, de les coses per dir i de les coses per fer..."

El llibre conté tres apartats, tot abordant catorze assaigs, que proporcionen nous sentits a la realitat social des de la perspectiva educativa i crítica. Ells són:

Les **travessies educatives**, reconstrueixen els escenaris de la realitat social, a partir de l'estudi del problema de les relacions entre sociologia i escriptura, en tant que disciplines que procuren trobar "sentit". En el primer cas, des de la *comprensió* del món i, en el segon, des de l'*expressió* del món mitjançant la traducció de l'experiència. Comunicació i expressió es presenten com a estratègies discursives diferents que imaginin realitats alternatives. Posteriorment, una reflexió des de la sociologia en general i des de la sociologia crítica en particular argumenta l'escenari del vincle social

del públic. En aquesta travessia les enunciacions i denúncies, el saber el que volem i el saber el que som, el crear sinergies i escapar de la caverna, orienten cap al desafiament de repensar el sentit de l'escola pública, des d'una postura projectiva que diposita la confiança a restablir vincles socials. En aquest sentit, s'aborden les reformes educatives en el seu impacte de transformació social, sota la hipòtesi que aquestes expressen una "nova per-versió de la modernitat". A continuació, dos vells escenaris des de noves imaginacions socials: en primer lloc, una anàlisi crítica del context social de l'Educació Secundària Obligatoria, on l'autor argumenta la necessitat de tornar a pensar la reforma, justifica repolititzar l'educació i incita a ser presència manifesta, a ser ciutadans públics. En segon lloc, la construcció social de l'adolescència és entesa com a procés i producció dinàmica en el rerefons dilemàtic de la diversitat en i des de l'escola pública, l'educació (en el mercat) de valors i el capital cultural o la cultura del capital. Finalment, una travessia amb perspectiva filosòfica pretén transcendir la mera excusa del reconeixement de Wittgenstein, per a justificar el pluralisme sociològic en interacció amb la filosofia, reivindicant el pensament filosòfic la mirada del qual va propiciar el gir de la filosofia analítica cap al llenguatge ordinari.

Les **alternatives educatives** ocupen la segona part del text, ofereixen un horitzó d'esperança cap a reflexions obertes sobre la nostra acció i participació ciutadana, i imaginan d'altres formes possibles d'educar i d'educar-nos, de comprometre'ns i "arriscar-nos en el fet social". En aquesta intencionalitat l'autor busca orientacions, des de la relació dialògica o dialèctica entre educació i psicoanàlisi, per a participar en la reconstrucció de la ciutadania. Aquesta anàlisi es projecta en els processos d'ensenyança i aprenentatge i en el rol dels formadors, i destaca la rellevància de reconèixer-nos com a subjectes d'aprenentatge i ciutadans crítics per a compartir significats amb els quals atorgar un sentit comunitari a les nostres vides. D'altra banda, des d'una perspectiva de la sociologia de la cultura, se suggereix una proposta d'alfabetització funcional: de la paraula generadora a la situació generadora; al mateix temps que es defensa una pràctica d'alfabetització pública i política com a alternativa sociocultural de l'educació. I com a prolongació d'aquestes reflexions es qüestiona l'Educació de Persones Adultes com a expressió i realització vinculada a xàrcies de participació i transformació social.

El tercer i últim apartat es dedica a les **experiències educatives**, pretén expressar la coherència i testimoni de

l'acció i la construcció ideològica del propi autor. Inicialment, aquest identifica el poder de «les paraules com a capacitat de prescriure sota l'aparença d'enunciar», poder indiscutible quan es tracta d'una teoria del món social; al mateix temps, demostra reconèixer la necessitat i el valor de confrontar la paraula amb l'acció, tot rescatant de la seua pràctica docent algunes iniciatives que donen compte d'això. La primera iniciativa, des de la implicació com a pare, recrea alguns apunts per a referir-se de manera didàctica a un grup de mares i pares d'una escola d'Educació Infantil. Posteriorment, presenta un Diari de Diàlegs elaborat en un centre d'educació de persones adultes al llarg d'un curs acadèmic, com a testimoni de l'èmfasi posat en l'aprenentatge biogràfic, des del protagonisme de la vida dels participants com una creació de significats, com una construcció de la realitat social o com una activitat creativa. Finalment, articulant lectures, paraules i pensaments a través de la noció d'imaginació sociològica, s'arreglen notes per a la investigació social, a manera d'il·lustració singular de la seua experiència com a docent en un centre d'Educació de Persones Adultes.

Segurament, els lectors podran reconèixer en aquesta obra certa pluralitat i actualització temàtica. D'una banda, la seqüència de capítols per-

met identificar certes relacions complementàries, al mateix temps que n'ofereix d'altres d'independents, i genera un sentit de diversitat. I, per una altra, l'estructura argumental s'enriqueix amb la presentació d'assajos no tots inèdits.

No obstant, a través de l'obra es pot apreciar un doble fil conductor: epistemològic, en relació a les reflexions crítiques que generen els nous escenaris de l'educació i la ciutadania; i estratègic, en relació a la producció del text al context, de situacions generadores a les paraules del coneixement que inviten a la lectura de la realitat social i, per tant, a una obertura cap a nous horitzons utòpics.

En altres paraules, és una obra que es recomana als que assumeixen un compromís que transcendeix la responsabilitat professional amb l'educació. Per tant, no sols desafia la imaginació sociològica sobre la realitat d'aquells que treballen com a educadors de les portes cap a dins de l'escola; sinó, també a aquelles persones que entenen l'educació com un procés de construcció social i cultural al llarg de tota la vida.

Fabio Daniel Etcheverría

Webs

SOCIETAT D'EDUCACIÓ MATEMÀTICA
AL-KHWARIZMI
<http://www.semcv.org>

Associació de professors i professores de matemàtiques per a difondre els corrents de pensament matemàtic, transmetre innovacions educatives i recollir els distints corrents a l'ensenyament i a l'aprenentatge matemàtic, facilitant l'actualització del professorat de matemàtiques. També realitza estudis, crítiques i propostes de "curricula" per cadascun dels nivells educatius així com calendaris matemàtics i la convocatòria anual de la "Olimpiada Matemàtica" de Secundària.

GREENPEACE
<http://www.greenpeace.es>

És una organització ecològica internacional independent, que és finançada amb les aportacions dels/de les socis i sòcies de tot el món. Té dos fronts sinèrgics d'actuació bàsica: denunciant els abusos al medi ambient i/o portant investigacions tècniques, polítiques i econòmiques que donen fidelitat a les denúncies anteriors. Al mateix temps exigeix canvis als governs, a les indústries i als fòrums internacionals amb la finalitat de protegir la salut de la ciutadania i el seu medi ambient.

AMNISTIA INTERNACIONAL
<http://www.a-i.es>

És una organització que defensa els drets humans. Els seus objectius són l'obtenció de la llibertat de les persones encarcerades per les seues idees o activitats no violentes; aconseguir judicis justs, abolir la pena de mort en tots els països; eradicar la tortura, les desaparicions o els homicidis polítics.

Dialògica

EXPERIÈNCIA DE NOUS
LECTO-ESCRITORS

Justificació general

Fomentar el diàleg o la comunicació entre iguals és un objectiu estès en el treball educatiu amb les persones adultes, sobretot en els nivells més desfavorits socialment des del punt de la comunicació, Ilija's també de la informació.

I ho és des dels principis metodològics de la significativitat i la funcionalitat, així com la necessitat de la creativitat i l'autoestima, que totes les persones tenim. És en l'acció de llegir i escriure, dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, on s'oferix una primera ocasió de realització, una oportunitat per a passar de la biologia a la biografia com suggeria Ortega i Gasset; o tal vegada com es desprén de la pedagogia de Paulo Freire, el sentit més exacte de l'alfabetització siga "*deprendre a escriure la seua vida, com a autor i com a testimoni de la seua història — biografiar-se, existenciar-se, historiciar-se —*".

En definitiva, cobrar protagonisme en el seu procés educatiu com a camí per a ser subjecte del món, conscienciant-se que el llenguatge

també és cultura, que les persones són subjectes capaços de develar la seua constitució i a partir de la creació de les seues paraules vegem que elles serveixen per a reconstruir el seu propi univers vital.

Els moments per a començar

En la pràctica educativa, hi ha moments en què les lectures "oficials" (bancàries, en terme de Paulo Freire) provoquen referents culturals propis; aprofitar aquests moments de joc cultural, per a desenrotllar, d'una banda, un procés dialèctic en el grup, i d'una altra, per a assajar una nova dinàmica educativa que es centre de forma oberta en les experiències vitals dels seus membres tant passades, presents com a futures, és una bona ocasió per a aconseguir una educació més independent i menys limitadora de les possibilitats de formació de les persones adultes.

Les fases del treball

Es parteix normalment d'una exposició individual, d'un esforç reflectit en les paraules del requadre; però el grup pot interpel·lar, completar la persona que estiga parlant per a afegir informació, comprendre millor, contextualitzar, posicionar-se... iden-

tificar-se o no amb allò que s'ha exposat, amb el que parla.

"RECORDE
...", "PENSE
...", "OBSERVE..."

Cada persona escriu sobre el que dialoga el grup, ja siguen records, observacions o crítiques.

Deixa de ser una tasca d'una persona per a ser un treball comú i per tant pluralitzem la nostra reflexió.

"RECORDEM
...", "PENSEM
...", "OBSERVEM
..."

Els treballs es comencen a corregir (l'ideal és fer-ho amb l'escriptor).

En aquest procés siga directe o indirecte, es produïx un intercanvi d'intencions comunicatives i de recursos formals per a aconseguir-ho

- desvelar el llenguatge i la seua funció social: Pot existir una o diverses correccions (depèn de múltiples factors: temps, predisposició, de les dificultats expressives i comunicatives dels participants,...).

Es recull tots els escrits i s'elabo-

ra els llibres de lectura (o de treball), bé manualment o amb l'ordinador. El llibre ha passat a ser material educatiu.

Sobre les lectures es torna a realitzar una sèrie d'exercicis i qüestions tant de comprensió i expressió, tant orals com escrites.

No s'ha d'oblidar la reflexió crítica col·lectiva per a veure si fins i tot cap una última possibilitat de millorar els escrits facilitant la comprensió i la comunicació literària de les seues experiències vitals, dels seus records,... de la seua pròpia "història".

Per a acabar, es valora col·lectivament el resultat final i s'intenta aprofitar les aspiracions, els desitjos, les potencialitats, que s'hagen manifestat en el procés d'elaboració o en el contingut transferit als altres a través dels escrits del llibre; ja que, pot servir de pont per a altres diàlegs, altres escrits.

Objectius de lecto-escritura que perseguim

Açò és una enumeració d'objectius de forma indicativa, sabent que és més important el procés i les relacions que s'establixen en el mateix que ells mateixos.

a) Objectius d'expressió i comprensió oral:

- Deprendre a dialogar, respectant el torn de paraula i les diferents opinions.

- Desenrotllar la capacitat d'escoltar, analitzant els arguments dels altres.
- Seguir el fil de la conversa, sense divagar.
- Exposar amb claredat opinions, idees pròpies i experiències.
- Ser capaç d'entendre una conversa, lectura i comunicar-la oralment.
- Ampliar vocabulari i utilitzar-lo amb naturalitat.
- Millorar l'expressió oral, conservant les peculiaritats dialèctiques.
- Conservar i integrar distintes expressions lingüísticoculturals pròpies.
- Analitzar i interpretar les distintes formes d'expressió.
- Fomentar la interrelació del grup.

b) Objectius d'expressió i comprensió escrita:

- Dominar la lectura i l'escritura de textos.
- Comprensió i domini dels textos.
- Conèixer i dominar progressivament els signes de puntuació i entonació.
- Dominar progressivament l'ortografia (de la natural a la formal).
- Arribar a llegir amb entonació

natural i fent les pauses necessàries.

- Saber escriure correctament qualsevol tipus de pensament, fet, conversa,... de la seua vida diària.
- Reconèixer qualsevol tipus de lletra.
- Assimilar intuïtivament i practicar conceptes gramaticals bàsics.

La manera de treballar i la seua raó

Grupal, perquè:

- Es deprén amb i els altres.
- Es deprén a estar i ser amb els altres.
- Es comparteix la mateixa problemàtica i s'intenta donar solucions col·lectives.
- Es motiva a través del grup.

Individual, perquè:

- Es necessita l'esforç i motivació personal.
- És necessari a la reflexió individual.

Tipus d'activitats

Totes les activitats giraren entorn dels temes significatius de la història personal de les persones del grup, des dels temes mitificats fins a la significació més propera.

Tant en les primeres fases dialògiques i dialèctiques com a la visualització i reflexió dels seus escrits.

a) Orals (en grup i individuals):

- Realització de qüestions relacionades amb el text que es pretén realitzar, sobre els títols genèrics d'observe (consulta del metge, brutícia en els carrers, els recursos imprescindibles per a viure —l'aigua, l'alimentació,... la salut, el meu barri, la meua qualitat de vida, etc...); records (per què vaig vindre a viure ací, la meua primera pel·lícula, sobre la meua infància, la meua primera escola o la seua carència,...) i pense (pobresa, canvis en la vida: socials, d'aparells, urbanístics, del poble a la ciutat, l'emigració,...).
- Col·loquis, debats, narracions,... organitzats sobre els temes generadors anteriors.
- Exposicions d'opinions personals.
- Lectures de textos propis o d'altres persones del Centre, llibres,...
- Exercicis específics d'entonació amb caràcter de descobriment de distintes significacions.
- Ampliacions orals de les lectures escrites realitzades o orals realitzades.
- ...

b) Escrites:

- Passar frases de singular a plu-

ral, masculí a femení, d'un temps a un altre,...

- Ampliar frases o xicotets textos amb significacions obertes i espais en blanc.
- Completar un text escollint la/s paraula/s adequada/s entre diverses.
- Elaborar textos observant i reforçant l'ortografia natural.
- Fer preguntes comprensives sobre els textos llegits i escrits.
- Discriminar frases o sentències errònies de significat i escriure-les correctament.
- Ordenar un text fragmentat.
- Fer frases amb paraules proposades.
- Buscar en el diccionari i copiar el/ els significat/s de la paraula en qüestió, distingint l'apreciació donada en el text.
- Exercicis d'ampliació de vocabulari: família de paraules, sinònims, antònims,...
- ...

Valoració de l'experiència

a) Quan l'alumnat treballa sobre lectures elaborades per ells:

- Sil·labegen menys.
- Realitzen les pauses i l'entonació més correcta.
- Tenen molta més facilitat de comprensió i d'explicació oral d'allò que han llegit.

- No necessiten consultar tant el diccionari.
- Se senten molt més motivats/as perquè escolten, observen amb atenció per a veure si ha donat l'entonació que el/ l'autor/a del text volia.
- Es genera a l'aula un ambient més participatiu i creatiu, perquè l'objecte de treball no els és alié, ha eixit de les exposicions, comentaris, les lectures prèvies realitzades i es tornen a suscitar altres records, observacions que no s'havien explicat anteriorment.

b) Els escrits s'ofereixen a l'àmbit familiar fora del centre (ja que en estar formalment ben escrit, a haver estat acceptat com a vehicle de comunicació en el grup de treball,... es té més confiança en la seua divulgació).

A tots aquests aspectes positius, cal assenyalar les dificultats en la limitació del vocabulari, d'expressions, de realitats existencials, d'inconveniències expressives (racistes, sexistes o discriminatòries),...; a més de la dificultat de sistematitzar el procés educatiu que comporta les correccions individuals i grupals,... Però açò és lògic en un procés d'alfabetització funcional on no es tracte de dependre a repetir paraules, sinó a dir la seua paraula.

És un aprenentatge difícil, de xoc

de subjectivitats, problematizador;
però validat com a procés huma-
nizador per a deprenre a prendre la
paraula i la seua semàntica com a font
alliberadora i creadora de cultura per
i per a tots i totes.

Pascual Murcia Ortiz
Professor de CFPA de Mislata

