

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

Iolanda Corella

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Dolors Monferrer Ferrando

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Agustí Pascual

Francesca Salvà

Juanma Sanchis Marqués

Montse Solaz Latorre

Pepe Such Botella

Inma Vilatersana

Correcció i Traducció

Sònia Blàzquez

Rafel Benavent

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

Vicente Carrasco

José Antonio Durá

Goio Fidel Sarmiento

Fina Fombuena

Trinitat Gregori

Jorge Hermosilla

Teresa Hermoso

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ángel Marzo

Vicent Mas

Rogelio Navarro

Ramón Paredes

Joan Pérez Alberó

Manuel Rodríguez

Charo Romano

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Disseny i maquetació

Xavi Sellés i Pep Aparicio

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

i

Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografía 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

Camino real

Rosa Torres, 2003

Oli sobre llenç

110 X 130 cm

Col·lecció particular



Editorial • 4

Carpeta: Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització

Escola ciutadana, ciutat educadora

Moacir Gadotti • 5

Comunitat d'aprenentatge. Repensant l'educatiu des del desenvolupament local i des de l'aprenentatge

Rosa María Torres • 15

Les comunitats d'aprenentatge i el futur de l'educació

César Coll • 23

Globalitzacions alternatives: cap a un estudi crític de la globalització

Peter McLaren i Nathalia E. Jaramillo • 44

Contínua

El memoràndum de la UE sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Vi vell en botelles noves?

Carmel Borg i Peter Mayo • 67

Persones i territoris

Sistematització: un instrument pedagògic en els projectes de desenvolupament sustentable

João Francisco de Souza • 99

Els centres d'orientació dialògica en educació de persones adultes: les comunitats d'aprenentatge i les pràctiques dialògiques

Miguel Loza Aguirre • 129

El potencial de les comunitats d'aprenentatge en el camp del "e-learning"

Nick Kearney • 148

Internet, desigualtats i educació de persones adultes

Óscar Medina Fernández • 156

Investigacions

Educació, sindicats de mestres i estat: les tesis de Lisboa

Carlos Alberto Torres • 177

Arxiu

Llibres • 185

Webs • 189

Dialògica • 190

Com participar en els Quaderns d' Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. 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

Aquest número l'hem destinat, sobretot, a persones adultes, independentment de la funció professional i cultural, social i política, que desenvolupen a les ciutats, als pobles, als barris, a les associacions,... vol ser una caixa de ferramentes per a constituir unes escoles ciutadanes i democràtiques, més enllà de qualsevol proposta d'igualtat educativa, més enllà de nostàlgiques construccions coercitives, com a comunitats que poden esdevenir el lloc on es defensen i es valoren les particularitats individuals i socials, on s'evite la transformació de tots nosaltres en analfabets socials, on es produisca l'emancipació.

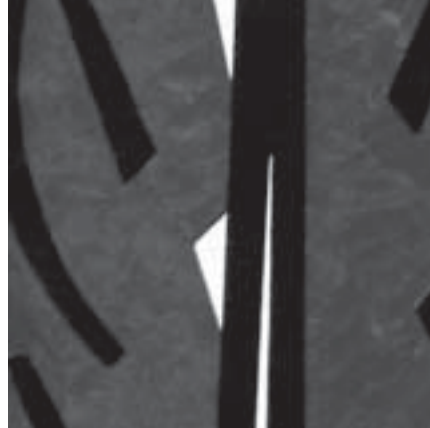
Les escoles i les famílies viuen en un espai plegat i, a més a més, són dues de les institucions característiques i bàsiques de la societat disciplinària més afectades per la pròpia transformació d'aquesta en una societat informacional i de control, dues vessants que necessàriament han d'anar unides per, d'aquesta manera, sobredeterminar el pes específic de l'educació i de la circulació dels sabers, la disposició dels límits i de les eleccions, la producció activa de les bretxes lletrades i digitals.

I que necessita d'interrogacions obertes que puguin desplegar els processos educatius i culturals, socials i polítics, de manera flexible i mòbil com el serpenteig d'unes serps sàvies que configuren les conques singulars i col·lectives d'altre manera de conviure i de creació d'uns nous vincles socials, no d'escoles —tancades i internes per definició: els sabers circulen per fora d'elles: descentrament i disseminació—, obertes —és a dir perforades— a la vida que penetra en elles transvestida en simulacre: un nou mecanisme de ficció, aïllament i control en aquest món globalitzat, un tractar de centrar-les —mecanisme conservador i gens alliberador— de nou; no són una nova aposta per la llibertat i l'emancipació sinó una capacitació i examen perpetus, on els homes i les dones no donen res per acabat —el concepte d'educació permanent falsament instrumentalitzat.

Es tracta, en aquest nou lliurament, d'oferir reflexions, pràctiques i experiències que puguin servir-nos com a repertori de referències per tractar de repensar i refer el concepte així com les pràctiques polític-emancipadores en l'escola i el paper que puguin jugar aquestes als processos d'educació i formació de persones adultes en l'actualitat; si a partir de nosaltres mateixos som capaços de realitzar un exercici de lectura i escriptura, nou: emancipador i solidari, creatiu i autònom, que els situa com elaboracions-produccions-creacions singulars fetes per homes i dones que suposen un procés-projecte interrelacionat i interactiu, així com un encontre per viure de manera alternativa.

Cal transformar les escoles, i les pràctiques educatives, però des d'una perspectiva bàsica: *"... la qüestió de l'Escola no és tant la de preguntar: si un contingut nou va a canviar les coses, sinó que hi ha que fer una reformulació des del començament. Però tota aquesta reformulació, que et demana un origen, troba que el punt de partida està en el poder"*¹ i, aquest transformar, ha de respondre a les determinacions que les lluites socials i educatives, culturals i polítiques han establert, i estableixen, trencant el fals equilibri actual en aquests moments lesiu per a les classes populars i treballadores i, sobretot, posant en marxa processos d'autoformació —*self-making*—, cooperació i producció de subjectivitats d'aquestes classes i una concepció de les escoles, de les iniciatives educatives i formatives,... que emergeix com un projecte polític-pedagògic emancipador i ciutadà productor de maneres d'actuar i pensar antagonistes, de co-crear la voluntat política recuperant el paper d'una ciutadania nòmada i política, republicana i comú, més enllà d'unes comunitats servils o abrigallades per la *lingüisteria* d'unes comunicacions idíl·liques i, suposadament, dialògiques.

¹ La dimensión política de la educación. Paulo Freire. CEDECO. Quito, 1985



Escola ciutadana, ciutat educadora

Moacir Gadotti¹ • Universitat de São Paulo, Director de l'Institut Paulo Freire

i

Projectes i pràctiques en procés

La relació entre escola ciutadana i ciutat educadora es troba en la mateixa etimologia de les paraules "ciutat" i "ciudadà". Ambdues deriven de la mateixa paraula llatina *civis*, **ciudadà**, membre lliure d'una ciutat a la qual pertany per origen o adopció, per tant, subjecte d'algun lloc, aquell que s'ha apropiat d'un espai, d'un lloc. Per tant, **ciutat** (*civitas*) és una comunitat política els membres de la qual, els ciutadans, s'autogovernen. I ciudadà, és la persona que gaudeix del dret de ciutat.

Ciutat, ciudadà, ciutadania, es refereixen a una determinada concepció de vida de les persones, d'aquelles que viuen de forma "civilitzada" (de *civilitas*, afabilitat, bondat, cortesia), participa d'un mateix territori, autogovernant-se, construint una civilització. És cert que a Roma, aquest concepte de subjecte de la ciutat estava limitat només als pocs homes lliures, la cultura dels quals era el reflex de l'oci i no del treball. El treball estava reservat per als nombrosos esclaus. Aquests eren subjectes "subjectats", sotmesos i, per tant, no eren considerats ciutadans, no tenien els drets de ciutadania, no eren considerats civilitzats, sinó estrangers, bàrbars, i no podien gaudir dels beneficis de la civilització.

Traducció d'Inma Simón

De l'origen de les paraules en l'Antiguitat, passem als fets que avui es designen com a "escola ciutadana" i "ciutat educadora".

La idea i el projecte d'una Escola Ciutadana nasqué al Brasil², a final de la dècada dels 80 i principis de la dècada dels 90³, molt arrelats en el moviment educatiu popular i comunitari que en la dècada dels 80 es traduï amb l'expressió "escola pública popular". S'anomena comunament Escola Ciutadana, a una certa concepció i una certa pràctica educativa "per a la ciutadania i per la ciutadania", que sota diferents denominacions, es porta a terme en diverses regions del país, principalment en municipis on el poder local fou assumit per partits de l'anomenat camp democràtic popular.

La major ambició de l'Escola Ciutadana és contribuir a la creació de condicions per al naixement d'una nova ciutadania, com a espai d'organització de la societat per a la defensa i la conquesta de nous drets. Es tracta de formar part de la gestió d'un nou espai públic no estatal, una *esfera pública ciutadana* (Jürgen Habermas), que porta a la societat a tenir veu activa en la formulació de les polítiques públiques, dirigint un canvi de l'Estat que tenim cap a un Estat radicalment democràtic.

Fou Paulo Freire qui millor definí una educació per a la ciutadania i per la ciutadania quan, en els *Arquivos Paulo Freire*, a São Paulo, dia 19 de març de 1997, en una entrevista a la TV Educativa de Rio de Janeiro, parlà de la seua concepció d'una escola ciutadana: "Una Escola Ciutadana és aquella que s'assumeix com un centre de drets i deures. El que la caracteritza és la formació per a la ciutadania. L'Escola ciutadana, és aleshores, l'escola que fa viable la ciutadania de qui hi és i de qui hi ve. No pot ser una Escola ciutadana en si mateixa i per a si mateixa. És ciutadana en la mesura que s'exercita en la construcció de la ciutadania que utilitza el seu espai. L'Escola ciutadana és una escola coherent amb la llibertat. És coherent amb el seu discurs formador, alliberador. És tota escola que, treballant per a ser ella mateixa, lluita perquè els educands i educadors també siguin ells mateixos. I com que ningú pot ser a soles, l'Escola Ciutadana és una escola de comunitat, de companyonia. És una escola de producció comuna del saber i de la llibertat. És una escola que viu l'experiència intensa de la democràcia". Paulo Freire associava ciutadania i autonomia. En el seu llibre afirmava que "el respecte a l'autonomia i a la dignitat de cadascú és un imperatiu ètic i no un favor que podem o no concedir-nos els uns als altres"⁴.

Tant en la seua concepció com en les seues pràctiques, l'Escola ciutadana es tradueix en diferents noms i característiques pròpies. Es pot parlar fins i tot de "tendències" diferents de l'Escola Ciutadana. I això és natural, en la mesura que no podem separar ciutadania, d'autonomia. Sota molts noms trobem l'educació ciutadana: *Escola pública popular* (São Paulo), *Escola Democràtica* (Betim, MG), *Escola Plural* (Belo Horizonte), *Escola Candanga* (Brasília, DF), *Escola Mínima* (Gravataí, RS), *Escola Sem Fronteiras* (Blumenau, SC), *Escola Guaicuri* (Mato Grosso do Sul), *Escola Democrática e Popular* (Rio Grande do Sul), *Escola de tempo integral*

¹ Moacir Gadotti, doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Ginebra (Suïssa), professor titular de la Universitat de São Paulo, Director de l'Institut Paulo Freire.

² Una experiència molt pròxima fou la realitzada als Estats Units per l'educador popular Myles Horton amb les anomenades *Citizenship Schools*. Paulo Freire i Myles Horton, en el llibre *We make the road by walking* (1990), discuteixen aquesta experiència basada en la conquesta dels drets civils que ambdós visqueren. Tant l'un com l'altre, amb històries paral·leles i semblants, influenciaren els sistemes d'ensenyament basats en el principi de ciutadania.

³ Moacir Gadotti, *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez, 1992.

⁴ Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Cortez, 1997, p. 66.

(Colatina, ES), *Escola desafio* (Ipatinga, MG). El que importa no és el nom, sinó la pràctica d'una escola honesta, seriosa, amiga, companya, amb una nova qualitat, una escola que atenga les necessitats dels xiquets, dels joves i dels adults, de la comunitat, que apunte cap al benestar, ço és, cap a una vida més saludable, productiva, sostenible i feliç.

Un dels projectes pioners de l'Escola Ciutadana i que continua avui dia és el de Porto Alegre (RS). A Porto Alegre, des de la primera gestió democràtica popular iniciada en 1993, l'Escola Ciutadana comprén, principalment, el plantejament participatiu, l'autonomia de l'escola com a estratègia de qualitat d'ensenyament i la construcció de la ciutadania com a pràctica pedagògica⁵.

Amb un altre nom, entre 1993 i 1996, el municipi de Belo Horizonte (MG), desenvolupà l'experiència de l'*Escola plural*, que ha servit d'ajuda perquè molts municipis elaborassen la seua política educativa des de l'educació per a la ciutadania i per la ciutadania. L'*Escola plural*, des d'una perspectiva ciutadana, es batejà d'aquesta manera per a construir la política educativa del municipi a partir de la pluralitat d'experiències naixents en la xarxa municipal d'educació.

En altres munipis i estats la idea de l'Escola Ciutadana es traduí en característiques pròpies locals, com a Gravatí (RS), on, des de 1997, la Secretaria Municipal d'Educació desenvolupà un ric procés de reorientació curricular i formació contínua del magisteri, rescatant les seues arrels populars. El mateix esdevingué a dos municipis propers: Viamão i Alvorada. A Caxias do Sul (RS), de la mateixa manera, la Secretaria d'Educació mobilitzà tota la ciutat per a la construcció participativa i democràtica d'un moviment cívic pels "Pressupostos participatius en educació". Basada en Paulo Freire, entenia l'avaluació com a redefinició conjunta dels camins oberts pels ciutadans.

Experiències semblants s'esdevenen des de finals de la dècada dels 90 a municipis com els de Chapecó i Dionísio Cerqueira a l'Estat de Santa Catarina; i Mauá, Diadema, Santo André i Franca, a l'Estat de São Paulo; Icapuí, a l'Estat de Ceará; a Goiânia, a l'Estat de Goiás; a Natal, a l'Estat de Rio Grande do Norte; a Belém, a l'Estat de Pará, amb l'anomenada *Escola Cabana*, entre d'altres. El gran desafiament d'aquests projectes ha estat la discontinuïtat administrativa dels governs municipals. Per això la insistència de molts educadors en l'*autonomia de l'escola*⁶, enfortint el projecte politicopedagògic de la unitat escolar.

En dues gestions, des de 1993, la Secretaria d'Educació de Uberaba (MG) desenvolupà un bon projecte basant-se en els principis de l'Escola Ciutadana, inicialment orientat pel mateix Paulo Freire. Uberaba entenia l'Escola Ciutadana com una "construcció amorosa de la ciutadania" i aportà una contribució nova al projecte, associant coneixement, sensibilitat i sostenibilitat. Com volia Paulo Freire: una escola "seriosa, curiosa, qüestionadora, crítica, creativa i, sobretot, alegre i agradable".

A Blumenau (SC), des de 1977, el govern municipal està treballant amb el concepte d'*Es-*

L'Escola ciutadana és una escola coherent amb la llibertat. És coherent amb el seu discurs formador, alliberador. És tota escola que, treballant per a ser ella mateixa, lluita perquè els educands i educadors també siguem ells mateixos. I com que ningú pot ser a soles, l'Escola Ciutadana és una escola de comunitat, de companyonia. És una escola de producció comuna del saber i de la llibertat. És una escola que viu l'experiència intensa de la democràcia"

⁵ José Clóvis de Azevedo, Pablo Gentili, Andréa Krug i Cátia Simon, *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre, Editorial UFRGS, 2000.

⁶ Moacir Gadotti i José Eustáquio Romão (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo, Cortez, 1997 (Sèrie, "Guia da Escola Cidadã" de l'Institut Paulo Freire).

cola Sense Fronteres —Construint Ciutadania per a l'Educació, una proposta esbossada un any abans pel sindicat del sector que comprenia "la gestió democràtica, la qualitat social de l'educació i l'accés, permanència i èxit de tot l'alumnat", "i donava un nou significat" a les experiències de la xarxa.

L'any 1999, l'Estat de Rio Grande do Sul llançà un gran moviment per la construcció de l'*Escola democràtica i popular*, mitjançant la *Constitució Escolar*, basada en la metodologia de Paulo Freire i amb els següents propòsits: l'educació és un dret de tota la ciutadania, la participació popular com a mètode de gestió de les polítiques públiques, el diàleg com a principi eticoexistencial d'un projecte humanista i solidari, la radicalització de la democràcia com a objectiu estratègic d'un govern d'esquerres, i la utopia com a somni impulsor de l'educació i de l'escola.

S'espera que l'Estat de Rio Grande do Sul amb l'Estat de Minas Gerais amb la seua *Escola Sagarana*, i el de Mato Grosso do Sul amb la seua *Escola Guaicuru*, avancen estatalment en la proposta alternativa al neoliberalisme, d'una educació per a la ciutadania i per la ciutadania. L'*Escola Ciutadana* està deixant de ser una "utopia municipal", com deia en 1989 Genuíno Bordignon⁷, per a transformar-se també, deu anys després, en utopia estatal (esperem que un dia es pugui transformar en projecte nacional).

Aquests són només alguns exemples, entre molts altres, per a il·lustrar aquest ric i variat moviment educatiu que està associat a una concepció pedagògica cada vegada més consolidada i que hem anomenat "concepció dialèctica de l'educació", segons l'anomenada pedagogia dialèctica o de la praxi. Tots aquests exemples, directament o indirectament inspirats en el pensament de Paulo Freire, mostren la seua actualitat i força transformadora. Alguns dels seus principis pedagògics o intuïcions originals de la seua pràctica, es poden reconèixer fàcilment en aquestes experiències d'educació ciutadana, fonamentades en relacions principalment democràtiques. Vet ací alguns dels seus principis: 1) partir de les necessitats dels alumnes i de les comunitats; 2) instituir una relació de diàleg professor-alumne; 3) considerar l'educació com a producció i no com a transmissió i acumulació de coneixements; 4) educar per a la llibertat i per a l'autonomia; 5) respecte a la diversitat cultural; 6) defensar l'educació com un acte de diàleg per al descobriment rigorós, però, al mateix temps, imaginatiu, de la raó de ser de les coses; 7) el planejament comunitari i participatiu.

L'Escola Ciutadana, inicialment molt centrada en la democratització de la gestió i en el planejament participatiu, al poc de temps amplià les seues preocupacions a la construcció d'un nou currículum (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) i de relacions socials, humanes i interpersonals noves, enfrontant els greus problemes creats per l'augment de la violència i del deteriorament de vida en les ciutats i en el camp.

Una dècada d'innovació i d'experimentació basada en una concepció ciutadana de l'educació, fou prou per a generar un gran moviment, una perspectiva concreta de futur per a

⁷ L'expressió "escola ciutadana" aparegué per primera vegada en la literatura pedagògica brasilera en un article de Genuíno Bordignon, al maig de 1989, en la revista *Educação Municipal*, editada per UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) i per l'Editorial Cortez, com una "utopia municipal".

⁸ Aquestes trobades foren organitzades per l'Institut Paulo Freire i coordinades per Paulo Roberto Padilha, director pedagògic de l'Institut Paulo Freire i José Clóvis de Azevedo, exsecretari d'educació de Porto Alegre. Desenes de relats d'experiències pràctiques d'Escoles Ciutadanes pogueren ser debatuts en aquelles trobades.

l'escola pública, demostrant que la societat civil està reaccionant la tendència oficial neoliberal, a un model d'internacionalització de l'agenda educativa, que segueix la recepta recomanada per organismes internacionals com el Banc Mundial i el FMI.

A l'octubre de 2001, durant el Fòrum Mundial d'Educació, l'Institut Paulo Freire coordinà la Primera Trobada Nacional de les Escoles Ciutadanes, i durant el Fòrum Social Mundial, al febrer de 2002, coordinà la Primera Trobada Nacional de les Escoles Ciutadanes⁹. Tinc la ferma convicció que el Moviment per a l'Escola Ciutadana, nascut al final del segle XX, tindrà un fort impacte en l'educació, en la primera meitat del segle XXI, semblant al Moviment per a l'Escola Nova, nascut al final del segle XIX, i que va tenir un gran impacte en el segle XX. El Moviment de l'Escola Nova, s'oposa a l'educació neoliberal¹⁰. L'Escola Ciutadana és el contrapunt de la "mercoescola", organitzada "segons la lògica empresarial dirigida a les necessitats del mercat"¹⁰.

¿Quina relació hi ha entre el Moviment de l'Escola Ciutadana i el Moviment de les Ciutats Educadores encetats en la mateixa època?" Fou de nou Porto Alegre —que integra des de l'any 2001 el Moviment de les Ciutats Educadores— qui inicià un nou camí en aquesta associació, com podem constatar durant la realització del X Seminari Nacional d'Educació, realitzat a Porto Alegre del 13 al 15 de maig de 2002 amb el tema general: "Cultures i cicles de la vida: desafiaments de la reivindicació de l'escola en la Ciutat Educadora". És la ciutat com a espai de cultura que educa l'escola, i l'escola com a escenari de l'espectacle dona vida educant la ciutat.

La ciutat disposa de moltes possibilitats educadores. La vivència en les ciutats es constitueix en un espai cultural d'aprenentatge permanent per si mateix. Però la ciutat pot ser "intencionalment" educadora. Una ciutat pot ser considerada educadora quan, a banda de les seues funcions tradicionals —econòmica, social, política i de prestació de serveis— exerceix una nova funció l'objectiu de la qual és la formació per a la ciutadania i per la ciutadania. Perquè una ciutat siga considerada educadora aquesta necessita promoure i desenvolupar el protagonisme de tots —xiquets, joves, adults, ancians— en la recerca d'un nou dret, el dret a la Ciutat educadora.

En la Ciutat Educadora tots els seus habitants gaudeixen de les mateixes oportunitats de formació, desenvolupament personal i lleure que la ciutat ofereix. El "Manifest de les ciutats escoles" aprovat a Barcelona en 1990 i revisat a Bolonya en 1994, afirma que "la satisfacció de les necessitats dels xiquets i dels joves, en l'àmbit de competències del municipi, pressuposa una oferta d'espais, equipaments i serveis adequats al desenvolupament social, moral i cultural, que siguen compartits amb altres generacions. El municipi, en el procés de presa de decisions, haurà de tenir en compte l'impacte d'aquestes. La ciutat oferirà als pares una formació que els permeti ajudar els fills a créixer i a utilitzar la ciutat amb esperit de respecte mutu. Tots els habitants de la ciutat tenen el dret de reflectir-se i participar en la creació de programes

⁹ José Eustáquio Romão, *Di-alética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*, São Paulo, Cortez, 1998.

¹⁰ José Clóvis de Azevedo, *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 47.

¹¹ El primer Congrés Internacional de les Ciències Educadores tingué lloc a Barcelona, al novembre de 1990, on fou aprovada una Carta de principis bàsics que han de formar el perfil educatiu de la ciutat. Cinc ciutats brasileres són membres de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Cuiabá (MT), Pilar (PB) i Porto Alegre (RS).

educatius i culturals, i disposar dels instruments necessaris que els permeten descobrir un projecte educatiu en l'estructura i la gestió de la seua ciutat, en els valors que aquesta fomenta, en la qualitat de vida que ofereix, en les festes que organitza, en les campanyes que prepara, en l'interés que manifesta per ells i en la forma d'escoltar-los".

En aquest context, el concepte d'Escola Ciutadana guanya un nou component: la comunitat educadora reconquista l'escola en el nou espai cultural de la ciutat, integrant-la en aquest espai, considerant els seus carrers i places, els seus arbres, els seus ocells, els seus cinemes, les seues biblioteques, els seus béns i serveis, els seus bars i restaurants, els seus teatres i esglésies, les seues empreses i botigues... En resum, tota la vida que bateja en la ciutat. L'escola deixa de ser un lloc abstracte per a introduir-se definitivament en la vida de la ciutat i guanyar, amb això, nova vida. L'escola es transforma en un nou territori de construcció ciutadana.

Podem parlar de l'Escola Ciutadana i de la Ciutat Educadora quan hi ha un diàleg entre l'escola i la ciutat. No es pot parlar de l'Escola Ciutadana sense comprendre-la com a escola participativa, escola apropiada per la població com a part de l'apropriació de la ciutat a la qual pertany. En aquest sentit Escola Ciutadana, en major o menor mesura, suposa l'existència d'una Ciutat Educadora. Aquesta apropiació es dona a partir de mecanismes creats per la mateixa escola, com el Consell Escolar, la Constitució escolar, assemblees pedagògiques i altres. Aquest acte de subjecte de la ciutat introdueix dins de l'escola els interessos i les necessitats de la població. Aquest és l'escenari de la ciutat educadora com diu Jaqueline Moll, en el qual les pràctiques escolars fan possible qualificar "la idea freiriana de la lectura de la paraula escrita, com a lectura del món i, per tant, com a comprensió analítica i reflexiva dels problemes quotidians i desafiaments imposats per la societat contemporània"¹²

Tarso Genro¹³, prefecte de Porto Alegre en dues legislatures, destaca entre les seues "21 tesis per a la creació d'una política democràtica i socialista", la necessitat d'una "nova cultura política, més inclusiva, de disputa hegemònica i d'incorporació de nous agents socials" i una "nova esfera pública amb organitzacions locals, regionals, nacionals i internacionals, autorganitzades", trencant les distàncies entre Estat i Ciutadania. La Ciutat Educadora és, en realitat, la realització dels objectius del mateix plantejament urbà que són: "la promoció i la millora de les condicions del medi, viabilitzant una vida saludable, socialment, materialment i espiritualment (cultura, educació i treball) per a tots els ciutadans del municipi... més eficàcia social i més eficàcia econòmica del capital social, o siga, de l'ambient construït que és la ciutat, distribuint-se igualitàriament o equitativament els beneficis o els impostos de les inversions urbanes, en la perspectiva de la recerca de la societat sostenible"¹⁴.

Quan podem parlar de ciutat educadora?

Podem parlar de ciutat educadora quan aquesta intenta instaurar, amb totes les seues energies, la ciutadania plena, activa; quan estableix canals permanents de participació,

¹² Jaqueline Moll, "Os desafios contemporâneos da educação pública: compromissos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre". Dins la revista *Paixão de aprender*. Porto Alegre, SMED, novembre de 2001, n. 14, p. 25.

¹³ Tarso Genro, "O novo espaço público: 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista". Dins *Cadernos Mais*, Folha de S. Paulo, 9 de juny de 1996.

¹⁴ Pompeu Figueiredo do Carvalho, dins Roberto Braga i Pompeu Figueiredo do Carvalho (orgs.), *Estatuto da cidade: política urbana e cidadania*. Rio Claro, UNESP, 2000, p. 42.

incentiva l'organització de les comunitats perquè assumisquen en les seues mans, organitzadament, el control social de la ciutat. És la societat que controla l'Estat i el Mercat. La ciutat educadora persegueix la utopia de les ciutats justes, productives, democràtiques i sostenibles, que són aquelles que aconseguixen "trencar amb el control polític de les elits locals i amb les formes burocràtiques, corruptes i clientelistes de governar"¹⁵ i estableixen una nova esfera pública de decisió no estatal, com "el pressupost participatiu" i "la constitució escolar" que ja han esdevingut emblemàtics en les gestions populars. A més de les propostes anteriors en aquest camp, noves experiències estan sorgint en diferents parts del país dutes a terme per diferents partits polítics, que creen noves relacions, noves formes de gestió, nous espais de negociació i estimulen la reapropiació de les ciutats pels seus ciutadans. I no hi ha cap secret en açò. N'hi ha prou amb la voluntat política basada en una ètica que condemne el secret burocràtic amb la transparència, que incorpore el conflicte amb les pràctiques de negociació i que publique la informació.

I quin és el paper de l'escola en aquest context?

El paper de l'escola ciutadana en aquest context, és contribuir a crear les condicions que facen possible la ciutadania, a través de la socialització de la informació, de la discussió, de la transparència, creant una nova mentalitat, una nova cultura, en relació al caràcter públic de l'espai de la ciutat.

Hi ha una concepció neoliberal de la ciutat que la considera només com un mercat. En aquest cas, la pedagogia neoliberal té com a objectiu formar consumidors per al mercat. Hi ha una concepció emancipadora de la ciutat que fou defensada fins i tot en un informe, per la UNESCO¹⁶, que entén la ciutat com un espai formatiu. Per a aquesta concepció el paper de l'escola és formar ciutadans.

Des d'una perspectiva transformadora, l'escola educa per a escoltar i respectar les diferències, la diversitat que compon la ciutat i que es constitueix en la seua riquesa més gran. El ciutadà de la ciutat educadora para esment al diferent i també al discapacitat, és a dir, a qui té dificultat per a desenvolupar una funció social determinada. Perquè l'escola siga espai de vida i no de mort, necessita estar oberta a la diversitat cultural, ètnica i de gènere, així com a les diferents opcions sexuals. Les diferències exigeixen una nova escola.

El gran desafiament de l'escola en una ciutat educativa és traduir aquests principis en experiències pràctiques innovadores, en projectes per a la capacitació ciutadana de la població, perquè aquesta pugui assumir en les seues mans els destins de la ciutat. L'escola integra i articula els nous espais de formació creats per la societat d'informació. Deixa "d'ensenyar" per a "gestionar" cada vegada més la informació generalitzada¹⁷, constructora i reconstructora de sabers i coneixements socialment significatius. Per tant, l'escola té un paper articulador de la cultura, un paper més dirigent i agregador de persones, moviments, organitzacions i institucions. En la societat del coneixement, el paper social de l'escola ha estat considerable-

¹⁵ Sílvia Caccia Bava, "A reapropriação das cidades", dins *Cadernos Le Monde Diplomatique*. Porto Alegre, Fòrum Social Mundial, 2001, p. 18.

¹⁶ Fou en l'Informe d'Edgar Faure preparat per a la UNESCO en l'any Internacional de l'Educació (1970) i publicat en 1972 amb el títol "Apprendre à Être", on apareix per primera vegada l'expressió "ciutat educativa", referint-se a un procés de "compene-tració íntima" entre l'edu-cació i la "vida cívica". Jo vaig fer una anàlisi crítica d'aquest informe en la meua tesi de doctorat en Ciències de l'Educació de-fensada en la Universitat de Ginebra (Suïssa) en 1997 i publicada en 1981 per l'editorial Paz e Terra de São Paulo amb el títol *A educação contra a educa-ção*. En 1979 el professor de la PUC de São Paulo, Jeffer-son Ildefonso da Silva, pu-blica la seua tesi de *Mes-trado* amb el títol *Cidade educativa: um modelo de renovação da educação* (São Paulo, Cortez & Moraes) sobre el mateix tema.

¹⁷ Ladislau Dowbor, *A repro-dução social: propostas para uma gestão desen-tralizada*. Petrópolis, Vo-zes, 1998.

ment ampliat. És una escola present en la ciutat i que crea coneixement sense recórrer al coneixement històricament produït per la humanitat, una escola científica i transformadora.

La ciutat, sobretot la gran metròpoli, està arribant als límits d'allò suportable (violència, estrès, atur, falta d'habitatge, de transport, de sanitat,...) i no hi ha cap alternativa, avui dia, com no siga la transformació radical en noves ciutats, en ciutats educadores. En cas contrari, les ciutats estaran caminant ràpidament cap a la transformació en llocs d'extermini, sobretot dels joves. L'educació i la cultura no poden amb tot, perquè existeixen altres components que són els components socials, polítics i, sobretot, econòmics. Però l'escola pot contribuir a la construcció d'una societat saludable, fent-se amiga i "companya", com deia Paulo Freire, transformant-se en un espai de formació eticopolítica de persones que s'estimen, i per això tenen legitimitat per a transformar la vida de la ciutat.

Quin és el paper del professor de l'escola ciutadana en la ciutat educadora?

La ciutat violenta i insostenible ens insereix en un clima de por i de falta d'esperança. La nostra força com a educadors és limitada. Les nostres escoles són també producte de la societat. Amb tot, l'esperança per al professor o la professora, no és una cosa buida, de qui es queda esperant els esdeveniments. Al contrari, l'esperança per al professor té sentit en la seua pròpia missió, la de transformar persones, donar nova forma a les persones i alimentar, alhora, l'esperança d'aquestes, perquè aconseguisquen construir una realitat diferent, una ciutat nova, "més humana, menys lletja, menys roïna", com solia dir Paulo Freire. Una educació sense esperances no és educació.

L'educació, en aquesta nova ciutat, es confon amb el mateix procés d'humanització. Responent a la pregunta "com un professor pot ser un intel·lectual en la societat contemporània?", el gran geògraf brasiler Milton Santos, mort l'any 2001, respongué: "Quan considerem la història possible i no només la història existent, passem a creure que un altre món és viable. I no hi ha cap intel·lectual que trebal·le sense idea de futur. Per a ser digne de l'ésser humà, siga quin siga, de l'ésser humà concebut com a projecte, el treball intel·lectual i educatiu ha d'estar fonamentat en el futur. És d'aquesta manera com els professors poden esdevenir intel·lectuals: mirant cap al futur"¹⁸.

El professor necessita preguntar-se constantment sobre el sentit del que està fent. Si això és fonamental per a tot ésser humà, propi d'un ésser que busca el sentit de les coses tothora, per al professor és també un deure professional. Forma part de la seua competència professional continuar investigant, amb els seus companys i alumnes, sobre el sentit del que estan fent en l'escola. El professor està sempre en procés de construcció del sentit. Com diu Celso Vasconcellos¹⁹, "el sentit no està preparat en algun lloc esperant a ser descobert. El sentit no prové d'una esfera transcendent, ni de la immanència de l'objecte o fins i tot d'un simple joc logicoformal. És una construcció del subjecte!" Celso Vasconcellos, exalumne de Paulo Freire, insisteix en el seu gran llibre que el paper del professor és "educar a través de l'ensensa-

¹⁸ Milton Santos, "O professor como intelectual na sociedade contemporânea", Dins *Anais do IX ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, vol. III, São Paulo, 1999, p. 14.

¹⁹ Celso Vasconcellos, *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo, Libertad, 2001, pp. 51-52.

ment”²⁰. Aquest pot, simplement, ensenyar la taula de multiplicar, però només educa mitjançant l’ensenyament quan construeix el sentit de la taula amb el seu aprenent, perquè com diu ell, ensenyar ve del llatí *insignare*, que significa “marcar amb un senyal”, actuar en la construcció del significat del que fem. Tot el que fem, necessitem fer-ho amb sentit, tot el que estudiem ha de tenir sentit.

Els dos educadors més grans del segle passat, John Dewey i Paulo Freire, cadascun a la seua manera, intentaren respondre a aquesta qüestió i centraren les seues anàlisis en la relació entre “educació i vida” reaccionant a les pedagogies tecnològiques de la seua època —tant d’esquerres com de dretes— que només es preocupaven per mètodes i tècniques. “M’agradaria ser recordat com algú que estimà la vida”, diu Paulo Freire dues setmanes abans de morir. L’educació només té sentit com a vida. L’educació és vida. L’escola perd el seu sentit d’humanització quan l’educació es fa mercaderia, quan deixa de ser el lloc on s’aprén a ser persona, per a convertir-se en el lloc on els xiquets i els joves aprenen a competir en el mercat.

És necessari mostrar que el neoliberalisme, amb la seua política de mercantilització de l’educació, ha fet aquesta professió descartable. És necessari evidenciar també, que el projecte polític neoliberal capitalista fa inviable una educació de qualitat per a tots.

Un bon exemple és el final del llibre de Ladislau Dowbor, *Tecnologias do conhecimento*²¹ on mostra, amb dades d’un Informe de les Nacions Unides de 1998, el desdeny, la indiferència i el cinisme del neoliberalisme quant a les necessitats de les persones: “No s’aconsegueixen els 6 bilions de dòlars que serien necessaris per crear més places escolars per als que no estan escolaritzats en el món; tampoc s’aconsegueixen els 9 bilions per a assegurar l’aigua i el sanejament per a tots, o els 13 bilions necessaris per a assegurar la sanitat bàsica i la nutrició per a tots. Però, s’aconsegueixen 8 bilions per a cosmètics als Estats Units, 11 bilions per a gelats a Europa, 17 bilions d’aliments per a animals de companyia, 50 bilions per a tabac a Europa, 400 bilions per a narcòtics i 780 bilions per a despeses militars en el món”. On estan les prioritats en el món? L’informe de les Nacions Unides no necessita respondre.

Per això és necessari fer una anàlisi crítica, social i econòmica. Però tot això no és suficient. És necessari que la rigorosa anàlisi de la situació no es quede en això, sinó que apunte camins i ens indique com caminar. En cas contrari, les anàlisis sociològiques i polítiques, per més rigoroses i correctes que siguin, ajuden només a mantenir l’immobilisme i la falta de perspectives per a l’educació.

El poder del professor està tant en la seua capacitat de reflexionar críticament sobre la realitat per a transformar-la, com en la possibilitat de formar un grup de companys i companyes. Paulo Freire insistia en el fet que l’escola transformadora era “l’escola de la companyonia”, per això la seua pedagogia és una pedagogia del diàleg, dels canvis, de la trobada, de les xarxes solidàries. “Company” ve del llatí i significa “aquell que comparteix el pa”. Es tracta, per tant, d’una postura radical i alhora crítica i solidària. De vegades som només crítics, i

El poder del professor està tant en la seua capacitat de reflexionar críticament sobre la realitat per a transformar-la, com en la possibilitat de formar un grup de companys i companyes. Paulo Freire insistia en el fet que l’escola transformadora era “l’escola de la companyonia”, per això la seua pedagogia és una pedagogia del diàleg, dels canvis, de la trobada, de les xarxes solidàries

²⁰ *Idem*, p. 55.

²¹ Ladislau Dowbor, *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 79-80.

perdem l'afecte dels altres per falta de companyonia. I no hi haurà superació del magisteri sense un profund sentiment de companyonia. Lluitant a soles arribarem només a la frustració, al desànim, a la queixa. Per això el sentit profundament ètic d'aquesta professió. En el fons, per enfrontar la barbàrie neoliberal en l'educació serveix encara la tesi de Marx que "el mateix educador ha de ser educat", educat per a la construcció històrica d'un sentit nou del seu paper.

Florestan Fernandes solia repetir que l'escola no educava per a la ciutadania. Ell deia que l'estructura de poder al Brasil era arcaica i mantinguda per la classe dominant, que impedia la consciència crítica del poble. Aquesta estructura politicosocial i econòmica, encara és dominant. Però, la mateixa societat que crea aquesta estructura crea també la seua reacció. La contradicció social existeix. Per això trobem motius per a ser optimistes. Un d'aquests motius és el naixement de l'Escola Ciutadana i la Ciutat Educadora. No només tenen la mateixa identitat des del punt de vista etimològic, sinó que apunten cap al mateix projecte de futur, cap a la construcció d'una societat educadora i educanda, humanitzada, emancipada i solidària.

*Comunitat d'aprenentatge. Repensant l'educatiu des del desenvolupament local i des de l'aprenentatge*¹

Rosa María Torres • Institut Fronesis, Equador/Argentina

i

Una *Comunitat d'Aprenentatge* és una comunitat humana organitzada que construeix i s'involucra en un projecte educatiu i cultural propi, per a educar-se a si mateix, als seus xiquets, jòvens i adults, en el marc d'un esforç endogen, cooperatiu i solidari, basat en un diagnòstic no sols de les seues carències sinó, sobretot, de les seues fortaleces per a superar tals debilitats.

L'única possibilitat d'assegurar educació per a tots i aprenentatge permanent i de qualitat per a tots, és fent de l'educació una *necessitat* i una *tasca* de tots, desenvolupant i sincronitzant els recursos i els esforços de la comunitat local, amb un fort suport dels nivells intermedis i el nivell central a fi d'assegurar condicions de viabilitat, qualitat i equitat.

El terme "*Comunitat d'Aprenentatge*" ("*Learning Community*") s'ha estés en els últims anys, amb accepcions diverses que han donat lloc també a polítiques i programes molt diversos en tot el món, tant en els països desenvolupats com en els països en desenvolupament². La diversitat d'usos de la noció *Comunitat d'Aprenentatge* (d'ara en avant CA) està travessada per tres eixos fonamentals: l'eix escolar/no-escolar o extraescolar, l'eix real/virtual, i l'eix que fa la gran gamma d'objectius i sentits atribuïts a dita CA. Així, la CA remet en uns casos al context escolar i, més específicament, a l'escola o fins i tot a l'aula de classe; en d'altres, a un àmbit geogràfic (la ciutat, el barri, la localitat); en d'altres, a una realitat virtual i a la connectivitat mediada per l'ús de les modernes tecnologies de la informació i la comunicació (xàrcies de persones, d'escoles, d'institucions educatives, de comunitats professionals, etc.). Generalment, sobretot en els països desenvolupats, la noció de CA ve aplicant-se a comunitats i realitats urbanes. Així mateix, uns vinculen la CA a processos de desenvolupament econòmic, desenvolupament de capital social o de desenvolupament humà en sentit ampli; altres posen l'accent entorn de categories de ciutadania i participació social. En general, el que predomina fins avui és la noció de *comunitat* més

Traducció de Miquel Bononat

¹ Document presentat en el "Simposi Internacional sobre Comunitats d'Aprenentatge", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.

² Per a una revisió de la literatura respecte d'això veure: R. Faris i W. Peterson, "Learning-Based Community Development: Lessons Learned for British Columbia", Paper submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Canadà, July 2000. Per a una revisió del concepte des de la perspectiva nord-americà, veure "Learning Communities", ERIC Digest 1999.

que la d'*aprenentatge*. De fet, excepte potser per algunes versions de CA més aferrades a l'àmbit escolar, hi ha escassa atenció sobre els aspectes pedagògics.

La "Comunitat d'Aprenentatge", en diverses accepcions i enfocaments, resulta reconegible com a aspiració i com a experiència històrica en tots els països. No obstant això, la seua reactivació i expansió en el context actual s'explica per un conjunt de factors, entre d'altres:

- La tendència a la "glocalització" (globalització i el seu impuls contrari, la localització) i, en aqueix context, el ressorgiment/restauració d'allò local i de l'anomenat "desenvolupament comunitari".
- El desunflament de l'Estat i del seu paper, i l'accelerat procés de descentralització, junt amb la complexitat de la societat civil, l'activació d'aliances entre diversos sectors i actors, i l'eixamplament de la participació ciutadana en diversos àmbits, l'educatiu un d'ells.
- El sorgiment i expansió accelerada de les noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TICs).
- La renovada importància donada a l'educació i l'èmfasi sobre l'aprenentatge, i sobre l'*aprenentatge al llarg de tota la vida* com a eix organitzador de la societat del futur, definida com una "societat del coneixement", una "societat de l'aprenentatge".
- El reconeixement creixent de la diversitat i de la necessitat de propendir a diversificar l'oferta educativa, a la innovació i a l'experimentació de models diferenciats, sensibles a les realitats i requeriments de cada situació concreta.
- El desencant amb el sistema escolar i amb els reiterats intents de reforma educativa (escolar), i la recerca de vies i modes noves per a pensar l'educació escolar i l'educació en general (emergeix per totes bandes el reclam per un "canvi de paradigma" per a l'educació).

La proposta de *Comunitat d'Aprenentatge* que exposem ací sintèticament³ integra educació escolar i no-escolar, recursos reals i virtuals, en un àmbit territorial determinat (urbà i/o rural), abraçant d'aquesta manera les diferents nocions de CA esmentades abans. S'inspira en el pensament més avançat i la millor pràctica de la "educació comunitària"⁴ i de moviments com l'Educació Popular a l'Amèrica Llatina, i pren així mateix elements de la "visió ampliada de l'educació bàsica" proposada en la Conferència Mundial sobre Educació per a Tots" (**Jomtien**, Tailàndia, març 1990). No es planteja com un model tancat, limitat a l'àmbit local, deslindat de l'Estat i fins i tot pensat com a alternatiu a aquest, sinó expressament com una proposta de política educativa, centrada al voltant d'una estratègia de desenvolupament i transformació educativa i cultural a nivell local, amb protagonisme ciutadà i tenint en la mira el desenvolupament local i el desenvolupament humà. Com tal:

- la CA forma necessàriament part de, i ha d'articular-se amb, un projecte de desenvolupament local i nacional, integral i integrador, la qual cosa implica trencar amb la sectorialitat estreta, i concertar aliances operatives i estratègiques tant a nivell micro (CA) com macro (política educativa, política social, política econòmica);

- la CA assumeix una visió integral i sistèmica d'allò educatiu, pensat des de l'aprenentatge i el món de la cultura en sentit ampli (satisfacció de necessitats d'aprenentatge de la població i

³ Algunes de les idees exposades ací van ser desenvolupades com a part de l'ideari de la *Iniciativa «Comunitat d'Aprenentatge»* llançada a la darrera de 1997 per la Fundació Kellogg, sent jo llavors Directora de Programes de la Fundació per a Amèrica Llatina i el Carib. Catorze projectes van ser aprovats dins de l'anomenat programa, operant en nou països de la regió: Argentina, Brasil, Xile, Equador, Haití, Mèxic, Perú, Uruguai i Veneçuela.

⁴ També la «educació comunitària» remet a nocions i realitats diverses: algunes més prop de la «*escola comunitària*», al seu torn amb variants importants, per a treballar des d'ella («una escola oberta a la comunitat») o per fora d'ella («accions complementàries a l'escola», a partir de l'acció d'ONGs o altres entitats públiques o privades); altres més prop de la de «*comunitat que educa*». L'educació tradicional i l'educació en medi indígena han desenvolupat diversos models, alguns d'ells propis i específics, de «educació comunitària».

desenvolupament d'una *nova cultura general* sintonitzada amb els requeriments d'una ciutadania plena), i articulant allò que ha tingut tendència a separar-se, entre d'altres: educació formal, no-formal i informal; escola i comunitat; política educativa, política social i política econòmica; educació i cultura; saber científic i saber comú; educació de nenes i educació d'adults; reforma i innovació (canvi "de dalt cap baix" i l'inrevés); gestió administrativa i gestió pedagògica (en la institució escolar, en el sistema escolar, en la política educativa, en la formació de recursos humans, etc.); els pobres - els grups "desfavorits" o "en risc" - i els altres (en el marc d'una noció de "alleugeriment de la pobresa" i "focalització en la pobresa" que es planteja com a discriminació positiva però que pot acabar reforçant l'assistencialisme i l'exclusió social); allò global i allò local.

En particular, construir una *Comunitat d'Aprenentatge* implica revisar la distinció convencional entre *escola* i *comunitat*, així com entre *educació formal*, *no-formal* i *informal*, i les maneres convencionals de veure i concretar les vinculacions entre elles. L'escola és, per definició, *part* de la comunitat, es deu a ella, està en funció d'ella; docents i alumnes són al mateix temps agents escolars i agents comunitaris. La família té valor per si mateixa, i no es subsumeix en "la comunitat". D'altra banda, i ja que l'escola no és l'única institució educativa, la necessitat de l'articulació s'estén a totes les instàncies educatives, entre elles i amb el conjunt d'institucions presents a nivell comunitari. La *Comunitat d'Aprenentatge*, així, no resulta de la suma d'intervencions aïllades, o fins i tot de la seua articulació, sinó que implica la construcció de plans educatius territorialitzats.

DE

Comunitat Escolar

Xiquets i joves deprenent
Adults ensenyant xiquets i joves
Educació escolar
Educació formal
Agents escolars (professors)
Els agents escolars com a agents de canvi
Els alumnes com a subjectes d'aprenentatge
Visió fragmentada del sistema escolar
(per nivells educatius)
Plans institucionals
Innovacions aïllades
Xàrcia d'institucions escolars
Projecte educatiu institucional (escola)
Enfocament sectorial i intra-escolar
Ministeri d'Educació
Estat
Educació permanent

A

Comunitat d'Aprenentatge

Xiquets, joves i adults deprenents
Aprenentatge inter-generacional i entre PARES
Educació escolar i extraescolar
Educació formal, no-formal i informal
Agents educatius (inclou els professors)
Els agents educatius com a agents de canvi
Alumnes i educadors com a subjectes d'aprenentatge
Visió sistèmica i unificada del sistema escolar
(des de el preescolar fins a la universitat)
Plans i aliances inter-institucionals
Xàrcies d'innovacions
Xàrcia d'institucions educatives
Projecte educatiu comunitari
Enfocament intersectorial i territorial
Diversos Ministeris
Estat, societat civil, comunitat local
Aprenentatge permanent

Comunitat d'aprenentatge, què és?

- És una proposta educativa comunitària i solidària, l'àmbit de concreció de la qual és la societat local. Parteix de la necessitat de concentrar esforços en àrees o territoris delimitats, entorn de comunitats determinades, tant a nivell rural com a urbà.
- Parteix de la premissa que tota comunitat humana posseeix recursos, agents, institucions i xàrcies d'aprenentatge operand, que és necessari identificar, valorar, desenvolupar i articular a fi de construir un projecte educatiu i cultural que partisca de les pròpies necessitats i possibilitats.
- Adopta una *visió àmplia d'allò educatiu*, abraçant diversos àmbits d'aprenentatge: la família, el sistema escolar, la comunitat, la natura, el carrer, els mitjans de comunicació, l'església, el lloc de treball, el club, la biblioteca, la casa comunal, la pista esportiva, l'hort, el pati escolar, el cine, el teatre, el museu, la granja, el zoològic, el circ, etc. D'aquesta manera, articula educació *escolar* i educació *extraescolar*, educació *formal*, *no-formal* i *informal*, permetent superar aquestes distincions que, de fet, han rigiditzat conceptes i han delimitat artificialment àmbits, impeding una visió més holística i sistèmica del fet educatiu, i més atenta a l'aprenentatge.
- Assumeix com a objectiu i com a eix l'*aprenentatge* més que l'*educació*. Pretén satisfer necessitats bàsiques d'aprenentatge de la població (xiquets, jòvens i adults), identificant dites necessitats així com els espais i maneres més apropiats per a satisfer-les en cada cas. Dóna gran importància als aspectes pedagògics i a la renovació pedagògica en els distints àmbits d'ensenyament i aprenentatge.
- Involucra xiquets, jòvens i adults, valorant l'*aprenentatge inter-generacional* i entre *PARS*, la importància de l'educació d'adults (pares i mares de família, educadors i agents educatius de tota classe, membres de la comunitat i adults en general) per a la formació i el benestar de xiquets i jòvens, així com el potencial dels jòvens com a educadors i agents actius de la seua pròpia educació, de la transformació del sistema escolar, i del desenvolupament familiar i comunitari.
- Es basa en la premissa que únicament un *esforç conjunt* entre llar i escola, educació extraescolar i escolar, institucions públiques i privades, i l'aprofitament de tots els recursos humans i materials disponibles en cada comunitat, poden fer possible l'*educació per a tots* i l'*aprenentatge permanent*. Assumeix, llavors, la necessitat del diàleg, l'aliança i la concertació d'actors diversos entorn d'un projecte educatiu i cultural compartit.
- Estimula la *recerca i el respecte per allò divers*, en reconèixer que cada grup i comunitat té recursos, necessitats i realitats específiques, la qual cosa determina projectes educatius i culturals també específics, ajustats a cada realitat i context. Abans que "models" a adoptar-se acríticament o a proposar-se com a respostes universalment

vàlides, es promou la *construcció i experimentació d'experiències diverses, amb capacitat per a inspirar a altres*, més que per a ser replicades.

- Busca mostrar la importància i el potencial que té el *desenvolupament de sistemes d'aprenentatge* generats i desenvolupats a nivell local, basats en la cooperació, la solidaritat, l'aprenentatge intergeneracional i la sinergia d'esforços, i comptant amb un sistema organitzat de suports a nivell intermedi i central, tant per part de l'Estat com d'organismes no-governamentals.
- Es proposa com un model de desenvolupament i canvi educatiu de baix cap amunt i de dins cap a fora, capaç d'*influenciar els modes tradicionals de pensar i fer política educativa*, tant en el nivell local com regional i nacional, així com els modes convencionals de cooperació internacional en educació. Tal model pot contribuir a superar alguns problemes i biaixos tradicionals dins del camp educatiu, tals com:
 - falta d'una visió *sistèmica i intersectorial* de l'educatiu
 - divorci entre escola i comunitat, educació escolar i extraescolar, educació formal i no-formal, etc.
 - *uniformitat* de l'educació i de la política/reforma educativa, i dificultat per a entendre i assumir la diversitat
 - èmfasi sobre la *quantitat* i els *resultats*, descuidant la *qualitat* i els *processos*
 - *reforma educativa* entesa eminentment com a *reforma escolar*
 - reformes *verticals*, sense consulta, participació social i involucrament de les institucions i els agents educatius
 - predomini de la lògica de *projectes* aïllats
 - prioritat sobre les *coses* abans que sobre les *persones* i les relacions que intervenen en l'educació i els aprenentatges.

La CA, com a estratègia de política, apunta a tres nivells:

- *la comunitat local*: desenvolupant el fons d'aprenentatge i recursos educatius i culturals de la comunitat, inclòs el desenvolupament i la transformació de les institucions escolars operant a nivell local;
- *Els nivells intermedis*: desenvolupant un conjunt important i divers d'experiències d'aprenentatge basades en la comunitat, articulades, avaluades i sistematitzades, a fi que puguin compartir entre si i amb altres les lliçons depreses, i servir de referent i inspiració per a esforços semblants en altres contextos. En aquest nivell intermedi s'ubiquen dirigents comunitaris, agents educatius, professionals i institucions tant públiques com privades, mitjans de comunicació i opinió pública en general.

La CA, com a estratègia de política, apunta a tres nivells: la comunitat local, els nivells intermedis, els decisors de política

- *Els decisors de política*: donant visibilitat, articulant en xàrcia i difonent les experiències entre persones i institucions claus que prenen decisions de política educativa tant a nivell nacional com internacional.

Algunes premisses bàsiques

- *L'educació* no es realitza només en el *sistema escolar*. El *sistema escolar* no és l'únic *sistema educatiu* (la família i els mitjans de comunicació són també sistemes educatius, però no escolars).
- Allò important és l'*aprenentatge* més que l'*educació* per si mateixa. No tota educació o tot ensenyament redunda en aprenentatge (de fet, pot haver-hi ensenyament sense aprenentatge: professors o pares de família que ensenyen, i alumnes o fills que no deprenen). Així mateix, pot haver-hi aprenentatge sense ensenyament (per exemple: l'aprenentatge que resulta d'observar, llegir un llibre, treballar, resoldre un problema, veure una pel·lícula, conversar, intercanviar experiències, debatre en un fòrum, viatjar, etc.).
- Hi ha molts *locus* d'aprenentatge: la llar, el sistema escolar, la naturalesa, el carrer, la comunitat, el treball, l'església, el grup d'amics, els mitjans de comunicació, la biblioteca, l'Internet, etc. I hi ha moltes fonts d'aprenentatge: el joc, la lectura, l'experiència, l'observació, la reflexió, la conversació, la pràctica, l'assaig i l'error, l'autoestudi, etc. Tots ells són rellevants i complementaris per assegurar aprenentatges significatius en el context de l'aprenentatge permanent.
- Tota comunitat té les seues pròpies institucions, agents i xàrcies d'ensenyament i aprenentatge operant formalment i informalment a través de la família, l'escola, l'organització comunitària, el parc, la biblioteca, la plaça, la pista esportiva, el centre comunitari, el centre de salut, l'església, el club, la cooperativa, el museu, el taller, la fàbrica, la botiga, les festes i tradicions de la localitat, etc.
- Cada persona i cada membre de la comunitat és potencialment un educador i un educand, amb capacitat tant per a ensenyar com per a aprendre. És responsabilitat col·lectiva, i de la pròpia educació, desenvolupar aqueixes capacitats i talents.
- *Comunitat i escola* no són dues entitats separades. L'escola és *part* de la comunitat i es deu a ella. Alumnes i professors són membres plens de la comunitat. A més de la seua identitat d'alumnes i professors, són persones, subjectes socials, agents comunitaris, ciutadans. És possible i fonamental trobar punts en comú i establir aliances — abans que major desencontre i ruptura — entre família i escola, pares i professors, alumnes i professors, alumnes i pares, i entre tots ells i el conjunt de la societat local.
- L'aprenentatge no té edat. Qualsevol edat és bona per a aprendre. Cadascuna d'elles — infància, joventut, edat adulta — té les seues peculiaritats, oportunitats, debilitats i fortaleces.

- L'educació de xiquets/es i l'educació de jòvens i persones adultes es necessiten i complementen mútuament. L'educació d'adults (pares i mares de família, agents educatius, membres de la comunitat, etc.) és condició essencial per a l'educació i el desenvolupament de xiquets i jòvens, així com per al desenvolupament comunitari i social.
- L'aprenentatge, per a ser tal, ha de ser significatiu per a qui depren. És a dir, deu connectar-se amb els seus interessos, motivacions i necessitats, amb els seus coneixements i experiències prèvies, i motivar a continuar deprenent.
- La cooperació i la solidaritat han de ser vistos com a norma i com a recurs no únicament per a tasques de la supervivència sinó per a assegurar els coneixements, habilitats, valors i actituds que formen part del fons cultural i educatiu d'una comunitat.
- És indispensable respectar, valorar, promoure i deprenre de la diversitat, i reconèixer per tant la necessitat de respostes específiques a realitats específiques.
- L'educació i els aprenentatges són responsabilitat conjunta de la societat local, la societat nacional, l'estat, i cada persona individualment.

Què implica organitzar una comunitat d'aprenentatge?

- Concentració entorn d'un *territori* determinat.
- Construir sobre processos ja en marxa.
- Xiquets i jòvens com a beneficiaris i actors principals.
- Processos participatius en el disseny, execució i avaluació del pla educatiu.
- Projectes associatius i construcció d'aliances.
- Orientació cap a l'aprenentatge i èmfasi sobre la innovació pedagògica.
- Revitalització i renovació del sistema escolar públic.
- Prioritat sobre la gent i el desenvolupament dels recursos humans.
- Intervenció sistèmica i recerca d'articulacions.
- Sistematització, avaluació i difusió de l'experiència.
- Construcció d'experiències demostratives.
- Continuitat i sustentabilitat dels esforços.
- Processos i resultats de qualitat amb ús eficient dels recursos.

Bibliografia de referència

- COLL, C. 1999a. "Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio", en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXI, n 83-84, Mèxic: UNAM.
- COLL, C 1999b. "Educação, escola e comunidade: na busca d'um novo compromisso", en: *Pátio, Revista Pedagógica*, n° 10. Porte Alegre.
- COMISSIÓ INTERAGENCIAL DE LA CONFERÈNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓ PER A TOTS. 1990. *Declaració Mundial sobre «Educació per a Tots» i Marco d'Acció per a Satisfereix les Necessitats Bàsiques d'Aprenen-*

- tatge, Conferència Mundial sobre Educació per a Tots (Jomtien, Tailàndia, Març 1990). Nova York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banc Mundial.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES. 2000. *Memoràndum sobre l'Aprenentatge Permanent*. Brussel·l·les: Document de Treball.
- CORAGGIO, J L. 1995. *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aique.
- CORAGGIO, JL 1999. *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Madrid: Miño i Dávila Editors.
- DELORS, J. ET. AL. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional Sobre l'Educació per al Segle XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- ENDA. 1999. *Molding citizens*. Fight poverty, stimulate civil society, influence policy drec all levels. Occasional Papers, N° 208. Dakar: Enda, Collective edition.
- FARIS, J.; PETERSON, W. 2000. "Learning-based Community Development: Lessons Learned from British Columbia". Document submitted to the Ministry of Community Development, Co-operatives and Volunteers, Canadà, July 12, 2000 (mimeo).
- TORRES, RM 1995. «De crítics a constructors: Educació popular, escola i 'educació per a Tots», en: *Memòria IV Seminari Internacional "Universidade e Educação Popular"*. João Pessoa, Universitat Federal dóna Paraíba; *Educació d'Adults i Desenvolupament*, N° 47. Bonn: DVV, 1996.
- TORRES, RM 1998. «Comunidad de Aprendizaje: Una Iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe», en: *Novedades Educativas*, N° 94. Buenos Aires.
- TORRES, RM 2000a. *Una década de 'Educación para Todos': La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- TORRES, RM 2000b. *Itinerarios para la educación latinoamericana: Cuaderno de viatges*. Buenos Aires-Barcelona- Mèxic: Paidós/CAB.
- TORRES, RM 2001. "Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina". Document encarregat per la Unitat de Desenvolupament Social i Educació (UDSE) de l'OEA per a la seua presentació en la II Reunió de Ministres d'Educació de les Américas (Punta de l'Este, Uruguai, 24-25 Setembre, 2001).

Les comunitats d'aprenentatge i el futur de l'educació: el punt de vista del Fòrum Universal de les Cultures

César Coll • Universitat de Barcelona

i

Introducció

Les Comunitats d'Aprenentatge (CA) són l'instrument proposat per a promoure els valors dels tres nuclis temàtics que el FÒRUM Universal de les Cultures Barcelona-2004 ha escollit com a focus: el diàleg intercultural, la cultura de la pau i el desenvolupament sostenible. En la base d'aquesta proposta es troba el fet que, més enllà de la diversitat de propostes i plantejaments amb què apareix associat, el concepte de CA constitueix un dels exponents més destacats i elaborats de la visió àmplia de l'educació per la qual aposta el projecte educatiu del FÒRUM. En efecte, les CA s'han anat configurant en el transcurs de l'última dècada com a alternativa a una forma d'entendre l'educació que atorga pràcticament en exclusiva a l'educació formal i a les institucions dels sistemes educatius -escoles, centres d'educació secundària, centres universitaris, centres de formació superior, etc.- la responsabilitat de la formació dels xiquets, els jòvens i els ciutadans i ciutadanes en general.

L'organització i el funcionament dels sistemes educatius actuals responen a una visió de l'educació extremadament limitada, una visió que s'ha anat restringint cada vegada més en el transcurs del segle XX, especialment a partir dels anys cinquanta, fins a arribar a identificar-se amb l'educació escolar i el procés d'escolarització dels xiquets i jòvens. La implantació de l'educació bàsica i obligatòria, la seua generalització i la seua ampliació progressiva fins a aconseguir els huit, deu i fins i tot onze o més anys en alguns països han sigut alguns dels factors que més han contribuït a atorgar a l'educació escolar aquest protagonisme destacat en relació amb altres tipus de pràctiques educatives i altres facetes de l'educació. L'educació escolar ha acabat per convertir-se, en el nostre imaginari col·lectiu, en l'instrument per excel·lència no sols per a lluitar contra les desigualtats i promoure el desenrotllament personal i la socialització de totes les persones sense exclusió, sinó també per a fer en els més diversos aspectes de la personalitat i del comportament humans.

Els innumerables èxits personals i socials que ha fet possible la universalització de l'educació bàsica i obligatòria tenen, no obstant, una contrapartida negativa. La identificació del tot, l'educació, amb el que en realitat és només un dels seus components,

Traducció d'Isabel Aparicio

l'educació escolar i l'ensenyament, està en la base d'un fenomen molt preocupant en el panorama educatiu actual: la *creixent des-responsabilització social i comunitària davant dels temes i les qüestions educatives* (Coll, 1999). L'educació ha deixat de percebre's com una responsabilitat compartida del conjunt de la societat i en el seu lloc s'ha anat instal·lant progressivament la idea que l'educació, entesa com a educació formal, és una responsabilitat dels sistemes educatius que han d'assumir fonamentalment, per no dir en exclusiva, els i les professionals que treballen en ells -és a dir, el professorat-, els seus responsables polítics i els seus gestors i tècnics.

En aquest context de creixent des-responsabilització social davant de l'educació, els sistemes educatius formals són vistos al mateix temps com els responsables directes de tots els problemes relacionats amb el desenrotllament i la socialització de les noves generacions i com a font i origen de les possibles solucions a aquests problemes. No hi ha pràcticament cap aspecte o problemàtica que escape a aquesta valoració: violència juvenil; pèrdua de valors cívics i democràtics; intolerància; comportaments racistes i xenòfobs; consum de drogues; hàbits alimentaris i conductes poc saludables; consumisme; baix nivell cultural; descens de l'interès per la lectura; escassos coneixements científics i tecnològics; formació poc ajustada a les exigències del món laboral; desocupació juvenil; ... Sense negar en absolut la responsabilitat de les institucions educatives davant d'aquests i altres problemes semblants, la veritat és que les expectatives que en elles es depositen i les exigències que se'ls plantegen respecte d'això superen quasi sempre amb escreix la seua capacitat per a assumir-les i satisfer-les. Cada vegada és més evident que els problemes esmenats, o d'altres de tenor i abast semblant, ni tenen el seu origen en l'escola ni poden abordar-se de forma plenament satisfactòria únicament des de l'escola.

És necessari i urgent, en conseqüència, ampliar el concepte d'educació que es maneja en l'actualitat a fi de revisar, a partir d'ell, la manera com estan organitzats els sistemes educatius i les solucions adoptades per a satisfer les necessitats educatives del conjunt de la població. Aquesta organització i aquestes solucions responen de manera generalitzada a una visió summament restringida de l'educació que tal vegada no haja estat mai plenament justificada, però que resulta de totes inapropiada per a fer front als desafiaments que planteja, en el camp educatiu, el nou escenari social, econòmic, polític i cultural marcat pel fenomen de la globalització, l'omnipresència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació i el trànsit d'una economia industrial a una economia basada en el coneixement.

Però ampliar el concepte educació equival de fet a acceptar que l'educació és una responsabilitat que competeix a la societat en el seu conjunt i que aquesta compleix facilitant a tots els seus membres la participació en un ampli ventall d'escenaris i pràctiques socials de caràcter educatiu. Equival, en definitiva, a acceptar amb totes les seues conseqüències que, per a afrontar els reptes de tota classe que té davant de sí l'educació, no hi ha prou amb el

compromís del sistema d'educació formal i dels professionals que treballen en ell: es requereix a més el compromís i la responsabilitat compartida de la societat i de la comunitat de la qual forma part aquest sistema.

Contràriament al que pensen els partidaris de la desescolarització, el sistema educatiu formal continua tenint ple sentit, segons el nostre parer, en aquest hipotètic nou context de responsabilitat compartida i de compromís social amb l'educació. Encara que serà necessari, perquè pugui mantindre i ampliar aquest sentit, que es procedisca prèviament a revisar en profunditat les funcions i les responsabilitats que se li atribueixen actualment en l'educació i la formació de les persones. Advocar en favor d'un concepte ampli d'educació no implica subscriure les tesis de la desescolarització; però tampoc no limitar-se a complementar i enriquir l'educació formal amb experiències i activitats que es desenvolupen habitualment al marge d'ella. Implica més prompte acceptar la necessitat d'un procés de reflexió i de debat que conduïska a l'establiment d'un nou «contracte social per l'educació» (Coll, 1998), un contracte que permeti establir les responsabilitats i els compromisos de les diferents instàncies i agents que operen *de facto* com a instàncies i agents educatius en un context social determinat. Implica, en suma, acceptar la necessitat d'un canvi profund en educació -inclosa l'educació formal- no sols respecte a *què* s'ensenya, sinó també a *com* s'ensenya, *on* s'ensenya (Owens i Wang, 1997) i, molt especialment, *per a què* s'ensenya.

El projecte educatiu del FÒRUM aposta per aquesta visió àmplia de l'educació. I ho fa per mitjà de la proposta d'impulsar i recolzar la formació de xarxes de CA que, en diferents llocs del món i en contextos culturals molt diversos, estan realitzant experiències singulars, o tenen la voluntat i les condicions per a fer-ho, entorn dels tres nuclis de valors escollits com a focus -el diàleg intercultural, la cultura de la pau i el desenvolupament sostenible- i els deu temes en què es concreten.¹

Pel que fa a l'aposta per una visió àmplia de l'educació, convé subratllar que no és la primera vegada que des de Barcelona es promouen iniciatives en aquest sentit. Barcelona ha sigut i és una de les més compromeses i fermes impulsores del moviment de «Ciutats Educadores» (*Educational Cities*). Com ha assenyalat Yarnit (2000), aquest moviment està en els orígens, o almenys presenta forts paral·lelismes, amb les *Learning Cities*, *Learning Towns* o *Learning Regions* que comencen a organitzar-se en alguns països -especialment a Gran Bretanya, Austràlia i Canadà- a partir de 1990 aproximadament, i que tanta influència han tingut en la difusió, generalització i esforços de conceptualització del terme «Comunitats d'Aprenentatge». En la «Carta de Ciutats Educadores (Declaració de Barcelona)», aprovada en el transcurs del «Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores» celebrat en aquesta ciutat l'any 1990, es formula ja sense embuts la proposta de revisar el paper dels municipis i de les ciutats en l'organització i provisió dels serveis educatius a partir d'una visió àmplia de l'educació.² En els anys següents Barcelona ha continuat exercint un clar liderat en el moviment de Ciutats

¹ El patrimoni cultural com instrument educatiu; entorn natural i educació per a la sostenibilitat; valors comuns en la diversitat de cultures: educació per a la pau i la convivència; educació i món juvenil: conservació, transformació i creació de les cultures; educació, desenvolupament personal i cohesió social: contra el abandonament i el fracàs escolar; les dones en la diversitat de cultures: educació i transformació social; entorn familiar, desenvolupament personal i processos de socialització; formació i accés al món laboral; drets humans i democràcia: l'educació per a la ciutadania activa; els mitjans de comunicació i les noves tecnologies.

² Així, al principi 2 de la «Carta» s'afirma: «Les municipalitats exerciran amb eficàcia les competències que les corresponguen en matèria d'educació. Siga quin siga l'alcanc d'estes competències, formularan una política educativa ampla i amb un sentit global que compregui totes les modalitats d'educació formal i no formal i les diverses manifestacions culturals, fonts d'informació i vies de descobriment de la realitat que es produeixen a la ciutat.» (Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Documents Finals. Ajuntament de Barcelona, 1991, p. 117)

La teoria i la pràctica de les CA està no obstant això lluny de constituir, en el moment actual, un àmbit de coneixements i d'experiències articulat i coherent. Les iniciatives orientades a crear CA han tingut lloc en el marc de tradicions disciplinaries, teòriques i conceptuals molt distintes entre si.

Educadores, i més recentment, a partir de 1998, ha posat en marxa un ampli procés participatiu dirigit a l'elaboració d'un «Projecte Educatiu de Ciutat» inspirat en plantejaments semblants (Institut d'Educació de Barcelona, 1998). L'aposta del FÒRUM per una visió àmplia de l'educació s'assenta doncs sobre uns antecedents i unes experiències de què la pròpia ciutat de Barcelona ha sigut ja escenari i protagonista.

El segon ingredient del projecte educatiu del FÒRUM, la proposta d'impulsar i recolzar la formació de xarxes de CA, respon, per la seua banda, a una doble convicció. La primera és que les CA i les xarxes de CA són instruments apropiats per a promoure els tres nuclis de valors del FÒRUM. La comunicació i l'intercanvi d'experiències entre CA que estan desenvolupant la seua activitat, en diferents llocs del món, entorn dels deu temes en què s'han concretat aquestos valors constituirà sens dubte un dels elements centrals del diàleg entre cultures que tindrà lloc a Barcelona l'any 2004.

La segona és que les elaboracions teòriques i les experiències pràctiques que s'han anat generant en el transcurs dels últims anys entorn de les CA ofereixen una plataforma i uns elements d'enorme interès per a abordar aquest canvi profund en educació a què abans al·ludíem i que, d'acord amb la majoria de les anàlisis, és necessari i urgent escometre. L'interès i la utilitat potencial de la teoria i la pràctica de les CA com a font d'inspiració per a pensar i concretar en què ha de consistir aquest canvi i com és possible escometre'l, resideix, segons el nostre parer, tant en la seua capacitat per a transformar les pràctiques pedagògiques i l'organització habitual de les institucions educatives formals, com en la seua capacitat per a mobilitzar recursos aliens a aquestes institucions i posar-los al servei de l'educació i la formació de les persones. És precisament aquest caràcter bifront de les aportacions realitzades des de la teoria i la pràctica de les CA el que fonamenta la proposta del FÒRUM de convertir-les en l'eix central del seu projecte educatiu i el que abona la nostra convicció que en elles poden trobar-se algunes claus decisives per al futur de l'educació.

La teoria i la pràctica de les CA està no obstant això lluny de constituir, en el moment actual, un àmbit de coneixements i d'experiències articulat i coherent. Les iniciatives orientades a crear CA han tingut lloc en el marc de tradicions disciplinaries, teòriques i conceptuals molt distintes entre si. I han respost a preocupacions i objectius molt diversos que van des dels intents de millorar l'educació escolar per mitjà de reformes organitzatives, curriculars, pedagògiques o didàctiques, fins a la recerca i implementació d'estratègies i procediments de desenvolupament comunitari, passant pels esforços dirigits a establir nous paràmetres i criteris per a la definició de polítiques educatives i per a la planificació i gestió de l'educació. La conseqüència d'aquest estat de coses és que, quan es revisa la bibliografia especialitzada i s'analitzen experiències concretes, sorgeixen immediatament diferents significats, diferents tipus de pràctiques, relacionats amb el concepte de CA. És probable que aquesta heterogeneïtat siga intrínseca, almenys en part, a la idea mateixa de CA i constituïska d'alguna manera un reflex inevitable de la visió àmplia de l'educació que està en la seua base.

La riquesa de significats i pràctiques que acompanyen el concepte de CA no tenen perquè ser percebudes en cap cas, segons el nostre parer, com un problema. En canvi, la tasca d'identificar, analitzar, contrastar i, en la mesura que es puga, articular aquests diferents significats i pràctiques en un plantejament de conjunt pot contribuir de forma significativa a posar en relleu l'interès i la utilitat de les CA com un instrument de canvi en educació i com una font d'informació i d'experiències sobre com escometre. La proposta del projecte educatiu del FÒRUM d'impulsar i recolzar la constitució de xarxes de CA, d'afavorir la comunicació i l'intercanvi d'experiències entre CA que treballen sobre uns mateixos temes en diferents llocs del món, i d'oferir un espai i unes condicions que permeten extraure els ensenyaments que d'elles es deriven, ofereix en aquest sentit, un marc apropiat per a abordar aquesta tasca. La celebració d'un simposi internacional amb el doble objectiu d'identificar els significats i pràctiques relacionats amb les CA i d'avançar cap a una visió de conjunt el més àmplia, integradora i coherent possible, és un primer pas en aquesta adreça.

En el que segueix, anem a detindre'ns en la consideració d'alguns significats i pràctiques relacionats amb les CA a què el projecte educatiu del FÒRUM atorga una especial importància i interès com a ingredients d'aquesta visió àmplia i integradora de les CA que tracta de promoure. Utilitzarem per a això el mateix esquema que subjau a l'organització dels quatre àmbits de treball del simposi i que estableix quatre grans tipus o categories de CA atenent, fonamentalment, a dos criteris: el context socioinstitucional al que es situen i a què es refereixen les CA, i els motius que presideixen i orienten les seues activitats. Com tota proposta de classificació de fenòmens complexos, també en té les seues zones d'indeterminació. En conjunt, no obstant això, cobreix prou bé l'ampli ventall de pràctiques relacionades amb les CA, al mateix temps que ajuda a identificar les tradicions teòriques, conceptuals i d'intervenció educativa en les quals han sorgit. Les quatre grans categories de CA d'aquesta classificació són:

- Comunitats d'aprenentatge referides a l'aula -*Classroom-based Learning Communities*-.
- Comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o centre educatiu -*School-based Learning Communities*-.
- Comunitats d'aprenentatge referides a una ciutat, una comarca, una regió o una zona territorial d'extensió variable en què resideix una comunitat de persones -*Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions*-.
- Comunitats d'aprenentatge que operen en un entorn virtual -*Virtual Learning Communities*-.

Aquests quatre tipus de CA seran objecte de presentació, anàlisi i reflexió en els corresponents àmbits de treball del simposi, pel que nostra intervenció es limitarà a identificar i co-

I han respost a preocupacions i objectius molt diversos que van des dels intents de millorar l'educació escolar per mitjà de reformes organitzatives, curriculars, pedagògiques o didàctiques, fins a la recerca i implementació d'estratègies i procediments de desenvolupament comunitari, passant pels esforços dirigits a establir nous paràmetres i criteris per a la definició de polítiques educatives i per a la planificació i gestió de l'educació

mentar breument els elements presents en cadascú d'ells que, des del punt de vista del FÒRUM, revisten major interès per a avançar cap a una visió àmplia, integradora i coherent possible de les CA.

L'aula com a Comunitat d'Aprenentatge: una visió alternativa de l'aprenentatge i de l'ensenyament

Una part important de les iniciatives, treballs i informes d'investigació publicats sobre CA es refereixen a aquesta categoria. La caracterització de l'aula com CA constitueix al mateix temps una alternativa als models transmissors i altres pràctiques pedagògiques tradicionals i la manifestació d'una nova forma d'entendre l'aprenentatge i l'ensenyament.

Bielaczyc i Collins (1999), després de revisar algunes propostes representatives de CA referides a l'aula, com les *Community of Learners* impulsades per Brown i Campione (Brown i Campione, 1994, 1996, 1998; Brown, 1998) i les *Knowledge-building Communities* promogudes per Scardamalia i Bereiter (Scardamalia, Bereiter i Lamon, 1994; Scardamalia i Bereiter, 1999), subratllen la importància que en elles té la construcció d'un coneixement col·lectiu com a context, plataforma i suport als processos individuals d'aprenentatge. D'acord amb aquests autors, les aules que s'organitzen com CA reflecteixen una «cultura d'aprenentatge» en què tots i cadascun dels seus membres s'impliquen en un esforç col·lectiu de comprensió. Més enllà dels èmfasis i de les diferències de matís que es detecten en les diferents iniciatives i propostes, és possible identificar alguns traços àmpliament compartits en la caracterització de les aules com CA (veure, per exemple, Wilson i Ryder, s/f), entre els quals cal destacar els següents:

- l'acord de fer progressar el coneixement i les habilitats col·lectives;
- el compromís amb l'objectiu de construir i compartir coneixements nous;
- la insistència en el caràcter distribuït del coneixement -entre professors i alumnes i entre alumnes- i la importància atorgada als distints tipus i graus de perícia dels participants, que són valorats per les seues contribucions al progrés col·lectiu i no tant pels seus coneixements o capacitats individuals;
- l'èmfasi en l'aprenentatge autònom i autoregulat, en l'adquisició d'habilitats i estratègies d'aprenentatge metacognitives i en l'aprendre a aprendre;
- la selecció d'activitats d'aprenentatge percebudes com «autèntiques» i rellevants pels participants;
- la posada en marxa d'estratègies didàctiques d'aprenentatge col·laboratiu;
- la utilització sistemàtica d'estratègies i procediments dissenyats a fi que tots els participants puguin compartir els aprenentatges;
- l'adopció d'enfocaments globalitzadors o interdisciplinars i el rebuig a l'organització tradicional del currículum en matèries o disciplines aïllades;
- la co-responsabilitat de professors i alumnes en l'aprenentatge;

- la caracterització del professor com facilitador de l'aprenentatge dels alumnes i com un membre més d'una comunitat d'aprenents;
- el control compartit i distribuït entre els participants de les activitats d'aprenentatge;
- l'existència d'alts nivells de diàleg, d'interacció i de comunicació entre els participants.

Des del punt de vista teòric, la majoria d'aquestes propostes responen, de forma més o menys precisa segons els casos, i de nou amb les diferències i matisos lògiques entre els autors, que Greeno, Collins i Resnick (1996) denominen «la visió situada/pragmàtica-sociohistòrica» de la cognició i de l'aprenentatge, en què conflueixen idees provinents d'enfocaments i teories com la cognició situada i distribuïda, la psicologia cultural i la psicologia sociocultural. A risc de no fer justícia a la complexitat i riquesa d'aquesta visió de la cognició i l'aprenentatge, tres idees ens semblen especialment importants en la perspectiva d'aquest intent de progressar cap a l'elaboració d'un marc conceptual ampli, integrador i articulat de les CA. La primera és la interpretació de l'aprenentatge com un procés constructiu en què els aprenents són al mateix temps subjectes i protagonistes del seu propi aprenentatge. La segona és la consideració de l'aprenentatge com un procés intrínsecament social que es recolza en les relacions interpersonals i que té sempre lloc en un context cultural determinat. I la tercera, que els processos de desenvolupament personal –és a dir, de construcció de la identitat individual- i de socialització i enculturació són complementaris i interdependents. Alguns dels enfocaments i conceptes més interessants sobre l'ensenyament i l'aprenentatge que es manegen actualment en la literatura psicològica i pedagògica –com, per exemple, els de «participació perifèrica legítima» (Llave i Wenger, 1991), «*cognitive apprenticeship*» (Collins, Brown i Neuman, 1989) i «participació guiada» o «participació en una comunitat d'aprenents» (Rogoff, 1994; Rogoff, Matusov i White, 1996)- comparteixen en termes generals aquesta visió de la cognició i de l'aprenentatge i reflecteixen d'una o un altra manera les idees apuntades.

En resum, les aules com CA ens parlen d'un grup de persones –normalment un professor i un grup d'alumnes- amb diferents nivells d'experiència, coneixement i perícia, que deprenen per mitjà de la seua implicació i participació en activitats autènticament i culturalment rellevants, gràcies a la col·laboració que estableixen entre si, a la construcció del coneixement col·lectiu que porten a terme i als diversos tipus d'ajudes que es presten mútuament. Així caracteritzades, les CA presenten fortes similituds amb les «Comunitats de Pràctica», expressió utilitzada per Wenger (1998,1999) per a designar un grup de persones que s'impliquen activament en processos col·laboratius de resolució de problemes recolzant-se en l'experiència i el coneixement al mateix temps compartit i distribuït entre totes elles.

Els principis enunciats per Bielaczyc i Collins per a la planificació i organització de CA eficaç en el context de l'aula ofereixen un bon resum de l'estat de la qüestió, al mateix temps que mostren amb claredat el seu abast com a alternativa als models transmissors de l'ensenyament i altres pràctiques pedagògiques tradicionals.

Principis per al disseny de Comunitats d'Aprenentatge eficaços en l'aula

(Bielaczyc i Collins, 1999, p. 2-3 de la versió electrònica)

Principi del creixement de la comunitat (*Community-growth principle*)

L'objectiu global ha de ser incrementar el coneixement i les habilitats del grup. Per a això, s'ha d'aprofitar el coneixement i els aprenentatges de tots els seus membres.

Principi d'objectius emergents (*Emergent-goals principle*)

Els objectius d'aprenentatge del grup han de ser co-construïts amb els alumnes i emergir de les activitats i preguntes que sorgixen mentre porten a terme les seues indagacions i investigacions.

Principi d'articulació d'objectius (*Articulation-of-goals principle*)

Professor i alumnes han d'articular els seus objectius i els criteris que utilitzaran per a decidir que els han aconseguit. Tots els alumnes han de desenvolupar les habilitats necessàries per a poder jutjar si han aconseguit els objectius.

Principi de metacognició (*Metacognitive principle*)

El grup ha de tindre present en tot moment els objectius que pretén aconseguir i preguntar-se si el que està fent ajuda efectivament a aconseguir-los; també ha d'avaluar el que ha deprés i fins a quin punt ho ha deprés bé; i ha d'intentar identificar a intervals regulars el que ja coneix i el que no coneix.

Principi de superació dels límits (*Beyond-the-bounds principle*)

El grup ha d'intentar anar més enllà dels coneixements, habilitats i recursos existents i fàcilment accessibles en el seu si. Ha d'intentar donar sentit a les coses per si mateix i donar la benvinguda a nous reptes i plantejaments.

Principi del respecte pels altres (*Respect-for-others principle*)

Els alumnes necessiten aprendre a respectar les diferències i les contribucions dels altres. Com més aportacions diferents es produïsquen, majors seran les fonts de coneixement existents per a expandir el coneixement del grup.

Les regles de respecte mutu han d'estar clarament formulades, articulades i aplicades.

Principi d'acceptació del fracàs (*Failure-safe principle*)

Ha d'instaurar-se el sentiment que el fracàs és acceptable i que l'assumpció de riscos i d'una aproximació experimental a l'abordatge dels projectes i a la resolució de problemes conduirà a un major aprenentatge.

La reflexió sense reprotxes pot ajudar que el grup aprenga dels seus errors.

Principi de dependència estructural (*Structural-dependence principle*)

El grup ha d'organitzar-se de manera que les contribucions dels alumnes siguin d'alguna manera interdependents, com per exemple en el cas de tasques la realització del qual exigeix un esforç conjunt.

Principi de preeminència de la profunditat sobre l'amplitud (*Depth-over-Breadth principle*)

Els alumnes han de disposar de temps suficient per investigar en profunditat els temes i adquirir un domini real dels mateixos.

Principi de la diversitat de la perícia (*Diverse-expertise principle*)

Els estudiants desenvolupen les àrees en què estan més capacitats i estan més interessats, amb la responsabilitat de compartir la seua perícia en elles amb els companys i amb el professor

Principi de la multiplicitat de vies de participació (*Multiple-ways-to-participate principle*)

Per a avançar cap a una comprensió col·lectiva, el grup ha de tindre davant de si una àmplia gamma de tasques i activitats en què els alumnes participen en funció de les seues capacitats i interessos.

Principi de mecanismes per a compartir (*Sharing principle*)

Han d'existir mecanismes que garantisquen que el coneixement i les habilitats adquirides pels diferents membres del grup puguen ser compartits, de manera que cada alumne siga al mateix temps un aprenent i un contribuent al coneixement col·lectiu.

Principi de negociació (*Negotiation principle*)

Les idees, teories, procediments, etc. són construïts per mitjà d'un procés de negociació entre els membres, i les discussions es resolen per mitjà d'arguments lògics i proves. El professor ha d'ensenyar als alumnes com criticar les idees dels altres sense personalitzar la crítica.

Principi de la qualitat dels productes (*Quality-of-Products principle*)

La qualitat dels productes generats pel grup ha de ser apreciada tant pel grup mateix com per les persones alienes a ell.

El grup ha de posar-se d'acord sobre els estàndards que permetran valorar la qualitat d'un producte, i aquestos estàndards han de contrastar-se amb persones que no formen part d'ell.

Les escoles com a Comunitats d'Aprenentatge: una alternativa a l'organització i el funcionament de les institucions educatives

Aquesta categoria de CA remèn a una àmplia gamma de propostes i experiències que tenen com a focus les institucions d'educació formal, ja siguin escoles d'educació primària, centres d'educació secundària, centres universitaris o centres d'educació superior. Com en el cas de les aules, la caracterització dels centres educatius com CA apareix estretament relacionada amb les propostes de canvi, transformació i millora de l'educació formal en general, i de l'educació escolar en particular (Prawat, 1996). En algunes de les seues variants, les propostes de CA referides als centres educatius constitueixen de fet la translació al nivell de la institució dels principis ja comentats en el cas de les CA referides a l'aula. La caracterització dels centres educatius com CA comporta una sèrie de traços (veure, per exemple, Hill, Pettit i Dawson, 1997; Owens i Wang, 1997; Levine, 1999) entre els quals cal destacar els següents:

- existència d'uns objectius i valors compartits entre tots els membres de la institució;
- existència d'un liderat compartit;
- treball en equip i col·laboratiu del professorat (el que implica, entre altres aspectes, el reforç de les estructures de coordinació, l'establiment d'estratègies i procediments compartits d'avaluació, la posada en marxa d'activitats d'ensenyament aprenentatge que impliquen la participació de professors de diferents matèries i assignatures, etc.);
- suport mutu entre els membres de la institució;
- noves fórmules d'organització i agrupament de l'alumnat;
- noves fórmules d'organització del currículum (per mitjà de l'adopció, per exemple, de plantejaments globalitzadors o interdisciplinars);
- currículum orientat a la inserció en el món laboral i professional amb pràctiques en els llocs de treball;
- noves metodologies d'ensenyament (per exemple, introducció de mètodes d'aprenentatge cooperatiu, seminaris reduïts, ensenyament basat en l'anàlisi de casos, en la realització de projectes, en la resolució de problemes, etc.);
- utilització de procediments i estratègies d'avaluació formativa i orientadora;
- èmfasi en l'articulació entre pràctica/investigació/acció;
- participació dels agents socials en l'establiment del currículum;
- forta implicació dels pares i d'altres agents comunitaris en el treball amb els alumnes.

En el transcurs de l'última dècada s'han formulat nombroses propostes i projectes de transformació i millora de l'educació escolar basats en la caracterització dels centres educatius com CA, especialment als EE.UU., Canadà, Gran Bretanya i altres països, inclosos Catalunya i Espanya (veure, per exemple, Metropolitan Universities, 1997; *New Directions for Teaching and Learning*, 1990; Shapiro i Levine, 1999).³ Algunes d'aquestes propostes inclouen també elements orientats a la transformació de les aules en CA, podent en conseqüència ser incloses tant en aquesta categoria com en l'anterior. La majoria, no obstant això, subratllen els aspectes organitzatius, curriculars i d'utilització dels recursos comunitaris per part de les institucions educatives. L'èmfasi en els aspectes organitzatius i curriculars és particularment visible en el cas de les propostes orientades a crear CA al si de les institucions d'educació superior, com posa en relleu el següent fragment del resum sobre CA inclòs en l'ERIC *Digests*:

«(...) Learning communities intentionally restructure the currículum to connect students and faculty in common courses, often including seminars or a peer advising component. According to Gabelnick, MacGregor, Matthews & Smith (...), 'A learning community is any one of a variety of curricular structures that link together several existing course -or actually restructure the curricular material entirely- so that students have opportunities for deeper understanding and integration of the material they laure learning, and habite interaction

³ Alguns d'aquestos projectes han arribat a un nivell considerable de desenvolupament i difusió. És el cas, entre d'altres, dels següents:

- The Accelerated Schools Project;
- The ATLAS Communities;
- The Comer School Development Program;
- The Success for All Project;
- The Manitoba Improvement Schools Project;

with one another and their teachers as fellow participants *in* the learning enterprise.' (Kellogg, 1999, p. 1 de la versió electrònica)

En resum, els centres educatius caracteritzats com CA ens mostren unes institucions amb una organització i un funcionament molt allunyats dels que són habituals en els sistemes educatius actuals. Són institucions en què existeix, representen l'expressió de Bielaczyc i Collins (1999) una «cultura d'aprenentatge», de manera que totes les seues instàncies i tots els seus membres estan compromesos amb la construcció i adquisició de nous coneixements i habilitats. Les estructures jeràrquiques i burocràtiques d'organització són reemplaçades pel treball col·laboratiu, el liderat compartit, la participació i la coordinació. Professors i alumnes s'impliquen de forma conjunta en activitats d'indagació i investigació pedagògica i culturalment rellevants que travessen diferents disciplines i àmbits de coneixement, trencant així amb la tradicional divisió del currículum en compartiments estancs. Finalment, són institucions plenament integrades en la comunitat en què s'ubiquen projecten les seues activitats sobre ella, són sensibles a les seues preocupacions i necessitats, utilitzen els recursos comunitaris de tota mena - personals, culturals, d'equipaments i serveis, associatius, etc. - posant-los al servei de l'educació i formació dels alumnes, i busquen la co-responsabilitat i el compromís dels agents socials i comunitaris en aquesta tasca.

El territori com a Comunitat d'Aprenentatge: una estratègia de desenrotllament comunitari i una alternativa a l'organització actual dels sistemes educatius

La visió del territori com CA és al mateix temps més àmplia i difusa que les anteriors i apareix estretament vinculada en els seus orígens als moviments i propostes d'educació comunitària o educació basada en la comunitat (*Community-based Education; Community-based Learning*). D'acord amb Owens i Wang (1997, p. 1), l'aprenentatge basat en la comunitat pot definir-se com:

«(...) as the broad set of teaching/learning strategies that enable youth and adults to learn what they want to learn from any segment of the community. Our definition provines for learners of all ages to identify what they wish to learn and opens up an unlimited set of resources to support them. By community, we llauure including the schools, formal and informal institutions *in* one's neighborhood, and the entire world through such resources as the Internet.»

(Owens i Wang, 1997, p. 1)

Les propostes de configuració d'un territori determinat -poble, ciutat, comarca, regió, etc.- com CA han conegut un desenvolupament considerable en el transcurs d'aquests últims anys com a conseqüència de la necessitat de replantejar les relacions global/local en l'escenari de la creixent globalització econòmica, política i cultural. Sovint les CA d'aquest

... els centres educatius caracteritzats com CA ens mostren unes institucions amb una organització i un funcionament molt allunyats dels que són habituals en els sistemes educatius actuals. Són institucions en què existeix, representen l'expressió de Bielaczyc i Collins (1999) una «cultura d'aprenentatge», de manera que totes les seues instàncies i tots els seus membres estan compromesos amb la construcció i adquisició de nous coneixements i habilitats

tipus constitueixen intents de resposta als reptes de tot ordre que planteja aquest nou escenari, especialment pel que fa a l'impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, a l'adveniment de la anomenada societat de la informació, del coneixement o de l'aprenentatge, i al pas d'una economia industrial a una economia basada en el coneixement. Són propostes relacionades generalment amb un moviment més ampli de posada en valor de les ciutats i dels nuclis urbans com a escenaris privilegiats d'acció política i de desenvolupament econòmic i social. Les seues manifestacions més elaborades es troben, segons el nostre parer, en els moviments coneguts com *Learning Cities*, *Learning Towns*, *Learning Regions* o *Community Learning Networks*, documentats a Gran Bretanya (Yarnit, 2000), Austràlia (Henderson i altres, 2000), Canadà (*New Economy Development Group*, 1998; Faris i Peterson, 2000) i, en menor mesura, en altres països. Contràriament al que succeeix amb les altres dues categories ja revisades de CA, en aquest cas el focus no és el sistema educatiu formal, sinó més aviat l'educació d'adults, la formació i inserció laboral i el desenvolupament comunitari, sovint en zones econòmicament deprimides i problemàtiques des del punt de vista de la integració i la cohesió social.

Malgrat la seua amplitud i la diversitat d'iniciatives i experiències que inclou, és també possible identificar en aquesta categoria de CA una sèrie de característiques o traços àmpliament compartits que tenen una especial rellevància i interès per als objectius i propòsits del FÒRUM. La reproducció d'algunes caracteritzacions i definicions extretes d'informes i treballs recents -bàsicament de seguiment i avaluació- sobre CA enteses com a formes d'organització comunitària ens ajudarà a identificar aquests traços.

Algunes caracteritzacions de les Comunitats d'Aprenentatge basades en la Comunitat

(*Community-based Learning Communities; Community Learning Networks*)

«[A Learning Community is] Any city, town or village, and surrounding area that, using lifelong learning as an organizing principle and social goal, promotes collaboration of the civic, public, economic, educational and voluntary/community sectors in the process of achieving agreed upon objectives related to the twin goals of sustainable economic development and social inclusion»

(Faris i Peterson, 2000, p. 17)

«A learning Community addresses the learning needs of its locality through partnerships. It uses the strengths of social and institutional relationships to bring about cultural shifts in perceptions of the value of learning. Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community.»

(Yarnit, 2000, p. 11)

«In the authors' view:

- Community learning networks laire community-controlled structures and systems aimed drec furthering community development and enhancing the lives of their constituencies by supporting and encouraging lifelong learning.
- To be relevant, community learning networks must opera't within the confins of a geographically circumscribed community defined also as a community of interest.
- Technologies, including telecommunication technology, may or may not *play* a central role *in* community learning networks. When they do, they support and enable either the networking or learning function, or both.» (New Economy Development Group, 1998).

«Comunitat d'Aprenentatge és una comunitat organitzada que construeix i s'involucra en un projecte educatiu i cultural propi, per a educar-se a si mateix, als seus xiquets, jóvens i adults, en el marc d'un esforç endogen, cooperatiu i solidari, basat en un diagnòstic no sols de les seues carències i debilitats sinó, sobretot, de les seues fortaleces per a superar tals debilitats.»(Torres, 1999a)

«A learning community is a web of organisations linked together *in* a common cause - to crega't a learning environment by learning with and from each other. Within the web may be hospitals, voluntary organisations, theatres, sporting clubs, interest groups, museums as well as companies, schools, colleges and universities.» (Longworth, 1996, p. 2 de la versió electrònica)

Hi ha, per descomptat, moltes altres caracteritzacions de les CA basades en el territori que subratllen aspectes distints. Més encara, una lectura atenta de les caracteritzacions anteriors posaria en relleu amb tota seguretat accents i matisos diferents. No obstant això, preses en conjunt, permeten identificar amb claredat una sèrie d'elements que fan d'aquest tipus de CA un referent d'especial interès per al projecte educatiu del Fòrum. Heus ací, breument comentats, els que ens semblen més rellevants en l'estat actual d'elaboració i de desenvolupament d'aquest projecte.

- La presa de consciència de la impossibilitat de l'educació escolar i dels sistemes d'educació formal per a satisfer les necessitats educatives de la ciutadania en el món actual i, en conseqüència, de la necessitat de replantejar en profunditat la manera com està organitzada l'educació.
- El reconeixement que en la comunitat hi ha molts recursos -públics i privats; educatius, econòmics, cívics, de serveis, d'equipaments i de molts altres tipus- que poden posar-se al servei de l'aprenentatge com a instrument de desenvolupament comuni-

⁴ Aquest mateix raonament serveix per a comprendre per què les ciutats apareixen sovint com espais privilegiats per a la posada en marxa de CA o d'iniciatives similars, com posen de relleu els moviments de Ciutats Educadores i de *Learning Cities*. En efecte, la ciutat pot entendre-se com un «conjunt de persones que desenvolupen activitats totalment o parcial interconnectades, o simplement concurrents, en un mateix espai territorial, que afronten uns projectes, uns objectius i uns problemes fins cert punt comuns o interdepenents, que s'identifiquen en major o menor grau amb una organització social amb què mantenen llaços de pertinença i adhesió, i que comparteixen una sèrie de serveis i equipaments col·lectius.» (Coll, 1999, p. 17).

⁵ D'acord amb Faris i Peterson (2000, p. 17), «Formal learning is the systematic, purposeful acquisition of knowledge, skills, attitudes and values through educational or training providers for credit or certification, while non-formal learning is the systematic, purposeful learning gained in the workplace, home, community or voluntary organization but not for credit or certification. [Informal learning is] Learning that is unsystematic, unplanned or serendipitous. It is learning that is most often acquired via the mass media or in social situation.»

tari. Aquest reconeixement té com a contrapartida la presa de consciència que habitualment bona part d'aquests recursos no s'utilitzen, i que la seua utilització, quan es produeix, és molt limitada i pateix d'una coordinació eficaç.

- La importància de la participació i del partenariat -*partnership*- en la constitució, organització i gestió de les CA. L'existència d'un partenariat entorn d'una sèrie de recursos i d'objectius compartits és un requisit imprescindible perquè pugui constituir-se una CA. El ventall de socis -*partners*- sol ser molt ampli, incloent les administracions -central, regional i local-, els proveïdors de serveis comunitaris, el sector privat, els agents socials, les institucions i associacions sense ànim de lucre, etc. La forma d'organitzar-se del partenariat pot ser molt diversa, sent possible trobar des d'estructures relativament informals fins a d'altres altament formalitzades. Així mateix, el paper del partenariat és també variable, oscil·lant des de models estrictament consultius a altres més col·laboratius en els que els socis assumeixen una quota de responsabilitat en els processos de presa de decisions i en el seguiment i control de les activitats. Les diferències són igualment importants pel que fa a la naturalesa i a la quantitat de les aportacions dels socis.
- En la creació d'aquestes CA intervé una doble dimensió. D'una banda, les CA es concreten en la societat local (Torres, 1999a) entorn de comunitats de persones que habiten un territori, ja siga en zones rurals o urbanes (dimensió geogràfica). Per una altra, les persones que habiten un territori només poden constituir una CA en la mesura en què comparteixen determinats interessos, objectius i valors (dimensió funcional). Encara que aquest element no apareix formulat amb claredat en els informes que hem revisat, podria conjecturar-se que l'èxit d'una CA territorial depèn en bona mesura de què les persones que la integren posseeixen en algun grau la percepció compartida de formar part d'una comunitat, bé siga perquè ja la tenien prèviament, bé siga perquè l'han construït en el transcurs de les activitats desplegades en el marc de la pròpia CA. El fet que aquesta circumstància es done amb major freqüència en l'àmbit local -especialment en els nuclis urbans, qualsevol que siga la seua dimensió- podria ser un factor que ajudara a entendre per què les CA que tenen com a focus projectes locals -*locally-based projects*- solen ser més eficaços per a aconseguir la implicació de les persones que aquelles els projectes de les quals tenen un focus més ampli (Yarnit, 2001).⁴
- La importància acordada, al costat de l'aprenentatge que té lloc en les institucions del sistema educatiu formal, a què té el seu origen en l'àmplia gamma d'activitats que porten a terme i en què participen les persones al marge d'aquestes institucions. La presa en consideració dels tres tipus d'aprenentatge -formal, no formal i informal- i la seua articulació és un altre dels traços distintius de les CA basades en la comunitat.⁵

- L'adopció del concepte d'aprenentatge al llarg de la vida *-lifelong learning-* com a principi organitzatiu i com a objectiu comunitari. L'aprenentatge és concebut com un procés que té lloc des del naixement fins a la mort i que depèn tant de les opcions formatives que ofereix el sistema educatiu formal, com de les opcions i motivacions individuals i de les possibilitats que troba cada persona en el seu entorn comunitari. Les CA basades en la comunitat utilitzen el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida com: «A conceptual framework and organizing principle for imagining, *planning* and implementing reform of both the formal and non-formal learning systems to enable individuals and groups to:
 - participa't *in* purposeful and systematic life-span learning opportunities;
 - learn wherever, whenever, and *in* modes appropriate to their learning styles and needs; and
 - use the total learning resources of their community and society.
 (Faris i Peterson, 2000, pp. 17 i 18)»
- L'èmfasi en l'aprenentatge com a instrument per a aconseguir els objectius socials i econòmics de la comunitat (Yarnit, 2001). Les CA territorials es presenten sovint com a iniciatives de desenvolupament comunitari orientades a la consecució de dos objectius bàsics fortament interrelacionats: aconseguir un desenvolupament econòmic sostenible i afavorir la inclusió i la cohesió social. El que distingeix les CA d'altres iniciatives de desenvolupament comunitari és precisament l'elecció de l'aprenentatge com a instrument i estratègia per a aconseguir aquests objectius.⁶

L'estreta vinculació existent entre les CA basades en el territori i els programes de desenvolupament comunitari troba un clar reflex en els objectius i finalitats habituals d'aquest tipus de CA, que, d'acord amb Faris i Peterson (2000, p. 7), es corresponen amb els objectius i finalitats habituals dels programes de desenvolupament comunitari; a saber: l'educació cívica i per a la ciutadania, la promoció de la salut, el desenvolupament econòmic, la sostenibilitat ambiental, el desenvolupament rural/urbà i el desenvolupament i la planificació social.

- La importància que les CA siguin percebudes pels seus integrants com a efectives en la realització de projectes i la consecució d'objectius. En aquest sentit, Yarnit (2000, p. 87) subratlla que els plans d'acció de les CA responguen a les característiques resumides en l'acrònim SMART: han de ser específics *-Specific-*, mesurables *-Measurable-*, abastables *-Attainable-*, realistes *-Realistic-* i tancats en el temps *-Time-related-*.

En resum, les CA basades en el territori o en la comunitat són, de les tres categories de CA

⁶ Diversos organismes i agències internacionals (entre elles la OCDE, la UNESCO i la Unió Europea) han tingut un paper decisiu en la promoció d'experiències de desenvolupament comunitari basades en l'aprenentatge com estratègia per afavorir la transició d'una economia industrial a una economia basada en el coneixement, especialment en les zones o regions amb menors nivells de desenvolupament.

... les CA basades en el territori o en la comunitat són, de les tres categories de CA revisades fins ara, les que apunten amb major claredat cap a una transformació global dels sistemes educatius i les que deixen entreveure millor les implicacions concretes de tota mena que es deriven d'una visió àmplia de l'educació.

revisades fins ara, les que apunten amb major claredat cap a una transformació global dels sistemes educatius i les que deixen entreveure millor les implicacions concretes de tota mena que es deriven d'una visió àmplia de l'educació. L'adopció del concepte d'aprenentatge al llarg de la vida com a principi organitzatiu de l'educació i com a objectiu comunitari, junt amb la posada en relleu de l'aprenentatge no formal i informal, suggereixen no sols la necessitat d'un canvi en els objectius, l'organització i el funcionament de les institucions d'educació formal, sinó també en els criteris i plantejaments que han orientat tradicionalment la definició i l'establiment de polítiques educatives per part de la majoria dels governs nacionals i de les agències i organismes internacionals.⁷

La majoria de les experiències documentades fins al moment tenen certament un abast limitat, en el sentit que es situen en la perifèria del sistema educatiu formal -educació de persones adultes, desenvolupament econòmic i social, educació per a la ciutadania, promoció de la salut, etc. i no solen plantejar-se la transformació concreta de les institucions d'educació formal en el marc d'una educació basada en la comunitat. Aquesta limitació, no obstant això, ha d'atribuir-se més prompte segons el nostre parer al caràcter encara recent i nou de les iniciatives desplegades fins al moment que a l'existència d'opcions teòriques de fons divergents o contradictòries entre si.

L'articulació dels plantejaments i principis que subjauen a les experiències i iniciatives de CA referides a l'aula, als centres educatius i a la comunitat és sens dubte una tasca àrdua i complexa, però possible i fins i tot necessària per poder valorar la capacitat transformadora que posseeix potencialment el concepte de Comunitat d'Aprenentatge.

Les Comunitats Virtuals d'Aprenentatge: tecnologies de la informació i la comunicació i xarxes d'aprenentatge

Les CVA són CA formades per persones o institucions connectades a través de la xarxa que tenen com a focus un determinat contingut o tasca d'aprenentatge (veure, per exemple, Berg, 1999; Harasim i altres, 1995; Palloff i Pratt, 1999). Es denominen «virtuals» perquè els seus membres no comparteixen un espai físic i institucional -contràriament al que succeeix en els altres tipus de CA, en les que sí que hi ha aquest espai: l'aula, l'escola, el territori-, sinó únicament un espai virtual creat per mitjà de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Les CVA poden ser de molts tipus en funció de la naturalesa i característiques de la tasca o contingut, del context socioinstitucional i dels motius i interessos dels participants. Així, per exemple, funcionen actualment en la xarxa CCVA centrades en:

- la formació inicial i permanent impartida per institucions educatives, universitàries i no universitàries;
- la formació professional i ocupacional;
- la formació de futurs professionals;
- activitats de treball col·laboratiu entre professionals;

⁷ En aquesta línia cal interpretar, per exemple, la proposta d'impulsar l'elaboració i posada en marxa de «plans educatius integrals territorialitzats» (Coll, 1999). Veure també els suggeriments formulats per Torres (1999b) al fil d'una anàlisi crítica de les accions realitzades i dels resultats obtinguts en el marc de la proposta de «Educació per a tots» de la Conferència de Jomtien.

- activitats més o menys informals entre estudiants de diferents nivells educatius;
- activitats de comunitats d'usuaris de determinats serveis o productes;
- etc.

Les CVA han conegut un desenvolupament considerable en el transcurs dels últims anys en el marc de l'educació a distància —en què es presenten sovint com una metodologia d'ensenyament innovadora— i de la formació inicial del professorat. No obstant això, tant en aquests com en altres casos l'ús de l'expressió «CVA» és relativament lax, i no sempre és fàcil identificar amb precisió els criteris utilitzats per a diferenciar entre, d'una banda, els grups d'usuaris de la xarxa que funcionen com CVA, i per una altra, els que simplement utilitzen la xarxa per a comunicar-se amb assiduitat i intercanviar informacions i comentaris sobre un tema o una problemàtica d'interès comú.

Les CVA es caracteritzen perquè per l'existència d'una comunitat d'interessos i per l'ús de les TIC en una doble vessant: com a instrument per a facilitar l'intercanvi i la comunicació entre els seus membres i com a instrument per a promoure l'aprenentatge. La utilització sense més de les TIC per una CA no és, no obstant, un criteri suficient per a catalogar-la com CVA. De fet, l'ús eventual de les TIC és una dimensió que cap considerar a l'interior de cadascú dels altres tres tipus de CA que contempla la nostra classificació. En altres paraules, les CA basades en l'aula, en l'escola o en el territori poden utilitzar o no les TIC com a plataforma i instrument per a sostindre i promoure la comunicació i les relacions entre els seus membres o per a promoure i afavorir l'aprenentatge. Alguns dels exemples més representatius d'estos tres tipus de CA utilitzen àmpliament les TIC,⁸ però hi ha també nombrosos exemples de CA referides a l'aula, a centres educatius i a xarxes d'aprenentatge comunitari en què aquest ús és mínim o fins i tot inexistent (veure, per exemple, *New Economy Development Group*, 1998). És més, moltes CA que se'ns presenten de forma pràcticament generalitzada en l'actualitat com a comunitats virtuals tenen també la seua contrapartida no virtual. És el cas, per posar només un exemple, de les xarxes de treball col·laboratiu entre professionals o entre investigadors, que han funcionat en innumerables ocasions en el passat, i segueixen fent-ho encara en molts casos en l'actualitat, com veritables CA, però que utilitzen per als seus intercanvis i relacions tecnologies de la informació i la comunicació tradicionals, és a dir, no telemàtiques.

Assenyalem encara que hi ha poques experiències i escasses referències en la literatura especialitzada sobre «xarxes de comunitats d'aprenentatge» a l'estil de què pretén impulsar i promoure el Fòrum, és a dir, sobre Comunitats Virtuals els membres del qual no siguen individus, sinó grups d'individus o institucions que estan organitzats i funcionen, al seu torn, com CA (virtuals o no). Una interessant excepció a aquest respecte és el *Learning City Network*.⁹

En resum, des del punt de vista dels objectius i propòsits del Fòrum, l'interès de les CVA resideix sobretot en els exemples i experiències que proporcionen sobre l'ús de les TIC com a instrument per a

L'adopció del concepte d'aprenentatge al llarg de la vida com a principi organitzatiu de l'educació i com a objectiu comunitari, junt amb la posada en relleu de l'aprenentatge no formal i informal, suggereixen no sols la necessitat d'un canvi en els objectius, l'organització i el funcionament de les institucions d'educació formal, sinó també en els criteris i plantejaments que han orientat tradicionalment la definició i l'establiment de polítiques educatives

⁸ És el cas dels *Learning Circles* (Riel, 1998), del projecte *CSILE-Computer Supported Intentional Learning-* (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994), del *Jasper Project* (CTGV, 1997) o del projecte *Schools for Thought* (<http://peabody.vanderbilt.edu/projects/funded/sft/general/sft/home.html>), per assenyalar únicament alguns exemples ben coneguts.

⁹ www.lifelonglearning.co.uk/learningcities

l'establiment, consolidació i ampliació de totes les xarxes de comunicació i d'intercanvi entre els membres de les CA, així com per a promoure l'aprenentatge ells i de la CA en el seu conjunt. La utilització de les TIC per si sola no basta per poder construir una CA, però hi ha pocs dubtes que les CA, siga quin siga el nivell en què es situen -l'aula, els centres educatius, el territori- i els interessos i objectius que persegueixen -millorar l'aprenentatge en les aules, establir formes d'organització i de funcionament en els centres educatius més acords amb una cultura de l'aprenentatge, impulsar i recolzar el desenvolupament comunitari, etc.-, poden incrementar considerablement la seua eficàcia quan utilitzen TIC en la doble vessant assenyalada: com a infraestructura per a consolidar i ampliar les xarxes de comunicació i d'intercanvi dins de les CA i com a instrument per promoure i potenciar l'aprenentatge dels seus membres. A això cal afegir, a més, les enormes possibilitats que ofereixen les TIC, pràcticament inexplorades fins al moment, en la construcció de CA, per així dir, de segon nivell, és a dir, en la construcció de Comunitats d'Aprenentatge.

Comentaris finals: les Comunitats d'Aprenentatge i el Projecte Educatiu del Fòrum

Malgrat el seu caràcter parcial i en absolut exhaustiu, la revisió efectuada basta per a justificar l'aposta d'erigir les CA com a eix vertebrador del projecte educatiu del Fòrum. Cadascun dels tipus de CA mostra fins a quin punt aquest moviment, el de les CA, obri noves perspectives i ofereix alternatives concretes a alguns dels problemes més apressants amb què s'enfronta l'educació en el moment actual:

- Les iniciatives dirigides a organitzar les aules com CA introdueixen una nova visió de l'ensenyament i l'aprenentatge, obrin el camí a pràctiques docents allunyades dels models transmissors que encara hui segueixen sent dominants en tots els nivells de l'educació formal i ofereixen exemples concrets de com els alumnes poden portar a terme aprenentatges significativament i culturalment rellevants;
- Les experiències tendents a organitzar els centres educatius com CA mostren que és possible crear en aquestes institucions una cultura de l'aprenentatge i permeten identificar alguns dels factors i processos que són decisius per a aconseguir-ho;
- Les CA que tenen el territori com referent apunten a nous models d'organització de l'educació basats en el compromís i la coresponsabilitat dels agents socials i comunitaris, al mateix temps que subratllen la necessitat d'adoptar nous criteris i plantejaments en el disseny de les polítiques educatives;
- La CVA, finalment, il·lustren com les TIC poden ser utilitzades amb profit tant per a la configuració de xarxes de comunicació i d'intercanvi com per a promoure l'aprenentatge entre els usuaris d'aquestes xarxes.

Cadascun d'aquests tipus de CA proporciona perquè ensenyaments valuosos que han d'aprofitar-se i que han de ser tinguts en compte en el marc d'un procés global de reflexió sobre el futur de l'educació. L'articulació de les contribucions que tenen el seu origen en les experiències de CA relatives

a l'aula, als centres educatius i a la comunitat, així com en les CVA, és fonamental per a no reproduir i perpetuar l'hiatus existent en l'actualitat entre l'aprenentatge que té lloc en els centres d'educació formal i l'aprenentatge que té lloc al marge d'ells. Des del punt de vista del Fòrum, l'organització de les aules com CA adquireix tota la seua potencialitat en el marc d'unes institucions educatives que estan organitzades, al seu torn, com CA; i la viabilitat i eficàcia d'aquestes depén, en bona mesura, de la seua inserció en una xarxa d'aprenentatge comunitari prou rica i complexa. El paper que finalment acaben exercint les CA en l'educació del futur dependrà probablement de què s'aconsegueixca un randa entre aquestos nivells: aules, centres educatius i comunitat. Aquesta és la raó per la qual, a més d'impulsar i promoure la formació de xarxes CA entorn dels tres nuclis de valors escollits com a focus i als temes en què es concreten (veure nota peu de pàgina núm. 1), el projecte educatiu del Fòrum aspira també a crear un espai de trobada, reflexió i debat en què convergisquen experiències, aportacions i elaboracions relatives als diferents tipus de CA, i en el que siga possible analitzar-les i valorar-les des d'una perspectiva global i amb una voluntat integradora.

Referències

- AUTORS DIVERSOS (1991). *Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadors. Documents Finals*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BERG, G A. (1999). Community in distance learning through virtual teams. *Educational Technology Review*, 12, 23-29.
- BIELACZYK, K i COLLINS, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth, (Ed). *Instructional-design theories and models: A 'new' paradigm of instructional theory*, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://home.neo.lrun.com/ourspot/learn001.txt>
- BROWN, A L. (1998). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. 52 (4), 399-413.
- BROWN, A L i CAMPIONE, J C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed)., *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- BROWN, A L i CAMPIONE, J C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En L. SCHAUBLE i R. GLASER (Eds)., *Innovations 'in' learning: 'New' environments for education*. (pp. 289-325). Hillsdale, NJ: LLIJA.
- BROWN, A L i CAMPIONE, J C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. En N M. Lambert i B. McCombs, Bàrbara L. (Eds). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. (pp. 153-186). Washington, DC: American Psychological Association. Cognition and Technology Group drec Vanderbilt -CTGV- (1997). *The Jasper Project*:

- Lessons 'in' curriculum, instruction, assessment, and professional development.* Mahwah, NJ: LLIJA.
- COLL, C. (1998). Educació i activitat ciutadana: una necessitat i un compromís. Conferència pronunciada amb motiu de l'entrega del XXè *Premon d'Educació Josep Pallach*. Juny 1998. Document no publicat.
- COLL, C. (1999). Alguns desafiaments de l'educació bàsica en el llindar del nou mil·lenni. *Perfils Educatius*, 83/84, 8-26.
- COLLINS, A., BROWN, J S I NEWMAN, S E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En L B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: LLIJA.
- FARIS, R I PETERSON, W. (2000), *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia*. A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers.
- GREENO, J G., COLLINS, A. M I RESNICK, L B. (1996). Cognition and learning. En D C. Berliner i RC Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.
- HARASIM, L I ALTRES (1995). *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HENDERSON, L., CASTLES, R., McGRATH, M I BROWN, T. (2000). *Learning around town: learning communities 'in' Austràlia*. Austràlia: Adult Learning Austràlia (ALA).
- HILL, J., PETTIT, J. I DAWSON, G. (1997). *Schools as learning communities*. NSW Department of Education and Training. Disponible en: www.schools.nsw.edu.au /staff/ F2.o/material/salci.htm
- INSTITUT D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (1998). Projecte Educatiu de Ciutat. *Barcelona Educació*. Monogràfic núm. 2.
- KELLOGG, K. (1999). *Learning Communities*. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Higher Education Washington DC. *ERIC Digests*. Document identifier: ED430512. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed430512.html
- LLAVE, J I WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legítima't peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEVINE, J. H. (1999). *Learning communities: 'New' structures, 'new' partnerships for learning. The first-year experience*. Columbia, SC: South Carolina University.
- LONGWORTH, N. (1996). *Learning communities: one way to the learning society*. tMagazine. Disponible en: <http://www.tmag.co.uk/articles/OCT963.html>
- NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty and disciplines*. 41 [núm. monogràfic].
- METROPOLITAN UNIVERSITIES: AN INTERNATIONAL FÓRUM (1997). *Learning communities*. 9(1) [núm. monogràfic].
- NEW ECONOMY DEVELOPMENT GROUP INC. Ottawa, Ontario (1998). *Models of Community Learning Networks 'in' Canadà*. Office of Learning Technologies Human Resources Development Canadà. Disponible en: http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/publi cat/alphapubs_e.html
- OWENS, TH. R I WANG, CH. (1997). *Community-based learning: a foundation for meaningful education reform*. Norwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Sèries. Disponible en: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/to o8.html>

- PALLOFF, R M i PRATT, K. (1999). *Building learning communities 'in' cyberspace: effective strategies for the online classroom*. Sant Francesc: Jossey-Bass.
- PAWAT, R S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 91-110.
- RIELL, M. (1998). Learning Communities through computer networking. En J G. Greeno i S V. Goldman (Edsw.), *Thinking practices 'in' mathematics and science learning* (369-398). Hillsdale, NJ: LLIJA.
- SHAPIRO, N S i LEVINE, J H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. Sant Francesc: Jossey-Bass.
- ROGOFF, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- ROGOFF, B., MATUSOV, E i WHITE, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. En D R. Olson i N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. En D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., & LAMON, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into world 3. In Kate McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 201-228). Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- TORRES, R. M (1999a). *Comunitat d'aprenentatge: una proposta educativa per al desenrotllament educatiu local*. Seminari d'Educació Integral: articulació de projectes i espais d'aprenentatge, CENPEC, São Paulo, 9-10 de desembre 1999.
- TORRES, R. M (1999b). *Educació per a tots: la proposta, la resposta*. Document presentat en el panell «Nou anys després de Jomtien», Conferència Anual de la Societat Internacional d'Educació Comparada. Toronto, 14-18 d'abril de 1999. Text publicat en: Quaderns d'Educació Contínua 4. Edicions del CREC. Xàtiva, primavera 2001.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1999). Communities of Practice. Learning as a social system. Disponible en: <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- WILSON, B i RYDER, M. (s/f). *Dynamic Learning Communities: an Alternative to Designed Instructional Systems*. Disponible en: <http://carbó.cudenver.edu/mryder/dlc.html> [Descarregat el 13.08.01]
- YARNIT, M. (2000). *Towns, cities and regions 'in' the learning age. A survey of learning communities*. A report submitted to the CERI/OCDE.
- YARNIT, M. (2001). Learning communities: the secret to their succes. In *Learning Communities: strengthening lifelong learning through practice*. Seminar 2: Local organisations and community learning. Back Ground Paper. January 2001.

Globalitzacions alternatives: cap a un estudi crític de la globalització

Peter McLaren i Nathalia E. Jaramillo • Universitat de Califòrnia (Los Angeles)*

i

Dedicat a Rachel Corrie

Neoliberalisme, globalització capitalista i la crisi de l'esquerra educativa

El principal antagonisme del moment històric actual és el que ara per ara podem denominar sens dubte com a imperi. Està caracteritzat pels qui equiparen la pau i la llibertat globals amb l'evangeli de lliure comerç del neoliberalisme. També està marcat pels qui, eixint als carrers de Seattle, Quebec, Gènova, Praga i altres ciutats, posen de manifest la convicció desafiant que és possible un altre món fora dels precintes exasperats del capitalisme globalitzat. Com a fundamentalisme de mercat, desencadena el seu atac virulent sota els auspicis del Banc Mundial, el Fons Monetari Internacional i el consens de Washington, i com que ell mateix s'atorga l'estatus sacerdotal necessari per a endevinar el futur de la dignitat, la prosperitat i la democràcia humana, l'elit governant transnacional es pot permetre un *rite de passage* per a despullar la terra dels seus recursos naturals, alhora que assetja la classe obrera, les dones, els xiquets i la gent de color. Les extenses avançades de la «democràcia», edificada sobre els antics i seculars pilars de l'imperialisme, la conquesta, i la desvalorització i domesticació de l'«altre», demostren que el terreny en què es cultiva la democràcia és la muntanya d'excrements del procés de valorització del capitalisme. Arreu del món viu global (o potser hauríem de dir «del món exànime vivent»), la mà d'obra dels grups ofesos està acabant subsumida sota una forma abstracta de valor i càlcul, que els redueix a instruments no humans del procés d'acumulació de capital. La condició futura de la humanitat es veu constantment amenaçada pel Tractat de Lliure Comerç d'Amèrica (TLC), que tracta d'expandir el «cercle d'oportunitats» construint sobre la capacitat d'inserir-se en qualsevol dels mercats encara regulats arreu del planeta, amb o sense consentiment. El projecte pilot de l'Àrea de Lliure Comerç de les Amèriques (ALCA) és el Plan Puebla de Panamà, la creació d'una zona *maquiladora* gegant que comprèn des de l'estat de Puebla a Amèrica del Sud fins a tota Amèrica Central, que equival a una àrea de 60 milions de persones —bàsicament una hiperextensió del TLC. Com adverteix Tom Hayden,

* Aquesta és una versió revisada d'una comunicació que apareixerà en *Educational Foundations* (Fonaments educatius).

Traducció de Maria Teresa Albero

«resituar al sud de Mèxic la indústria maquiladora immersa en la crisi, on els salaris són la meitat dels de la frontera amb els EUA, és un intent desesperat d'evitar l'hemorràgia de treballs a la Xina, on les 'hàbils mans xineses' cusen per 40 cèntims a l'hora, una sisena part del salari mexicà» (2003, p. 20).

Tanmateix, els últims colors de la paleta de Washington encara no han estat pintats en aquesta geografia turbulenta. Després d'enfrontar-se a tota una sèrie de rigorosos canvis en les polítiques des de l'11 de setembre (com ara la proliferació d'armes nuclears, la Doctrina de guerra preventiva de l'administració Bush, la llei de patriotisme dels EUA, la llei de seguretat nacional, i un canvi en les polítiques econòmiques i financeres keynesianes de l'estat cap a altres neoliberals i friedmanistes), els activistes educatius arreu del globus rebutgen mordaçment creure que així és com han de ser les coses, que el nostre futur col·lectiu és inevitable, que el nostre destí com a ciutadans globals ja està prescrit per a abocar-nos a una destrucció apocalíptica del planeta.

Tanmateix, l'esquerra educativa (estem parlant sobretot d'educadors que treballen segons la tradició liberal) d'arreu dels EUA ha estat, en la majoria de casos, massa ràpida a l'hora de descartar la possibilitat d'aquesta nova realitat imperial. Sovint es considera la globalització com un procés inevitable, una conseqüència darwiniana de l'evolució tecnològica de l'espècie humana que presumeix d'un potencial fins ara per descobrir. Contemplant el futur amb una ràfega tremolenta d'eufòria consumista, l'esquerra educativa fracassa sobretot en no reconèixer un canvi d'època en la història, accelerat per la transnacionalització de la producció. Mentre que quasi la meitat de la població mundial subsisteix amb menys de dos dòlars al dia, i mentre que infants arreu del globus són sotmesos a condicions de vida infrahumanes com a resultat de la pobresa creixent, la degradació econòmica, i la urbanització a través de la fertilització transnacional de les economies de mercat neoliberals, els educadors progressistes tenen en el punt de mira la millora de les oportunitats i els productes educatius de milions de persones de tot el planeta. En aquest capítol, tractarem d'animar l'esquerra educativa a mirar més enllà dels tractes comercials postmoderns d'Occident, on aquest fa negocis amb Orient gràcies a sales de xat *online* dissenyades per a produir un subjecte «híbrid» de la història, i encetar la tasca de forjar una anàlisi històrica i materialista dels processos de globalització, del neoliberalisme i de l'imperialisme, com a mesura necessària per a crear una aliança transnacional antiglobalització.

Segons Robinson i Harris, la globalització neoliberal està homogeneïtzant el món sota un únic mode de producció, i provoca la integració orgànica de diferents països i regions dins una sola economia global, mitjançant la lògica de l'acumulació de capital a escala mundial (Robinson i Harris: 2000). Mentre que abans l'economia mundial estava composta pel desenvolupament de les economies nacionals i els circuits d'acumulació vinculats uns amb altres, a través del comerç de mercaderies i el flux de capital en un mercat internacional integrat, alhora que els estats mediaven dins els límits entre modes de producció articulats de diferent

forma, avui dia els sistemes de producció nacional s'han reorganitzat i funcionalment intetancaran, i en la regió abans afavorida no quedarà res més que vestigis de decadència malbaratadora i població desorientada en cerca d'oportunitats laborals viables.

Les empreses transnacionals i les institucions financeres privades —membres de la *Gold Card*, targeta de crèdit de la burgesia mundial més destacada— han format el que Robinson i Harris (2000) anomenen «clan capitalista transnacional». En aquests moments, l'elit transnacional és capaç de situar la democràcia en el lloc de la dictadura (el que s'ha denominat estat neoliberal), a fi de desenvolupar en l'àmbit de l'estat-nació les funcions següents: adoptar polítiques fiscals i monetàries que garantisquen l'estabilitat macroeconòmica; proporcionar les infraestructures necessàries per als fluixos i circuits capitalistes globals; i assegurar a l'elit compradora transnacional el control financer, a mesura que l'estat-nació es desplaça de manera cada vegada més sòlida cap al terreny del neoliberalisme, alhora que manté la il·lusió dels «interessos nacionals» i la preocupació per la «competència estrangera». Com articula Arundhati Roy de forma contundent:

«A mesura que creix la disparitat entre rics i pobres, la lluita per monopolitzar recursos s'intensifica. Per a obrir-se pas amb 'tractes amistosos', per a corporativitzar els conreus que plantem, l'aigua que bevem, l'aire que respirem, i els somnis que somniem, la globalització empresarial necessita que una confederació internacional de governs lleials, corruptes i autoritaris dels països pobres tire endavant amb reformes impopulars, i sufoque els amotinats» (Roy, 2003: 106).

Quan analitza la noció de globalització que trascendeix el sistema d'estat-nació, Robinson (1996; 2000; 2001-2002) reconceptualitza de manera encertada la concepció dominant weberiana d'estat, amb una problemàtica marxista com la institucionalització de relacions de classe, al voltant d'una configuració particular de la producció social, en la qual economia i política es conceben com a moments distints d'un mateix tot. En aquest cas, la relació entre l'economia i els estats és interna. No existeix cap element en aquest plantejament que lligue l'estat al territori o als estats nació. Mentre que és cert que, si ho entenem en termes d'estat-nació global, encara existeixen països que són molt pobres i d'altres que són molt rics, també és cert que la misèria i la marginació creixen en els anomenats països del primer món, alhora que el tercer món presenta un nou estrat de consumidors en expansió. L'aristocràcia obrera està estenent-se a altres països, en els quals nucli i perifèria ja no denoten tant geografia com posició social. L'aparell estatal transnacional que opera a través del quadre supranacional de fòrums econòmics i polítics que inclou el Banc Mundial, l'Organització Mundial de Comerç, i la Comissió Trilateral, ha forjat el que es coneix per «bloc hegemònic global». Per descomptat, encara existeix una lluita entre les fraccions nacionals descendents dels grups dominants i les fraccions transnacionals ascendents. Les pràctiques d'una nova classe governant global s'estan condensant en una hegemonia emergent de burgesia també global, i en un nou bloc

històric, capitalista i global. Això no significa que la competència i els conflictes hagen acabat o que existisca una unitat real dins la nova classe capitalista transnacional. La lògica contradictòria de mitjans de producció homogeneïtzadors genera l'efecte contrari de fragmentació geopolítica (Harvey, 1996). La competència entre bàndols oposats encara és feroç, i els EUA juguen un paper de lideratge en representació de l'elit transnacional, amb la promesa d'ampliar el «cercle d'oportunitats» delimitat pel fundamentalisme de mercat, alhora que defensa els interessos del bloc hegemònic global que naix.

La lògica brutal de bloc global no ha estat exempta de respostes. Les manifestacions de Seattle i Porto Alegre ressonen en el record com a moments de lluita i desafiament contra l'elit governant. Les agrupacions obreres i mediambientals han estat presents entre els opositors a la globalització més prolífics. Mentre que és essencial combatre la violació iniqua del nostre medi ambient i la nostra ciutadania, hem de parar atenció a l'impacte de la globalització en l'educació. La crisi ideològica del neoliberalisme no té paràmetres fixos. A l'educació, que històricament ha estat considerada com un servei públic gestionat per l'estat, estan eviscerant-li les arrels, per abocar-la al pou del decés empresarial. William Tabb (2001) considera com a models neoliberals d'educació els següents:

«Existeixen tres elements relacionats amb el model neoliberal d'ensenyament: fer que els servei educatiu siga més rentable comodificant el producte; comprovar els resultats mitjançant l'estandardització de l'experiència, de manera que permeta una prova d'opció múltiple; i centrar-se en tècniques comercials.»

A mesura que la transnacionalització de la producció pren força arreu del globus, els anomenats països del tercer món es troben limitats per la lògica contradictòria de recolzar els «interessos nacionals» a través de l'ensenyament, alhora que se sotmeten als interessos «estrangers» de l'elit transnacional. Sota el *mantra* d'«economies del coneixement», el Banc Mundial està assegurant règims de proves que recorden als sistemes comptables dels EUA en Brasil, mentre que Jordània duu a terme una reforma a través de portals d'aprenentatge en línia, i les joves del Pacífic Oriental reben «iguals» oportunitats educatives gràcies a convenis entre escoles públiques i privades. De fet, el Banc Mundial s'ha convertit en la major financera externa d'educació, amb projectes docents «alliberadors» en tots i cadascun dels continents tret d'Amèrica del Nord i Austràlia. L'Agència de Desenvolupament Internacional dels EUA (USAID) ve a continuació del Banc Mundial, donant suport econòmic a projectes educatius per tot el planeta. Amb programes que actualment es desenvolupen a Egipte, el Líban, l'Iraq, Afganistan, Guatemala, el Marroc, Perú i Zàmbia, les empreses que reben finançament de l'USAID estan refent els plans curriculars nacionals i construint zones econòmiques d'«atribució de poders». Com a educadors crítics ens hauríem de fer la pregunta següent: qui es beneficiarà d'augmentar la privatització? Amb quina finalitat? On podem trobar l'ànim i les oportunitats de desenvolupar estudis crítics sobre globalització en les escoles docents? Si hom ob-

serva aquestes iniciatives que els EUA controlen fora del context de la globalització de la producció com a fenòmens separats i diferenciats, estem negant la relació entre capital i educació. Les negociacions del Tractat de Lliure Comerç reclamen la desregularització del sector de l'ensenyament, a través de l'eliminació de lleis que limiten la propietat estrangera de les institucions educatives privades, l'erradicació de pesats requisits de visat considerats com a obstacles per al comerç, i un mercat global de serveis d'avaluació educativa (plantejats pels EUA). El sector privat es troba immers en sistemes educatius primaris, secundaris i terciaris, gestionats per l'estat, que semblen nans després que la Xina haja associat les seues institucions de tercer cicle, sota govern central, amb el sector privat, i moviments similars que estan tenint lloc arreu del globus. Oculta rere les nocions d'igualtat i accessibilitat, la producció de coneixement està estretament vinculada a la producció de capital. El que estem presenciant, no obstant això, té poc a veure amb la democràcia.

Avui dia, la majoria de països destaquen el capital com la clau per a la supervivència de la democràcia. Les fàbriques de somnis capitalistes no només són sales de comitè d'empresa i estudis de producció de xarxes mediàtiques, que treballen conjuntament per a mantenir viva la il·lusió capitalista, sinó que són l'esperit de resignació de les masses que impedeix que la major part de la població s'adone que el capitalisme i l'explotació són equivalents funcionals, que la globalització del capital només és un altre nom del que Lenin (1951) anomenava imperialisme. L'imperialisme estadunidenc —el que Tariq Ali (2002: 281) denomina «la mare de tots els fundamentalismes»— s'ha desmarcat de la seua postura keynesiana de pseudoliberalisme, per a abraçar plenament un neoliberalisme fanàtic.

Segons Samir Amin (2001), l'era actual d'imperialisme ve signada per una justificació de qualsevol agressió militar que siga útil als EUA, i per la cerca de mercats internacionals i l'oportunitat sense impediments de saquejar els recursos naturals de la Terra. Suposa la sobreexplotació de reserves de treball de les nacions perifèriques, i està caracteritzada per la sensació de «convergència» de la democràcia (gestió moderna de la vida política) i pel mercat (gestió capitalista de l'activitat econòmica). Amin afirma que la democràcia i el mercat són divergents, però que aquesta disjunció desapareix progressivament a mesura que la primera continua sent buidada de tot contingut perillós per al funcionament normal del mercat.

El col·lapse de la Unió Soviètica ha obert les comportes polítiques de l'imperialisme estadunidenc, permetent que els EUA seguisquen un programa pràcticament inqüestionable d'«arrogància i brutalitat». Estats Units ja no està enfrontada a una superpotència contrària que imposa restriccions al somni nacional: la dominació global. L'Estratègia de Seguretat Nacional de l'administració Bush o els EUA han deixat clar que no permetran que cap superpotència rival renasca de les cendres del Vell Ordre Mundial, i és sobre aquesta premissa on la doctrina de guerra preventiva es va declarar: Estats Units actuarà contra qualsevol amenaça abans que aquesta existisca realment. Quan escriu sobre el paper dels EUA en la política mun-

dial, Parenti (2003) apunta que «No existeix cap estat comunista o 'nació en la llista negra' que tinga un historial tan horrible d'agressions militars contra altres països en les últimes dues dècades».

L'economia política internacional d'avui dia és el que realment aclama la classe governant global, i la burgesia la considera com la major oportunitat durant dècades per a engrosir-ne les files. Els partidaris de l'economia de lliure comerç han rebut el vist i plau del Nou Ordre Mundial per a saquejar i explotar els recursos del planeta, i invertir en mercats globals sense restricció i amb impunitat absoluta. La concomitància amenaçadora del gegant destructiu de capital és l'obliteració de qualsevol esperança de civilització, per no dir de democràcia. Mentre els liberals opten per una distribució més justa dels recursos econòmics, s'ensenya la classe obrera a sentir-se agraïda per les maquiladores que ara s'implanten en països escollits per a proporcionar mà d'obra barata, i abocats per a la contaminació de les democràcies occidentals. Se'ls ensenya que el socialisme i el comunisme són dolents de forma congènita, i que només poden conduir a una dictadura totalitària. En poques paraules, el capitalisme i la legitimitat de la propietat o monopoli privat han estat nacionalitzades com a sentit comú.

I ara no és només que els capitalistes creguen que són la salvació dels pobres en el món, sinó que els treballadors mateixos s'han vist condicionats a pensar que sense els seus explotadors, ells no existirien. Les entranyes dels pobres eviscerats serveixen ara de mecanisme vaticinador per als endevinaires de les empreses inversores. Fins i tot molts sindicats han estat poc més que apèndixs de l'estat, reimposant la disciplina de la llei de valor del capital. Els qui desitgen evitar tant la planificació centralitzada de caire comunista, com el desequilibri i la inestabilitat del *laissez-faire* del capitalisme, s'han decantat per un tipus de socialisme de mercat caracteritzat per companyies dirigides pels treballadors, però no han fet massa per qüestionar la gramàtica profunda del capital en sí mateix.

Ens adonem que el capitalisme no és una cosa que pugui fixar-se, o humanitzar-se, atès que precisament el seu valor ve determinat per l'explotació de la mà d'obra humana. Ens trobem, en certa manera, lligats al pal com Ulisses, mentre les sirenes del consum ens criden a un paradís de babaus. En conseqüència, els educadors crítics necessiten plantejar les seues preguntes corresponents, liberals i progressistes, com ara: ¿Serien capaços els reformistes liberals —fins i tot dissidents incondicionals del Banc Mundial com Jeff Sachs, George Soros i l'exvicepresident, economista assessor del Banc Mundial i guanyador del premi Nobel Joseph Stiglitz (2002)— de reconstruir i redirigir el sistema financer capitalista, en benefici dels més pobres i desfavorits? Poden evitar que la racionalitat del capital financer —que està més interessat en el benefici a curt termini que en invertir en capital fix i tecnologies a llarg termini— predomini sobre el que és en veritat racional des de la perspectiva de la societat com a un tot? Poden impedir el sofriment dels treballadors a causa del desmantellament de les barreres

comercials proteccionistes? Poden evitar que la privatització derive en oligopolis i monopolis? Poden oferir protecció adequada contra les tragèdies humanes que subsegueixen a les retallades econòmiques? Poden deturar el caos provinent de les entrades i sortides de capital? Poden impedir que el FMI pague a inversors internacionals i elits concessionàries l'oportunitat de protegir el seu actiu financer amb la fuga massiva de capital, mentre situen la càrrega de retornar els préstecs, en termes de Tony Smith, «sobre el grup que menys se'n beneficia realment, els hòmens i les dones obrers»? Tenen la capacitat d'impedir que els gàngsters capitalistes de Rússia, per exemple, es facen amb la major part d'actiu privatitzat i de recursos naturals del país? Poden fer que les agències multilaterals no promoguen els interessos particulars dels EUA? Poden deturar els recents racismes provocats per l'estat mateix, derivats del despertar del nou nacionalisme guerrer i falomilitar estadoundinenc, el qual representa ara per ara el contrapès ideològic que sustenta les pràctiques d'acumulació primitiva via bombardeigs massius sobre l'Iraq? Poden transcendir la creació de subjectivitats polítiques plutocràtiques des de dalt, per tal de combatre el desenvolupament desigual d'epidèmies com la sida o la SARS, amb les mateixes oportunitats de vida? Poden invertir el dany causat als més pobres, com a resultat d'un alliberament del mercat financer acompanyat d'uns elevats tipus d'interès? Poden posar fi a l'expansió i l'esclat de bombolles especulatives? És possible que la correlació de forces de les relacions laborals entre capital i salari canvie a favor dels treballadors? És possible qüestionar la dinàmica fonamental de les relacions de propietat capitalistes? Preguntes com aquestes aprofundeixen en les arrels mateixes del sistema capitalista.

Des de la perspectiva de la nostra anàlisi, si hi responguérem amb honestedat hauríem de fer-ho amb un «no» contundent. Per regla general, els reformistes capitalistes liberals no encerten a entendre «que els diners són la forma alienígena física del treball abstracte», i rebutgen a qüestionar el fetitxe monetari com a trop mestre de les relacions socials capitalistes (Smith, 2002). Evidentment, tot esforç de reforma liberal adreçat a fer que el capitalisme global siga més «humà» és benvingut —com ara la condonació de deutes i un programa comercial més equilibrat, lleis adequades que facen respectar la competència, la creació de xarxes de seguretat adients i de programes de foment del treball, desemborsos estatals que estimulen l'economia, estructures reguladores apropiades d'alliberament del comerç, posar a disposició dels països préstecs que els permeten adquirir assegurances contra les fluctuacions dels mercats de capital internacionals, retallades dels paquets de rescat econòmic del FMI, comissions de seguiment governamentals que garantisquen un ús no abusiu de competències, restriccions en els crèdits hipotecaris especulatiu-, però encara tenim el cas en el darrer exemple que no poden previndre que el desastre financer afecte els països en vies de desenvolupament, o els pobres en general, perquè aquests problemes són inherents al sistema de propietat i a les relacions productives que constitueixen les vertaderes entranyes del sistema capitalista (Smith, 2002).

Els educadors crítics i el repte de l'estat de guerra global

Avui dia, els educadors crítics lluiten amb fermesa per defensar l'esfera pública de la seua integració en les pràctiques neoliberals i imperialistes de l'estat i el monstre del capitalisme globalitzat. Mentre que ningú no parla de fer-se càrrec de l'estat en nom dels treballadors que lluiten contra les petroleres de Washington, existeixen indicis prometedors que els moviments socials als Estats Units esdevindran més actius a partir d'ara. Amb falcons de l'administració com el secretari de Defensa Donald Rumsfeld, el vicepresident Dick Cheney, el vicesecretari de Defensa Paul Wolfowitz, el sotssecretari d'Estat John Bolton, i el membre del Consell de Política de Defensa Richard Perle, els quals dirigeixen la furiosa càrrega de la Casa Blanca de «guerra preventiva», és evident que llur lleialtat al Projecte imperialista del Nou Segle Americà està alimentat pel triomfalisme estadunidenc, la consolidació i domini polític unipolar, i la conquesta dels nous mercats. La bacanal de patriotisme que ha ultrapassat pobles i ciutats arreu del país, ha cegat els ciutadans nordamericans davant els milers de civils innocents assassinats en l'«alliberament» de l'Iraq. El lema amb gotes roges i negres dels pòsters antibèl·lics que diu «*No blood for oil*» (No al vessament de sang a canvi de petroli) ha crescut en importància des de la invasió militar de l'Iraq per part dels EUA. Segons aquests cartells, l'OPEP resideix fora de l'àmbit de control absolut dels Estats Units. La total influència d'aquest país sobre les vastes reserves de petroli sense explotar canviaria, de manera comprovada, la identificació de competències. L'oposició iraquiana al saqueig estadunidenc del seu país sota la premissa de «lliure comerç», fou un factor fonamental perquè l'administració Bush decidira invadir l'Iraq.

L'ofensiva de cara a conseguir «mercats lliures» i obrir-los a la inversió de les empreses dels EUA, ara ve acompanyada de la presència militar més formidable mai presenciada per la humanitat, bàsicament sense oposició de cap mena. L'Iraq ara es troba «alliberada» gràcies al control i a la inversió empresarial estadunidencs, després d'haver estat «pacificat» com a estat client. Prenent com a base la història recent dels Estats Units, no cap dubte que el futur necessitarà de la mort de més milions de persones d'aquest Orient Mitjà ric en petroli, i de qualsevol altra banda del planeta, en nom de l'imperi dels EUA. La junta militar de Bush ha d'aprendre una seriosa lliçó. Hom no pot crear democràcia a cops de bomba. Els valors universals i igualitaris de la democràcia requereixen l'acceptació recíproca de les perspectives mútues.

Per tant, no és d'estranyar observar un lligam entre la globalització neoliberal i una postura militar agressiva dels EUA, en especial quan el complex militar i industrial ha esdevingut un actor econòmic tan important (Gibbs, 2001). El keynesianisme militar torna a estar de moda. La globalització neoliberal no és autocorrectora ni autoimposable. Com assenyala Richard Friedman: «la mà amagada del mercat mai no funcionarà sense un puny amagat —McDonald's no pot tirar endavant sense McDonnell-Douglas, el dissenyador del F-15. I el puny amagat que

protegeix el món de les tecnologies de Silicon Valley s'anomena Exèrcit, Força Aèria, Armada i Cos de Marines dels Estats Units» (cita en Gibbs, 2001: 33-34). La globalització neoliberal atorga un poderós avantatge competitiu als països desenvolupats, i beneficia els EUA sobretot a través de l'alliberament de les finances internacionals i la funció única del dòlar en una economia sense fronteres (Gibbs, 2001). Durant el procés, agreuja l'estratificació de classe i ètnia de l'economia mundial. Grandin ofereix la següent breu descripció:

«Juntament amb el neoliberalisme, tenim una missió neocivilitzadora. Occident comportarà una democràcia de lliure comerç, d'una manera o altra, per a la resta del món, bé siga mitjançant la barreja adequada de tecnologia, mercats, constitucions i béns de consum, o des del canó d'un arma intel·ligent» (2003: 29).

El programa estratègic de la reconstrucció democràtica de lliure comerç de l'Iraq és, en realitat, una altra manera de descriure una violació de les forces que tracten de construir una societat més justa i equitativa, que són en la immensa majoria de casos la classe obrera dels països subdesenvolupats. La següent observació ho explica de manera molt succincta:

«Mentre que en aparença els objectius de l'atac estadounidenc són els règims d'aquests països, en realitat a penes té sentit, ja que cap d'ells planteja una amenaça per als EUA i, de fet, alguns d'ells com Aràbia Saudí o Egipte en són clients. Més aviat, el vertader objectiu són les masses antiimperialistes de la regió, per a les quals determinats règims són inacceptables, i en altres casos impossibles de controlar. Precisament aquestes masses antiimperialistes de l'Àsia Occidental, i no els seus governants de la tendència que siguen, són qui sempre ha suposat una amenaça real per a la dominació dels EUA. Sembla com si aquest país estiguera convençut que els seus exèrcits implacables i extremadament sofisticats pogueren enfrontar-se amb èxit a les masses, si aquestes es manifesten en públic. Per això de vegades fins i tot arriba a provocar revoltes poblacionals, per tal de tenir ocasió d'esclafar-les» (Unitat de Recerca en Economia Política, 2002).

El cas de l'Amèrica Llatina n'és un exemple convincent. Estem sent testimonis de la reconstrucció d'aquesta zona a través de la militarització, a mesura que s'estableixen noves bases estadounidenques a Manta (Equador), Tres Esquinas i Leticia (Colòmbia), Iquitos (Perú), Rainha Beatrix (Aruba), i Hato (Curaçao). Estats Units entrena soldats llatinoamericans de Xile, Brasil, Bolívia, Equador, Perú i Uruguai com a part de l'Operació Cabañas de l'Argentina. A més de l'impopular Plan Colombia, els EUA estan instal·lant el Sistema de Supervivència de l'Amazones, el qual pot controlar 5,5 milions de quilòmetres quadrats, així com un radar gegantesc en Argentina (Mendonça, 2003). Mentre que la lluita de l'esquerra llatinoamericana contra les dictadures recolzades pels EUA va finalitzar amb el restabliment d'un document constitucional en alguns països, Estats Units continua dissuadint els partits polítics d'allà de convocar mobilitzacions de masses; preferiria que aquests partits adoptaren una política democràtica «de representació passiva i negociació entre elits» (Grandin, 2003: 29) més «moderna». A més

a més, s'ha produït una violació permanent de la democràcia directa, amb l'ampliació de restriccions als esforços regionals i domèstics «des de baix» de regular l'economia:

«Washington ha enginyat una sèrie de mesures antidemocràtiques — com els tractats internacionals que limiten la capacitat dels estats locals d'implementar normes, i l'establiment de bancs centrals independents que aparten la política monetària del debat públic — que delimiten la voluntat popular» (Grandin, 2003: 29).

Ara bé, l'actual situació de l'Iraq — i els esdeveniments que hi han conduït — ¿no constitueix, en última instància, una metàfora parcial de la cristallització del capitalisme globalitzat arreu del món? Mentre que Estats Units defensa la lluita per la llibertat i la democràcia a l'Iraq — una lluita que, en realitat, travessa el firmament com una bengala del Quatre de Juliol —, la mateixa democràcia que proclama pels iraquians no l'ha sabuda materialitzar per als seus ciutadans. Com a educadors crítics, no estem convençuts que la democràcia pugui sostenir-se en un món governat per la llei de valors del capitalisme — amb o sense imposició d'imperi. Durant aquests dies la perspectiva de la democràcia sembla especialment ombriva als EUA, després que l'administració Bush haja sotmès el país a un empresonament ideològic (amb l'ajuda d'aparells estatals ideològics com *Fox TV News*), en un intent de tornar als idíl·lics dies de l'era McKinley, quan els *capos* de la indústria controlaven amb absoluta llibertat un regne financer retrògrad, que consagrava els drets de la propietat privada i recolzava l'annexió de territoris estrangers (Greider, 2003).

Dins un univers social esquitxat pels estralls de la guerra del capitalisme contra la classe obrera i la gent de color, existeixen pocs llocs on retirar-se que el mercat global encara no haja ocupat. És obvi que Estats Units no han fet front a l'addicció a la injustícia del capitalisme, i que els seus polítics han donat poc espai en els debats educatius, perquè el professorat qüestione la relació estructuralment dependent entre el nivell de vida dels països desenvolupats, i la misèria i la pobresa dels subdesenvolupats. A principis del segle XX, aquest país es va equivocar en fer cas omís al consell d'un dels seus filòsofs més destacats, John Dewey (1927), qui, conscient de «l'àmplia importància que s'ha atorgat a la doctrina Monroe», va avisar: «El moviment natural de l'empresa comercial, combinat amb les nocions legalistes angloamericanes sobre contractes i la seua inviolabilitat, i l'hàbit internacional que obté respecte el deute d'una nació de protegir la propietat dels seus ciutadans, és suficient per a emprendre accions imperialistes.»

Amb la utilització d'una política que confia en l'estupefacció d'un electorat moldejat pels mitjans, l'administració Bush ha reunit les empreses mediàtiques al servei de la seua política exterior de manera que el medi ambient es troba tenyit, pràcticament, del seu programa neoliberal, amb molt poc espai mancat del seu entusiasme ideològic. Bush no només ha actuat com un emperador que ha rebut la corona de llores (quan hauria de portar-ne una de murta, que en l'antiga Roma simbolitzava la victòria sardònica sobre un enemic il·legal o que representava una amenaça interna), sinó que

també ha fet servir amb destresa els mitjans de comunicació per a presentar les seues mesures de política exterior amb un enfocament bíblic. Quan, sobre la coberta acabada de fregar del portaavions *USS Abraham Lincoln*, el president i combatent dels EUA va aparèixer perfectament enfundat com un aviador d'un S-3B Viking, amb el casc sota el braç (gest una mica descarat, tenint en compte que els informes militars revelen que va deixar de volar els 18 últims mesos de servei en la Guàrdia Nacional, en 1972 i 1973, i que els seus comandants de la unitat de Texas no en van ser conscients durant un any), el seu somriure fanfarró fou aplaudit amb càlides ovacions per multitud de soldats i mariners allà reunits. Davant d'un atrevit cartell que deia «missió complida», va declarar la «batalla de l'Iraq» de «victòria» en la «guerra continuada contra el terrorisme». Aquest esdeveniment fou orquestrat amb cura per l'equip de veterans fabricants d'imatges de Bush, entre els quals hi havia un antic productor de l'ABC, un antic productor de Fox News, i un antic càmera de la NBC, tots ells pagats a partir del pressupost anual de 3,7 milions que Bush assigna als seus coordinadors mediàtics. Creiem que no és cap coincidència que es puga fer una clara comparació entre aquest exemple teatral de dretes, i l'infame pel·lícula propagandística de Leni Riefenstahl *Triumph des Willens* (El triomf de la voluntat), sobre el *Parteitag* nazi de 1934 a Nüremberg, on es presentava Adolf Hitler com el salvador del món. En la versió alemanya, Hitler ix d'un avió Junker 52 que ha estat filmat mentre aterrava a l'aeroport de Nüremberg, acompanyat per majestuoses notes de Wagner. Milers d'espectadors nazis canten *Sieg heil!* a mesura que la música va en crescendo. Així, igual que l'escena es va treballar amb cura per a insinuar que Hitler era una manifestació moderna de l'antiga deïtat ària Odín (vegeu *The Internationalist* de maig de 2003), l'acte sobre el *USS Abraham Lincoln* presentava George Bush com a actor principal de l'obra tan cristiana coneguda com a Segon Adveniment. El discurs de Bush en el portaavions va parafrasejar el capítol 61 d'Isaïes, precisament el llibre que Jesús va fer servir quan va proclamar que les profecies d'Isaïes sobre el Messies s'havien complert, insinuant així, potser, que Bush creu que el Segon Adveniment ha començat (Pitt, 2003) i que la seua guerra contra el terrorisme juga un paper important en aquesta profecia bíblica. Els comentaristes d'esquerres van assenyalar que l'estratègia de «xoc i sobresalt» del Pentàgon s'havia copiat de l'estratègia nazi de *Blitzkrieg* (guerra llampgant), i de la doctrina de Luftwaffe de *Schrecklichkeit* (terror) dirigida a espantar la població fins a la rendició, i que la doctrina Bush de guerra preventiva emula el fonament de la marxa de Hitler per Polònia (Hitler havia proclamat que Polònia suposava una amenaça immediata per a la seguretat del *Reich*). I mentre que el vot de Bush *senior* per establir un Nou Ordre Mundial i el de Hitler per crear un *Neue Ordnung* s'han de veure dins la seua especificitat històrica i contextual, la comparació de la dinastia Bush amb el Tercer *Reich* va més enllà de l'estètica feixista, l'espectacle mediàtic, i les tàctiques policials del departament de Seguretat Nacional. És fàcil comprovar que les intrigues de capital i el paper del complex militar i industrial en actes imperialistes d'agressió vénen disfressats de «democràcia»

On les aules una vegada serviren, almenys potencialment, com un dels pocs espais de respir dels estralls causats per la ideologia dominant i un reducte protegit del control absolut

de la informació de l'aparell estatal, ara s'han vist colonitzades per la lògica corporativista de la privatització i la ideologia imperial de l'estat militaritzat. El professorat es troba suspès dins una divisió ideològica que separa raó i irracionalitat, consciència i adoctrinament, mentre els administradors i funcionaris governamentals li recorda que incorporar la «política» a la classe no és patriòtic. Agafem per cas el de Bill Nevins, un professor de secundària de Nou Mèxic que es va haver d'empassar un sobtat any de permís remunerat, després que un estudiant llegira «Revolution X», un poema que posa la mirada crítica sobre la guerra a l'Iraq.

L'esquerra educativa no ha sabut veure com els canvis en el mode i les relacions socials de producció es troben implicats, des de sempre, en l'evolució de l'estat «racialitzat». Segons Anthony Monteiro (2002), l'arribada de l'administració Reagan va marcar un transformació important en la formació de l'estat racial, en el qual «l'equilibri del poder estatal canviava de manera creixent cap a les dimensions militars i industrial, i policial». Des d'aleshores, la síntesi keynesiana neoclàssica ha donat pas a una economia neoliberal friedmanista, que després de l'11-S ha provocat un nou sentiment de vulnerabilitat entre la població blanca corrent, els quals han estat instats a fer sacrificis en nom de l'imperi dels Estats Units. Monteiro escriu:

«Les realitats subjectives de la població blanca comuna es filtren a través dels prismes inevitables de la raça i la supremacia blanca. L'amenaça, per tant, es veu com una amenaça cap a la gent blanca com a col·lectiu, i no només cap als interessos econòmics de la nació, o fins i tot cap interessos de classe específics. Per a ells, l'imaginari americà s'ha vist embrutat i envelat. La seua sensació de seguretat i esperança de privacitat ha estat ferida. Cal salvar el seu somni, per tal que la psique americana pugui restablir-se. En el sentit més profund, els privilegis del color blanc i la supremacia blanca es veuen atacats. Per això, la defensa d'Amèrica i de la democràcia es veu, en el fons, com la defensa dels drets globals de la gent blanca, articulada de formes diverses com la defensa de la civilització o Occident.»

La domesticació de la pedagogia crítica

En aquesta era econòmica turbulenta, el món capitalista de la burgesia ha arribat a sentir-se desil·lusionat alhora que, per a la classe obrera, s'ha convertit en un remolí de barbàrie i traïció. Als educadors crítics no se'ls ha passat per alt. Tot i que s'han acabat acostumant a la marginació acadèmica que sovint acompanya els atacs dels educadors conservadors més grollers i reaccionaris, els defensors i practicants de la pedagogia crítica han temut durant temps ser abocats al pou de l'infern acadèmic, pel fet de ser considerats no només com a perillósament irrelevants per a la democràcia dels EUA, sinó també com a traïdors en termes polítics. Davant d'aquesta conjuntura històrica actual de la història dels Estats Units, en què es lliura una «guerra permanent» contra el terrorisme i s'expandeix l'imperi americà mentre hi som presents, hom pensaria que aquests temors no són infundats. Això ve motivat, en part, pel fet que la pedagogia crítica es va guanyar la primera reputació en els 90, amb una crítica feroç a l'imperialisme i l'explotació capitalista estadunidencs.

Tanmateix, els temps han canviat. Avui dia, la pedagogia crítica ja no és la perillosa crítica de l'educació liberal de lliure mercat que una vegada va ser. Més aviat, ha acabat tan absorbida pel liberalisme cosmopolititzat de l'esquerra postmoderna, que ja no funciona com a qüestionadora mordaç del capital i de l'hegemonia econòmica i militar dels EUA. Evidentment, creiem que això pot canviar. Existeixen molts progressos als nostres campus relacionats amb els moviments antibel·licistes i antiglobalització, que ens proporcionen l'esperança que la veu dels nostres joves — i entre ells, els qui assistiran als nostres programes de formació de professorat — estarà molt més polititzada o oberta al que Freire denominaria «conscientització» que en anys anteriors. No hi ha dubte que això s'ha vist fomentat per la mobilització mundial contra Bush i la seua junta militar/petrolera *de facto*. Es crearà certa pressió sobre els educadors crítics (a Estats Units són en la major part liberals, no revolucionaris) perquè responguen als crits d'una nova generació d'estudiants de magisteri polititzats. No serà, però, un mer cas de gastar saliva. Actualment existeixen més de 80 periòdics i revistes de dretes que circulen pels campus universitaris d'arreu del país. És obvi que l'organització conservadora està realitzant un esforç concertat per a silenciar les veus progressistes i distorsionar els fets històrics. I no és d'estranyar, atesa la postura oficial del govern que els fets no importen. Quan, en 1988, un vaixell llançamíssils estadunidenc estacionat en el Golf Pèrsic va tombar un avió de passatgers i va matar 290 civils, George Bush pare va comentar lacònicament: «Mai no demanaré disculpes pels Estats Units. No m'importa quins siguin els fets » (cita de Roy: 2003a).

Existeix la necessitat perquè els educadors de mestres incorporen un discurs més radical a la literatura educativa, així com directament als seues programes docents, per tal de qüestionar la distorsió d'esdeveniments que realitzen els mitjans de dretes. Fins i tot en el camp de la pedagogia crítica, aquests intents han estat descoratjadors.

Escrit com a contrapunt a l'onada de globalització neoliberal, i a la seua «missió civilitzadora» en favor dels oprimits de països desenvolupats i en vies de desenvolupament semblants, aquest capítol està plantejat tant com una anàlisi de la domesticació de la pedagogia crítica, com un repte per a revifar-ne les arrels polítiques i el paper en l'esquerra de la societat civil. La seua finalitat és iniciar un diàleg entre els educadors progressistes. Sobretot els qui vivim en la boca del llop —en *gringolandia*—, estem sent testimonis d'una època en què la ciutadania ha esdevingut caracteritzada per una presència històrica gens crítica respecte l'autoformació, en què els individus que habiten els paisatges multifacètics de la nació estan tan marcats racialment que se'ls ha d'educar de forma segregada, i en què la classe obrera ha acabat sent reemplaçada pel capital, a fi de conservar la ideologia de mercat neoliberal de la classe dominant davant de totes i cadascuna de les altres possibles alternatives — les quals legitimaran l'estatus subordinat de la classe obrera dins la divisió del treball existent.

En el marc de la conjuntura històrica actual, alhora que l'administració Bush posa la mirada sobre l'acció afirmativa d'abolició, que la dreta aprofita tota oportunitat per a substituir el salari social pel sistema de lliure mercat, i que els conservadors ideen plans estratègics per

a privatitzar el que queda de la devastada esfera pública, milers de professors i educadors de mestres arreu del país es giren cap a l'esquerra, cercant-hi orientació i lideratge. Sota la màscara de la democràcia, l'argot carnavalesc de Bush sobre salvar la civilització de les hordes del terrorisme ressona en l'ambient. La majoria de professors no són prou vells per recordar la propaganda anticomunista de finals dels 40 i dels 50, però molts dels americans ara retirats estan experimentant un *déjà vu* polític. Milions de persones llegiren els llibres *Is this tomorrow: America under Communism!* (¿Açò és el demà?: Amèrica sota el comunisme), *Blood is the harvest* (La sang és la collita), i *Red Nightmare* (Malson roig). En 1948, la Cambra de Comerç dels EUA va publicar *A Program for community anti-communism* (Programa per a l'anticomunisme comunitari), que contenia una frase que recorda, de manera estranya i inquietant, a un comentari que el president Bush va fer algunes setmanes després dels atacs de l'11 de setembre: «Sabeu que ens odien a nosaltres i la nostra llibertat». Els qui són massa joves per recordar-se de l'era McCarthy, n'experimenten la segona part personalment. Alguns consideren l'erosió dels drets civils com a sacrifici necessari mentre dure la guerra contra el terrorisme. Però no tothom ha estat enganyat. En particular les veus crítiques de l'anomenat Tercer Món. Mentre que la vasta majoria d'americans retrocediria, amb seguretat, escandalitzada per la comparació entre l'actual administració Bush i el règim nazi, reconeguts científics socials com Samir Amin (2003) no hi posen cap dubte:

«Avui dia els Estats Units estan governats per un grapat de criminals de guerra que es van fer amb el poder gràcies a una mena de cop d'estat. Aquest cop havia estat precedit per eleccions (dubtoses); tampoc hem d'oblidar que Hitler fou un polític que havia estat escollit. Dins aquesta analogia, l'11-S exerceix la funció de 'l'incendi del *Reichstag*', permetent a la junta militar justificar un desplegament de forces policials semblant al de la Gestapo. Tenen la seua pròpia *Mein Kampf*— l'Estratègia de Seguretat Nacional —, associacions de masses— les organitzacions patriòtiques —, i predicadors. És vital que tinguem el coratge per a contar aquestes veritats, i deixar d'emascarar-los darrere de frases com 'els nostres amics, els americans', que ara per ara han perdut prou significat.»

És evident que això constituïria una analogia del tot exagerada —i potser clarament traïdorena —, fins i tot per a molts investigadors progressistes de l'acadèmia americana. No obstant això, cada vegada més, ciutadans de països que han caigut víctimes de les polítiques militars i econòmiques estadounidenques en el passat recorren a aquesta comparació. Quan influents acadèmics de dretes com ara Michael Leeden, membre resident de la càtedra de la Llibertat de l'Institut Empresarial Americà, anuncien que «cada deu anys aproximadament, els EUA necessiten agafar algun pobre país desgraciat i posar-lo contra les cordes, només per a demostrar al món que no fan broma» (cita en Lapham, 2003: 11), no es pot fer massa per convèncer les veus crítiques d'atemperar les seues analogies.

Ara bé, fins i tot quan ens desintoxiquem de l'obscuritat ombrívola que envolta l'actual

Existeix la necessitat perquè els educadors de mestres incorporen un discurs més radical a la literatura educativa, així com directament als seues programes docents... Fins i tot en el camp de la pedagogia crítica, aquests intents han estat descoratjadors

Com educadors socials crítics, independentment que treballem dins o fora de l'acadèmia, ens enfrontem a una nova sensació d'urgència en la lluita per crear justícia social a escala global

guerra contra el terrorisme, i ens desenganyem de les crides al patriotisme primitiu de banderes i adhesius als paraxocs, que forma part de la croada petulant de Bush fill per una Amèrica decent (és a dir, una Amèrica desproveïda de crítiques), dins l'acadèmia liberal encara roman una absència flagrant de qüestionar el capital com a relació social. Mentre que es parla molt de la redistribució d'ingressos, és d'estranyar que es faci tan poca referència al fet d'oposar-nos a les anomalies i els mecanismes del règim capitalista amb fins lucratiu, a banda de jutjar alguns dels segons comandants en cap disponibles de la darrera volta de delinqüents corporatius. Les crítiques atrofiades a l'atac feixista de l'administració Bush contra la democràcia no és tant un rebuig de la voluntat política per part dels educadors liberals, sinó una presa de consciència que si continuem amb una economia de mercat interconacionalitzada, la introducció de controls socials eficaços per a protegir les classes marginades i més desfavorides provocarà desavantatges comparatius insuportables per a l'estat-nació, o per al bloc econòmic que tracten d'instituir aquestes polítiques. Si, com insisteixen els educadors liberals (amb enveja) i els conservadors (amb demagògia) en què, efectivament, no hi ha alternativa possible a treballar dins d'una economia de mercat institucionalitzada, aleshores cal reconèixer que les polítiques neoliberals que defensen el capitalisme de lliure comerç i destrueixen el poc que queda de l'estat de benestar, tenen sentit. I mentre que, de ben segur, el càstig infligit als pobres es pot escalonar repartint les condicions de pobresa massiva amb polítiques i pràctiques més discretes —tot i que no menys letals—, encara hi ha la pregunta de com fer front als estralls que al final causaran als pobres i impotents, en absència d'una alternativa socialista. Dins aquest context —de cues per a aconseguir menjar, d'hospitals congestionats, i de llistes d'atur més llargues que les dels centres electorals—, la qüestió de l'organització esdevé imperativa per a l'esquerra en la cerca d'una alternativa socialista.

Cap a una pedagogia i un programa d'estudis crítics sobre la globalització

Com educadors socials crítics, independentment que treballem dins o fora de l'acadèmia, ens enfrontem a una nova sensació d'urgència en la lluita per crear justícia social a escala global, establint el que Karl Marx denominaria «un humanisme positiu» a fi de substituir el que Hannah Arendt (1955) va anomenar la «solidaritat negativa» dels individus desplaçats i subordinats. El nostre destí no és neutral; és un acte polític basat en la interacció amb els xiquets i les famílies que creuen que no tenen altra opció que sucumbir als poders que atorga l'educació, que estan resignats a la consciència indicativa del «què és», en compte de la consciència subjectiva del «què podria ser». Com va afirmar l'educador i activista Paulo Freire:

«Ningú no pot estar al món, amb el món, i amb els altres i mantenir una postura de neutralitat. Jo no puc estar al món descontextualitzat, observant simplement la vida. Sí, puc acceptar la meua situació i sentir-m'hi còmode, però només per a adonar-me de la meua incorporació a un context de decisió, elecció i intervenció. Existeixen contínues preguntes que

tots hem de formular, i que ens deixen clar que no és possible estudiar només pel bé d'hom mateix. Com si puguérem estudiar d'una forma que realment no tinguera res a veure amb aquell món distant, estrany, que ens envolta» (1998: 73).

Un programa d'estudis crític sobre globalització examinarà l'educació com un procés social arrelat a les relacions socials globals de producció. Farà servir els darrers avanços tecnològics per a fomentar la comunicació i la interacció, a fi d'interrogar críticament l'estat-nació racialitzat i la seua insinuació en el nou imperialisme. Estem convençuts que la nostra societat només és una de les moltes possibles on viure, i tant les lluites des de baix com les des de dalt han redefinit el nostre pensament sobre com podem obrir les comportes de la possibilitat de creació de globalitzacions alternatives. Reconeixem que l'«intel·lectualisme» no està limitat a l'acadèmia, i que considerar el paper dels intel·lectuals com a categoria social distinta està basat en un malentès elitista de la relació entre coneixement com a relació social, i la història de la lluita de classes (Gramsci: 1971). Si adoptem la noció de Gramsci d'intel·lectual orgànic, aleshores estem acceptant que tots els éssers humans són agents inherents de transformació social, i el nostre repte esdevé, així, mantenir el desenvolupament orgànic de les noves concepcions essencials del món, connectant les bases materials de producció amb el desenvolupament intel·lectual. L'intel·lectual «orgànic» es defineix com a un element fonamental d'una classe social particular —un element que bàsicament dirigeix les idees i aspiracions de la classe a la qual pertany orgànicament, tant en sentit econòmic (a través de les relacions socials de producció) com social, jugant un paper funcional en el manteniment de la ideologia d'hegemonia de la classe governant. Amb això no es vol dir que existeix una forma completament pura de l'intel·lectual orgànic. Gramsci va ser molt explícit a l'hora d'articular la fluïdesa dels intel·lectuals orgànics com a una categoria diferent que es pot manifestar de molt diverses maneres.

Quan analitza les respostes a la barbàrie general i la corrupció de l'imperi, Petras (2001) amplia la noció de Gramsci d'intel·lectual orgànic, i diferencia intel·lectuals estoics, cíncics, pessimistes i crítics (categories que s'ajusten als qui estan al servei de l'hegemonia de l'imperi, des dels acadèmics prostrats que s'inclinen davant el capitalisme alhora que en denuncien els excessos, fins als intel·lectuals que prenen cafè tranquil·lament al Soho) del que ell anomena intel·lectuals irreverents (al servei de la causa de desenvolupar la consciència socialista revolucionària i un nou internacionalisme). Els *estoics* són rebutjats pel «pillatge depredador de l'imperi», però com que es troben paralitzats pel sentiment d'impotència política, opten per formar reduïts quadres d'acadèmics a fi de debatre la teoria en la màxima isolació possible, tant dels poders imperials com de les masses oprimides i degradades. Els *cíncics* acusen tant les víctimes del capitalisme depredador com els qui els victimitzen d'estar afectats pel consumisme a parts iguals; creuen que les masses oprimides cerquen treure profit només per a invertir els papers d'opressor i oprimat. Els cíncics estan obsessionats amb la història de les revolucions fallides, en les quals els explotats acaben esdevenint explotadors. Treballen sovint a les universitats, i són especialistes a l'hora d'oferir testimonis de les perversions dels

Una pedagogia crítica de la globalització dóna pas a les preguntes següents: ¿quina és la relació circular que obté entre idees, individus, sistemes de mediació, i modes de producció i actuació? ¿Com es formen els éssers humans en el gresol de valor d'ús i valor d'intercanvi? ¿Com es creen les nostres subjectivitats a partir de la substància del treball abstracte, homogeni, no diferenciat?

moviments d'alliberament. Els *pessimistes* solen ser d'esquerrers, o ho han sigut, i també estan obsessionats amb les derrotes històriques dels moviments socials revolucionaris, que han arribat a considerar inevitables i irreversibles, però que fan servir aquestes derrotes com a pretext per a adoptar una plaça dins el *statu quo*. Tenen una amnèsia motivada respecte els nous moviments revolucionaris que lluiten en aquests moments contra l'imperi (per exemple, els dels pagesos militants i els treballadors del transport), i fan servir el seu pessimisme com a excusa per a la inactivitat i la retirada. Els pessimistes es redueixen a polítics liberals que poden ser cooptats, amb freqüència, pels ideòlegs de l'imperi. Els intel·lectuals *crítics* acostumen a guanyar notorietat entre les classes cultes. Professant indignació pels estralls de l'imperi i el neoliberalisme i tractant de treure'n a la llum les mentides, els intel·lectuals crítics apelen a l'elit per a reformar les estructures de poder, de manera que els pobres deixen de patir. Aquest enfocament col·laboracionista «dóna curs a la indignació que ressona en les classes cultes, sense demanar-los que facen cap sacrifici» (Petras, 2001: 15). En contraposició a tot el que acabem de veure, els intel·lectuals *irreverents* respecten els militants de primera línia de les lluites anticapitalistes i antiimperialistes. Petras els descriu com a «antiherois autoirònics, la tasca dels quals és respectada per la gent que treballa de manera activa per la transformació bàsica» (Petras, 2001: 15). Destaca que són «objectivament partidaris i partisanament objectius», i que treballen juntament amb intel·lectuals i activistes involucrats en lluites populars:

«Dirigeixen la investigació cercant fonts originals de dades. Creen els seus propis indicadors i conceptes, per exemple, per a identificar la vertadera profunditat de la pobresa, l'explotació i l'exclusió. Reconeixen que hi ha pocs intel·lectuals en les institucions de prestigi i que hagen rebut algun premi que estiguen clarament compromesos amb la lluita popular, i són conscients que aquestes excepcions s'han d'indicar, alhora que admeten que hi ha molts altres qui, en pujar per l'escala acadèmica, sucumbeixen als incentius de la certificació burgesa. Els intel·lectuals irreverents admiren Jean-Paul Sartre, qui va rebutjar el premi Nobel en mig de la guerra del Vietnam. Sobretot, aquests intel·lectuals lluiten contra l'hegemonia burgesa dins l'esquerra, integrant els seus escrits i les seues classes docents amb la pràctica, i evitant lleialtats dividides» (Petras, 2001: 15).

Una pedagogia crítica de la globalització dóna pas a les preguntes següents: ¿quina és la relació circular que obté entre idees, individus, sistemes de mediació, i modes de producció i actuació? ¿Com es formen els éssers humans en el gresol de valor d'ús i valor d'intercanvi? ¿Com es creen les nostres subjectivitats a partir de la substància del treball abstracte, homogeni, no diferenciat? ¿Com han arribat els productes del treball humà a resultar-nos més importants que els qui els produeixen? ¿Com han arribat les relacions humanes a estar definides per la naturalesa dels productes del nostre treball —fins i tot abans que els productes s'hagen intercanviat per un sou? ¿Com ens «produeixen» les relacions socials de producció com a capital humà?

Pedagogia crítica de la globalització

El repte dels educadors crítics durant les últimes dècades ha estat humanitzar l'entorn de l'aula, i crear espais pedagògics que permeten vincular l'educació a les dimensions praxeològiques de les iniciatives de justícia social. Amb aquest efecte, tenim un deute imperible amb la pedagogia crítica. Tanmateix, analitzar la transformació social mitjançant l'òptica d'una pedagogia crítica de la globalització escalona la lluita davant nostre. Aquest tipus de pedagogia dilata l'escletxa que la pedagogia crítica ha defensat per a professorat i estudiantat, durant les darreres dècades, atès que obri encara més l'encontre pedagògic de manera que puga adonar-se del seu arrelament en les relacions socials globalitzades d'explotació i, a l'inrevés, al potencial revolucionari de la lluita transnacional, amb igualtat de gèneres, multiracial, i antiimperialista. Una pedagogia crítica de la globalització planteja una altra sèrie de preguntes que haurien de tenir presents professors, estudiants i altres treballadors culturals: ¿com podem alliberar el valor d'ús dels éssers humans de la seua subordinació al valor d'intercanvi? ¿Com podem transformar el que és menys funcional en nosaltres, pel que fa a la lògica utilitària i abstracta de la societat capitalista —l'autoconsciència de constituir una espècie—, en un instrument molt més important d'autodefinició? ¿Com podem aconseguir que el que representem per al capital, com a mercaderies reemplaçables, estiga subordinat a aquells per als quals també hem esdevingut agents socials crítics de la història? ¿Com podem fer que l'autoreflexió crítica siga un principi determinant de qui som, i que la ciutadania global crítica esdevinga la substància del que volem arribar a ser? ¿Com podem aconseguir que l'adopció d'una política de l'esperança i la possibilitat siga un fi radical en ell mateix? ¿Com podem descomodificar les nostres subjectivitats? ¿Com podem materialitzar la nostra activitat com una força i lluita revolucionària per l'autodeterminació de ciutadans iguals i lliures, en un sistema just d'adquisició i distribució de la riquesa social? ¿Com podem fer i refer la nostra pròpia naturalesa en el marc de les convencions històricament específiques de la societat capitalista, de manera que puguem transformar aquesta autoactivitat en una força revolucionària que desmantelle el capitalisme, i cree les condicions per al desenvolupament de tot el nostre potencial humà? ¿Com podem enfrontar-nos als «productors» (per exemple, les relacions socials de producció, els mitjans de comunicació, formacions culturals i estructures institucionals...) com a força independent (vegeu McLaren *et al.*, properament)? ¿De quina forma la generalització de la producció de matèries i el règim del valor d'intercanvi estableixen límits interns a la concepció de què és —i què podria ser— humà? ¿Quines ecologies de racisme, sexisme i heterosexisme es produeixen sota aquestes restriccions? ¿Com han arribat a comportar aquestes condicions l'assassinat de dones en alguns llocs, com Juárez, i la seua sobreexplotació brutal en els països en vies de desenvolupament?

Respondre a aquestes preguntes en el context de desenvolupar un programa d'estudi crític sobre globalització, no serà senzill. Hi caldrà una pedagogia i una política de l'esperança. L'esperança representa l'alliberament de la possibilitat, on aquesta funciona com al soci dialèctic de la necessitat. Quan l'esperança és suficientment gran, pot dirigir el futur de nou

cap al passat, on, atrapat entre ambdós, el present pot eixir-se'n de la seua òrbita d'inevitabilitat i trencar la força del desmesurat orgull de la història, a fi que allò pel qual es lluita ja no siga una idea inerta glaçada en l'interior del «què és», sinó que esdevé una realitat forjada a partir del «què podria ser». L'esperança és l'oxígen dels somnis, i proporciona força de resistència per a la contesa revolucionària. Els somnis revolucionaris són aquells en els quals els somniadors somnien fins que ja no hi ha somniadors i només romanen els somnis, i aquests donen forma a la nostra vida quotidiana a cada moment, i obrin els passos elevats de la possibilitat en què es nodreixen les capacitats, no per a recol·lectar-ne els beneficis sinó per a satisfer les necessitats i el ple desenvolupament del potencial humà.

Els propers dies seran testimoni dels frenètics intents per part de les petroleres de l'administració Bush de justificar les seues iniciatives de política exterior. Diran que estan fent que el món siga més segur per a la llibertat i la democràcia, i que estan oferint oportunitats a altres països de beneficiar-se de l'*American way of life*. Tot això anirà acompanyat d'altres intencions adreçats a produir una nova generació d'armes nuclears, per tal d'acomplir els amplis «objectius de seguretat nacional» de l'administració Bush. I tindran a la majoria de les comunitats cristianes evangèliques darrere d'aquestes iniciatives. Sembla com si s'hagueren deixat el públic americà fora del debat. ¿Per què s'hauria de preocupar Bush del que pensa el poble americà? Ells no el van votar.

En l'actualitat, el front més important contra el capitalisme està impedit que els EUA invadisquen més països, atès que l'Estratègia de Seguretat Nacional dels Estats Units d'Amèrica estableix una connexió irrevocable entre la dominació global estadounidenca i el consens neoliberal de Washington (Callinicos, 2003a). Callinicos avisa que:

«Si els EUA ixen victoriosos de l'Iraq, aleshores és més possible que l'ofensiva passe a Amèrica Llatina, la zona del sud on l'oposició cap al neoliberalisme està més avançada. Fins i tot en el cas que no es faça ús dels B-52 i les Forces Especials directament contra els treballadors sense terra del Brasil o els *piqueteros* argentins, la victòria del poder militar estadounidenca debilitarà la lluita contra la pobresa i la fam arreu del món.»

Comentant el sentiment imperialista del poble americà (fent una referència històrica específica a Mèxic), John Dewey (1927) va escriure que «és molt fàcil crear una situació després de la qual els crims de 'recolzeu el president' i després 'recolzeu el país' siguen aclaparadors... El sentiment públic, perquè siga permanentment eficaç, ha de fer molt més a banda de protestar. Ha de trobar una expressió en el canvi constant dels nostres hàbits». Fent referència a l'imperialisme dels EUA des de l'11 de setembre de 2002, Gilbert Aschar (2002: 81) adverteix amb solemnitat: «la vertadera i inexorable qüestió és la següent: ¿està preparada realment la població estadounidenca per a suportar encara més 11-S, com a preu ineludible per una hegemonia global que només beneficia la seua classe governant?» Potser ha arribat l'hora de parar atenció als comentaris que provenen, no del teatre de la guerra, sinó de l'escenari de guionistes i

actors. Fa poc, Peter Ustinov va fer la següent observació: «el terrorisme és la guerra dels pobres, i la guerra és el terrorisme dels rics» (cita en Berger, 2003: 34). Tariq Ali (2003) adverteix que «és inútil mirar cap a les Nacions Unides o Europa, per no dir Rússia o la Xina, a l'hora de crear algun obstacle seriós als designis americans en l'Orient Mitjà». Ali suggereix que només «l'ira popular» del poble iraquià mateix, en forma d'una «revolució clàssica», pot alliberar la regió de les tiranies brutals de la influència americana. Només el temps dirà si la comparació d'Amin (2003) de la conspiració neoconservadora de Bush amb el règim nazi és exagerada:

«Si hagueren reaccionat en 1935 o 1937, els europeus hagueren estat capaços d'aturar la bogeria nazi abans que fera tant de mal. Amb el fet d'esperar fins a 1939, van contribuir a les desenes de milions de víctimes. La nostra responsabilitat és actuar ara, per tal que el desafiament neonazi de Washington pugui ser controlat i eliminat.»

No estem d'acord amb la noció, que Foucault i altres postestructuralista proposen, que plantejar una visió de futur només reforça la tirania del present. De manera similar, rebutgem la insistència de Derrida que és impossible oposar-se als fetitxes. Al nostre parer, és un acte d'autoderrota incorporar el consell de molts postmodernistes: tot el que podem fer és engegar una crítica sens fi de les formes de pensament definides pel fetitxisme de les mercaderies. Ben al contrari, creiem que podem fer molt més que gaudir dels símptomes d'alienació d'un món on els subjectes del capitalisme han anat desapareixent, constantment, dins el remolí de la història (vegeu Hudis: 2003). Com Peter Hudis (2003) comenta, aquest derrotisme prové del fet que els crítics creguen que la producció de valors en el capitalisme és natural i immutable. Nosaltres considerem que la forma de valor per a mediar dins el capitalisme és permeable, i que hi ha un altre món possible més enllà de l'univers social del capital. Ens interessa desenvolupar una visió amb aquesta finalitat, no un cianotipus. També estem compromesos amb la idea que la pedagogia crítica revolucionària pot jugar un paper destacat en el desenvolupament d'aquesta visió. Les veus i les accions dels educadors crítics esdevindran més crucials a partir d'ara. Independentment de la forma organitzativa que adopte la seua lluita, necessitaran adreçar-se a una audiència global que compartisca l'esperança radical d'un futur socialista. Aquesta lluita es beneficiarà no només dels sòlids intents antiglobalització d'estudiosos i activistes, sinó també d'estudiants i professors d'universitats i escoles públiques que estan entrant a formar part del desenvolupament present d'una pedagogia crítica de la globalització.

Bibliografia

- ALI, T. (2002) *The Clash of Fundamentalisms: Crusades, Jihads and Modernity*, Londres: Verso.
- ALI, T. (2003) 'Business as Usual', *The Guardian* (24 de maig). HTTP: "<http://www.guardian.co.uk/Iraq/Story/0,2763,962698,00.html>"
- AMIN, S. (2001) 'Imperialism and globalization', *Monthly Review*, 53(2): 6-24.
- AMIN, S. (2003) 'The American Ideology', *Al-Ahram Weekly*, 638 (15-21 de maig). HTTP: "<http://weekly.ahram.org.eg/2003/638/focus.htm>"

- ARENDT, H. (1955) *The Origins of Totalitarianism*, Londres: George Allen and Unwin.
- ASCHAR, G. (2002) *The Clash of Barbarisms: September 11 and the Making of the New World Disorder*. Nova York: Monthly Review Press.
- BERGER, J. (2003) 'Fear Eats the Soul', *The Nation*, 276 (18) (12 de maig): 33-35.
- CALLINICOS, A. (2003) 'State of Discontent', *Socialist Review*, 272 (març). HTTP: "<http://www.swp.org.uk/SR/272/SR2.HTM>"
- CALLINICOS, A. (2003a) 'War Under Attack', *Socialist Review*, 273 (abril). HTTP: "<http://www.swp.org.uk/SR/273/SR2.HTM>"
- Cleaver, H. (2000) *Reading Capital Politically*, Leeds: Antitheses and Edinburgh: AK Press.
- DE ANGELIS, M. (2002) 'From Movement to Society', *The Commoner*, 4 (maig). HTTP: "<http://www.commoner.org.uk/01-3groundzero.htm>"
- DEWEY, J. (1927) 'Imperialism is Easy', *The New Republic*, 50 (23 de març). HTTP: "<http://www.boondocksnet.com/ai/aitexts/dewey.html>" In Jim Zwick, ed., *Anti-Imperialism in the United States, 1898-1935*. HTTP: "<http://www.boondocksnet.com/ai/>"
- ELBAUM, M. (2002) *Revolution in the Air: Sixties Radicals turn to Lenin, Mao and Che*, Londres i Nova York: Verso.
- FINNEGAN, W. (2003) 'The Economics of Empire', *Harper's Magazine*, 306 (1836) (maig).
- FREIRE, P. (1998) *Pedagogy of Freedom*, Lanham: Maryland: 73.
- GIBBS, N. (2001) 'Washington's New Interventionism: U.S. Hegemony and Inter-Imperialist Rivalries', *Monthly Review*, 53 (4) (setembre): 15-37.
- GINDIN, S. (2002) 'Social Justice and Globalization: Are They Compatible?', *Monthly Review*, 54 (2) (juny): 1-11.
- GRAMSCI, A. (1971) *Selections for the Prison Notebooks*, Nova York: International Publishers.
- GRANDIN, G. (2003) 'What's a Neoliberal to Do?', *The Nation*, 276 (9) (10 de març): 25-29.
- GREIDER, W. (2003) 'The Right's Grand Ambition: Rolling Back the 20th Century', *The Nation*, 276 (18) (12 de maig): 11-19.
- HARVEY, D. (1996) *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Oxford: Blackwell Publishers.
- HAYDEN, T. (2003). 'Seeking a New Globalism in Chiapas', *The Nation*, 276 (13) (7 d'abril): 18-23.
- HERRERA, E. (2002) 'Latin America: The Current Situation and the Task of Revolutionaries', *Fourth International Press*: 1-16. Dimecres 17 de juliol. HTTP: "FI-press-l@mail.comlink.apc.org"
- HOLLOWAY, JOHN. (2002) 'Twelve Theses On Changing the World Without Taking Power', *The Commoner*, 4 (maig). HTTP: "<http://www.commoner.org.uk/04holloway2.pdf>"
- HUDIS, P. Presentation at a reception for the book, Philosophy and Revolution. Chicago, Illinois. 23 de maig de 2003.
- KLEIN, N. (2003) 'Demonstrated Ideals', *Los Angeles Times*. (20 d'abril). HTTP: "<http://www.calendarlive.com/books/bookreview/cl-bk-klein20apr20.story>"
- KLEIN, NAOMI. (2003) 'Privatization in Disguise', *The Nation*, 15 d'abril. In AlterNet.org. <http://www.alternet.org/story.html?StoryID=15638>
- LAPHAM, L. (2003) 'The Demonstration Effect', *Harper's Magazine* (juny): 10.

- LEMANN, N. (2002) 'The Next World Order', *The New Yorker*. 4 de gener. HTTP: "http://www.newyorker.com/fact/content/?o2o4o1fa_FACT1"
- LÖWY, M. (2002) 'Debate: Towards a New International?', *Revista Rebeldia*, 2, (desembre). HTTP: "<http://www.revistarebeldia.org>"
- MARSHALL, S. (2003) 'Prime Time Payola', *In These Times*, 27 (11-12) (5 de maig): 23-24.
- MENDONCA, M.L. (2003) 'New Challenges for Brazilian Grassroots Movements', *Economic Justice News*, 6 (1) (abril): 3, 14-15.
- MCLAREN, P. (en premsa) 'Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization', *Democracy and Nature*.
- MCLAREN, P., MARTIN, G., FARAHMANDPUR, R., AND JARAMILLO, N. (properament). 'Teaching in and Against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis', *Journal of Teacher Education*.
- MONTEIRO, A. (2003) 'Race and the Racialized State: A Du Boisian Interrogation', *Socialism and Democracy Online*, 17 (1). HTTP: "http://www.sdonline.org/33/anthony_monteiro.htm"
- NUESTRA AMERICA: UNA SOLA PATRIA, (2003). HTTP: "<http://www.unasolapatria.org/documento.html>"
- PARENTI, M. (2003) 'To kill Iraq: The reasons why', HTTP: "<http://www.michaelparenti.org/IRAQGeorge2.html?>"
- PETRAS, J. (2001) 'Notes Toward an Understanding of Revolutionary Politics Today', *Links*, 19 De setembre a desembre: 1-21. També disponible en la xarxa HTTP: "<http://www.dsp.org.au/links/back/issue19/petras.htm>"
- PETRAS, J, I VELTMEYER, H. (2001) *Globalization Unmasked: Imperialism in the 21st Century*, Halifax, Canadà i Londres, Anglaterra: Fernwood Publishing and Zed Books.
- RIKOWSKI, G. (2001) *The Battle in Seattle: Its significance for education*, London: Tufnell Press.
- ROBINSON, W. (1996). *Promoting Polyarchy: Globalization, U.S. Intervention, and Hegemony*. Cambridge, Anglaterra: Cambridge University Press.
- ROBINSON, W. (2001). 'Response to McMichael, Block, and Goldfrank'. *Theory and Society*, 30, 223-236.
- ROBINSON, W. (2001-2002). 'Globalization or Class Society in Transition?' *Science & Society*, 65 (4), 492-500.
- ROBINSON, W. & HARRIS, J. (2000) 'Towards a global ruling class? Globalization and the transnational capitalist class', *Science & Society*, 64(1): 11-54.
- ROY, A. (2003) *War Talk*, Massachusetts: South End Press.
- ROY, A. (2003a) 'Instant-Mix Imperial Democracy (Buy One Get One Free)', A speech presented at the Riverside Church, 13 de maig. HTTP: "<http://www.cesr.org/roy/royspeech.htm#roy>"
- RUTHERGLEN, S. (2003) 'The Violent Obliteration of Art and Memory', *Yale Daily News*, 15 d'abril. HTTP: "<http://www.yaledailynews.com/article.asp?AID=22603>"
- SMITH, T. 'An Assessment of Joseph Stiglitz's *Globalization and Its Discontents*', Radical Philosophy Association National Convention, Brown University, 9 de novembre, 2002. HTTP: "<http://www.public.iastate.edu/tonys/Stiglitz.html>"
- STIGLITZ, J. (2002) 'The Roaring Nineties', *The Atlantic Monthly* (octubre). HTTP: "<http://www.theatlantic.com/issues/2002/10/stiglitz.htm>"

- TABB, W. (2001) 'Globalization and education as a commodity', disponible en: HTTP: "<http://www.psc-cuny.org/jcglobalization.htm>"
- THE INTERNATIONALIST (2003) 'Triumph of the Will 2', (May 7). HTTP: "www.internationalist.org/triumph0503.html"
- THE RESEARCH UNIT FOR POLITICAL ECONOMY. (2002) 'The Real Reason for the US Invasion: The Current Strategic Agenda of the United States', Aspects of India's Economy, núms. 33 I 34 (deseembre). HTTP: "<http://www.rupe-india.org/34/reasons.html>" and <http://www.rupe-india.org/34/agenda.html>
- THE RESIDENT EDITORIAL BOARD. *NEWS & LETTERS*, 47 (6) (juliol de 2002): 5-8
- WOOD, E.M. (2001) 'Contradictions: Only in Capitalism', en L. Panitch i C. Leys, eds. *A World of Contradictions*, *Socialist Register*, Londres: Merlin.



El memoràndum de la UE sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Vi vell en botelles noves?

Carmel Borg i Peter Mayo • Facultat d'Educació, Universitat de Malta

i

En aquest article, centrarem la nostra atenció en el “Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida” (*lifelong learning*) dut a terme per la Unió Europea i examinarem les seues implicacions en la pràctica educativa als temps neoliberals.

Presentarem als lectors el concepte humanista original de “educació permanent al llarg de la vida”, promogut per la UNESCO als anys setanta, i exposat en el “Informe Faure” (*Learning to Be*) i elaborat per un nombre d'intel·lectuals que ja havien participat en aquest debat, entre els quals destaquen notablement Gelpi, Dave, Cropley, Wain, Suchodolsky i Lengrand.

Més endavant, exposarem l'ús d'aquest concepte, ara anomenat familiarment aprenentatge permanent al llarg de la vida, i analitzarem de forma crítica els “projectes en aquesta matèria” que presumptament estan inspirats en el memoràndum, tot tenint en compte l'ampli marc neoliberal en el qual els espais públics són atacats per la privatització, la llei de mercat i la usurpació corporativa (veure Giroux 2001).

* Article presentat en la Conferència sobre l'Aprenentatge Permanent al llarg de la vida (*Lifelong learning*) i la construcció del capital humà i social. BAICE 2002

Traducció de Iolanda Corella i Sonia Ponce

El context

Al març de 2002, el Consell Europeu de Lisboa va establir a la Unió Europea (d'ara endavant UE) l'objectiu de convertir-se en "la societat més competitiva i dinàmica del món basada en el coneixement", objectiu que es refermà l'any següent en el Consell Europeu d'Estocolm (CEC, 2001, p.6). L'estratègia per tal d'aconseguir aquest propòsit incloïa aspectes com:

- L'adaptació de l'educació i de la formació per tal d'oferir un aprenentatge adient.
- Oportunitats per a cada ciutadà en totes les etapes de la seua vida.
- La promoció de l'ocupació i de la inclusió social mitjançant la inversió en el coneixement i en les competències dels ciutadans.
- La creació d'una societat de la informació per a tots.
- La promoció de la mobilitat. (CEC, 2001, p.6)

¹ Conclusions del Consell de 20 de desembre sobre una estratègia per a l'aprenentatge permanent al llarg de la vida (97/C 7/02).

² La retòrica general sobre l'aprenentatge al llarg de la vida no s'ha de traduir necessàriament en la pràctica en iniciatives fusionades adequadament i en una estructura apropiada fora del domini de l'escola, com assenyalarien varies persones respecte a diversos països i regions del món. Veure, per exemple, Schugurensky (2001) quan parla d'Amèrica Llatina i la política en educació d'adults que és du a terme allí, (p.528) i les contribucions de diversos participants en la Conferència sobre l'Educació d'Adults a l'Est Mediterrani (2002) al voltant de la situació als seus països (Mayo, 2002, p.126; Medic, 2003, p.70; Nikolovska, 2003, p.57).

Vuit mesos després, la Comissió Europea va emetre un "Memoràndum sobre aprenentatge permanent al llarg de la vida" (CEC, 2000), a partir de les conclusions a que es van arribar al llarg de l'any europeu de l'aprenentatge permanent¹ (1996), i "de l'experiència que s'ha obtingut posteriorment en l'àmbit nacional i europeu" (CEC, 2001, p.7).

La Comissió Europea afirma que el Memoràndum va establir la base per a un procés extern de consulta europeu, que s'organitzà de la "forma més propera possible" als ciutadans i també que els "Estats Membres, el AEE i els països candidats dirigiren la seua consulta de forma extensa i completa, tot implicant als diversos departaments nacionals (CEC, 2001, p.7). Aquest procés de consulta implicava, en l'àmbit nacional, debats, seminaris de difusió del Memoràndum, la provisió d'informes sobre iniciatives relacionades amb l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, i el desenvolupament d'estratègies orientades cap a aquest aprenentatge. Com Murphy ha demostrat (1997) l'aprenentatge permanent al llarg de la vida ha estat present a l'agenda de la Unió Europea força temps. (p.362). L'aprenentatge permanent al llarg de la vida, o la seua versió anterior anomenada "educació permanent al llarg de la vida", ha estat present al llarg de molts anys en la retòrica popular al voltant de l'educació, tot sent un terme utilitzat hui per hui pels governs, per les organitzacions internacionals, pels educadors i pels polítics, amb la qual cosa aconsegueixen atorgar certa modernitat a les seues perspectives pel que fa a l'enfocament de les qüestions educatives². El terme s'ha convertit en un clixé del llenguatge educatiu.

En un article molt exhaustiu, John Field (2001) afirma que "les discussions sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida foren anteriors a l'augment de l'interés per aquesta temàtica que es donà a finals dels anys 60 i a inici dels 70", i remunta aquesta idea fins l'agitament intel·lectual que caracteritzà els anys posteriors a la Primera GM (p.5). Un dels principals exponents de la filosofia de l'educació permanent al llarg de la vida de finals dels anys 60 i 70, Ettore Gelpi, qui va dirigir el Departament d'Educació Permanent al llarg de la vida de la UNESCO a París i va escriure importants llibres sobre aquesta temàtica (veure, p. ex., Gelpi, 1985), a més d'haver-se escrit llibres sobre la seua aportació a la matèria, (Irlanda, 1978), afirma:

La meua opinió és que l'educació permanent al llarg de la vida, pertany, fonamentalment, a la història de l'educació de tots els països, i per tant, no és una idea nova. Es troba en la tradició xinesa, en el budisme indi i està present en la filosofia grega i en l'esperit del renaixement europeu. La veritable revolució actualment es troba en la *demanda popular* que defensa l'educació permanent al llarg de la vida, més que la idea en si mateixa... (Gelpi, 1985, p.18).

El concepte d'Educació Permanent al llarg de la vida, va ser promogut per la UNESCO a finals dels anys seixanta i setanta (Tuijnman i Bostrom, 2002)³. John Field (2001) afirma que, igual que va ocórrer amb moltes idees dels anys 60, es va inspirar en la ideologia radical del moviment estudiantil, en el treball dels intel·lectuals postindependència al "tercer món" i en el discurs postindustrial de futurs investigadors com ara Alvin Toffler...." (p.4). També considera que aquest període ha marcat el punt més alt de la "radiodifusió terrestre" (ibídem). Podem afegir que aquest clima és caracteritzava també per la desil·lusió respecte a l'escola i la seua promesa de ser una institució que aconseguiria un cert grau d'igualtat social, de justícia social i de cohesió social, exactament, els ideals dels liberals anys 60.

En aquest moment es qüestiona la capacitat de l'escola i d'altres institucions educatives per millorar la distribució dels recursos, per democratitzar el coneixement i per crear una societat genuïnament "meritòcrata". Nosaltres vam ser testimonis de l'aparició dels "deschoolers". Els principis fonamentals de la visió estructural-funcionalista de l'escola estaven sent rebutjats des d'interpretacions sociològiques a partir de l'aparició del pensament neomarxista, clarament representat pel treball de Baudelot i Establet a França i pel de Bowles i Gintis als EUA. Al 1970 es publicà en anglés *Pedagogy of the Oppressed*, un vademècum per als radicals i educadors de la justícia social. Pocs anys abans, l'Escola de Barbiana a Toscana, dirigida per un dèbil Lorenzo Milani, va produir *Lettera a una professoressa*.

En contraposició a aquest clima de crítica mordaç envers l'escola, caldria considerar l'adopció per part de la UNESCO del terme "educació permanent al llarg de la vida" com a "concepte mestre per a les polítiques educatives" (Skager, 1978, p.3), presentat en l'informe d'Edgar Faure, *Learning to Be* (Faure et al, 1972, p. 182). Calia "reconceptualitzar" l'educació (Wain, 1985, p.4) vista la desil·lusió que s'havia estés respecte a l'ensenyament tradicional.

Un grup d'escriptors, que segons Kenneth Wain i altres conformaven un "moviment en el món educatiu" (Wain, 197, p.35), es van interessar per aquest concepte d'educació permanent al llarg de la vida. Alguns d'ells tendien cap a un humanisme científic acceptat per la UNESCO (veure Faure et al., 1972, p.146) sota la influència de Julian Huxley, el seu primer director general (veure Finger i Asún, 2001, p.22). A més, es donen tensions liberals i radicals entre els escrits dels autors associats a aquest moviment, d'entre els quals Ettore Gelpi (veure M.Mayo, 1997, p.28,29) i Bogdan Suchodolsky són dels més radicals.

El Moviment es va centrar i va destacar la necessitat d'entendre l'educació permanent al

³ Tuijnman i Bostrom (2002) atorguen molta importància a la promoció que la UNESCO fa d'aquest concepte, tot donant resò al paper realitzat en els debats rellevants sobre la matèria de l'Institut d'Educació de la UNESCO a Hamburg i la seua publicació acadèmica, *International Review of Education*.

llarg de la vida com un "avantprojecte de política global per a l'educació" (Wain, 1982, p.7). Es considera que l'educació permanent al llarg de la vida cobreix les diferents etapes de la vida d'una persona, "des del bressol fins a la tomba", definició que es fa servir com a clíxe dintre d'aquesta àrea, i que està present també des de l'inici d'aquest Memoràndum. Alguns autors es van esforçar en diferenciar aquest concepte del concepte d'educació d'adults, que tot i ser un component important, n'és un entre d'altres.

...l'educació permanent al llarg de la vida, pot considerar-se com un intent de reconceptualitzar l'aprenentatge en la seua totalitat, lluny del punt de vista tradicional que uneix l'educació amb l'escolarització, i lluny també de la idea equivocada de considerar l'educació permanent al llarg de la vida com un nom modern per a l'educació d'adults. (Wain, 1985, p.4).

Una de les causes per les quals l'educació permanent al llarg de la vida tendeix a utilitzar-se de forma intercanviable amb l'educació d'adults, és, potser, pel fet que subratlla aquells aspectes de l'aprenentatge i la pedagogia que es donen fora dels dominis de les institucions d'aprenentatge formal, en els sectors no formals i en els informals. No està "condicionat ni pel temps ni per l'espai" (Gelpi, Mayo, 1985). A.J. Cropley i d'altres feien servir el terme "aprenentatge a tots els àmbits de la vida" (*lifewide learning*) que recentment ha guanyat popularitat dintre del discurs sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida per referir-se a altres fonts educatives a les quals l'individu s'exposa en els diferents àmbits de la vida:

El segon principi més important és el "aprenentatge a tots els àmbits de la vida". Moltes influències importants d'aprenentatge no es troben a les escoles (o en altres elements del sistema formal) sinó que formen part de les experiències de les persones al llarg de la seua vida. Per exemple, tothom aprén molt amb la televisió, al treball, en participar en activitats recreatives o mitjançant contactes socials o amb amics. (Cropley, 1980, p.4).

Les persones molt vinculades a l'educació d'adults, ja havien reconegut aquesta qüestió feia temps. Alguns es referien a aquestes vies d'aprenentatge com a alternatives a un sistema d'escolarització que no representava els interessos d'aquells amb qui s'havia compromés en la seua tasca educativa i política. Un cas rellevant seria la revisió que Sharp et al. (1989) feren sobre la "educació independent de la classe treballadora" a la qual consideraren "una alternativa històrica reprimida". També Antonio Gramsci, molt implicat en l'educació d'adults com a part del seu treball en els partits socialistes italians i, posteriorment, en els partits comunistes, va escriure sobre l'existència de "altre vie" (altres vies) en referir-se a l'educació i l'aprenentatge.⁴ Gramsci observà elements progressistes i emancipadors dintre d'aquestes "altre vie" els quals podrien complementar el tipus d'escola que ell proposava. Es tractava d'un tipus d'escola que tenia com a objectiu promoure els interessos de la classe obrera italiana (veure Aronowitx, 2002; Baldacchino, 2002; Borg i Mayo, 2002; Buttigieg, 2002b; Giroux, 2002). Gramsci tenia una visió semblant a la idea central del moviment de l'educació permanent al llarg de la

⁴ L'escriptor vinculat amb el moviment de l'educació permanent al llarg de la vida, molt pròxim a Gramsci respecte als seus conceptes de societat i d'educació, és Bogdan Sucho-dolsky, un marxista polonés que recorre i cita a Gramsci quan es discuteixen alguns aspectes filosòfics de l'educació permanent al llarg de la vida (Suchodolski, 1976, p.78).

vida, una idea semblant a allò que Suchodolski anomenaria una "societat centrada en l'educació", o semblant al que altres anomenarien "societat de l'aprenentatge" (veure Wain, pròxima publicació, per una discussió d'interès actual sobre la "societat d'aprenentatge"). Joseph A. Buttigieg va ben encaminat quan escriu: "... el paper de l'educació en el pensament de Gramsci no es pot copsar adequadament si no es reconeix que es troba al nucli mateix del seu concepte d'hegemonia. Així, va escriure: "Cada relació de "hegemonia" és, necessàriament, una relació educativa" (Buttigieg, 2002a, p.69,70). Així doncs, per a Gramsci, una societat de l'aprenentatge ja existeix. Se situa principalment dintre de l'àmbit de la societat civil⁵ on aquestes relacions educatives/hegemòniques ja estan consolidades, com és el cas de la major part de la societat contemporània, i també qüestionades. En aquest últim cas, el desafiament pot possiblement formar part d'allò que Raymond Williams anomenaria una "llarga revolució", que causaria la "reforma moral i intel·lectual" augurada per Gramsci i que duria a l'aparició gradual d'una societat alternativa d'aprenentatge que genere la "intensa tasca de crítica", que podria, amb el temps, ajudar a transformar les relacions socials capitalistes.

Com ja s'ha esmentat, per a Gramsci, l'Escola juga un paper important en el seu pensament revolucionari pel que fa a una "reforma moral i intel·lectual". Encara que la política de molts d'ells era notablement diferent, els escriptors vinculats al moviment de l'educació permanent al llarg de la vida concedien importància a l'Escola en relació al seu concepte de "societat de l'aprenentatge".

Les escoles hauran de transformar-se en agències sobre les quals es fonamenta una educació permanent al llarg de la vida. (Cropley i Dave, 1978, p.21).

Aquests autors discuteixen que més que proporcionar als alumnes uns coneixements que puguin quedar obsolets, l'escola ha de ficar l'èmfasi en les habilitats de presa de decisions, en el diàleg, en la participació i en l'habilitat de l'individu per fer-se càrrec del seu propi aprenentatge. La noció de "aprenentatge autodirigit" és una de les més populars que sorgeixen del discurs de l'educació permanent al llarg de la vida. Aquesta és una concepció de l'aprenentatge molt individualista ja que responsabilitza a la gent de la seua pròpia educació i que en els darreres anys, s'ha associat amb el concepte d'autonomia.

La "societat de l'aprenentatge" (l'Informe Faure concep que les nacions tenen el potencial per convertir-se en "societats de l'aprenentatge", Faure et al, 1972, p.263) proporciona, segons molts autors vinculats a aquest moviment, el context en el qual ocorre gran part de l'educació permanent al llarg de la vida i de la educació autodirigida:

[L'educació permanent al llarg de la vida] està relacionada tant amb el creixement individual com amb el progrés social. És per aquesta raó que s'associa a les idees de "aprendre a ser" i de "societat de l'aprenentatge" o "societat educativa" (Dave, 1976, p.34).

En casos semblants al que mostra Dave, la societat de l'aprenentatge es considerada fu-

⁵ Gramsci utilitza "Societat Civil" d'una manera diferent a com s'utilitza avui dia. El terme, tal i com el considera Gramsci, es refereix al conjunt d'institucions ideològiques (mitjans de comunicació escrits i audiovisuals, institucions religioses, organitzacions de masses, institucions d'educació d'adults, partits, sindicats, consells empresarials) que serveixen bàsicament per sustentar i cimentar les relacions hegemòniques actuals però que també contenen espais dintre d'elles on aquestes relacions poden ser desafiades i poc a poc, possiblement a través d'una "llarga revolució", ser transformades.

turista i utòpica (veure Faure et al, 1972 pp.163-164) i pot ser fàcilment criticada ja que proporciona una visió molt optimista d'una "humanitat comuna" en la qual la diferència se subsumeix sota un model únic segons el qual ens crida un destí comú (Wain, 1987, p. 230). Wain fa referència a un model alternatiu de societat de l'aprenentatge:

L'aproximació contrària és la que proposen els pragmàtics que estan preparats per invertir totes aquestes tendències, per considerar les societats diferents tal com són, i per adoptar una aproximació pragmàtica de cara al concepte de "societat de l'aprenentatge". D'aquesta manera, estan preparats per argumentar que no existeix cap model de societat que es pugui imposar de forma universal, i que la forma que pot prendre qualsevol societat de l'aprenentatge dependrà de la relació dialèctica que es mantinga entre les característiques educatives, culturals, econòmiques i ideològiques que *ja posseeix* i el programa de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida conformat per grups o individus "progressistes" immersos en aquesta societat els quals estan preparats per emprendre la "llarga marxa a través de les institucions" que aquesta requereix. (Wain, 1987,p.230).

El moviment de l'educació permanent al llarg de la vida ens sobta per la seua diversitat amb els conceptes alternatius d'aprenentatge permanent al llarg de la vida i la societat de l'aprenentatge. En algunes de les interpretacions més senzilles del concepte d'educació permanent al llarg de la vida, ens trobem amb afirmacions problemàtiques com ara que l'educació permanent al llarg de la vida es caracteritza per la "integració vertical" i "horitzontal" (Dave, 1976, p.51), termes que van ser criticats des de dintre del moviment mateix.

Gelpi, per exemple, va insistir en l'existència d'un conflicte present en les societats, tot indicant l'oposició existent entre educació formal i no formal, com ocorre a Amèrica Llatina (Gelpi, Mayo, 1985, p.2).

És impossible, en un espai tan limitat, tractar adequadament l'àmplia bibliografia existent al voltant de l'educació permanent al llarg de la vida, que començà a principi dels anys setanta i es perllongà fins a principis i a meitat dels vuitanta. El concepte central és l'ésser humà (o "home", tal com ho van escriure en el seu moment) vist des d'un enfocament humanista del creixement individual. Tot tractava sobre el "ser en un món cada vegada més ofegat per la ideologia de la cultura del consum que concedeix molta importància al "tenir". Paul Lengrand (1970), un dels membres més destacats del Moviment, destaca aquesta qüestió:

L'educació no és un afegit a la vida imposat des de fora. Ja no és un bé a aconseguir com ho és la cultura. Si utilitzem el llenguatge dels filòsofs, l'educació no es troba en l'esfera del "tenir" sinó en la del "ésser". La qüestió essencial de l'educació és la de trobar-se en un estat de "arribar a ser" en cada etapa diferent i en diverses circumstàncies. (Lengrand, 1970,p.59).

L'Informe Faure presentava una visió semblant. L'educació, en el seu sentit normatiu de proporcionar un coneixement "que pague la pena", pot capacitar a les persones per a "arribar a ser" éssers en procés, éssers "incomplets" en el procés de convertir-se en un "procés sense fi

de conclusió i d'aprenentatge". (Faure et al., 1972, p.157). En molts dels escrits, hom percep que el concepte té connotacions més aviat individualistes, tot incorporant la idea de l'aprenentatge autodirigit. Dave, per altra banda, fa una breu referència a allò "col·lectiu" (Dave, 1976, p.4). Hom es pregunta si, en aquest context, hauríem de trobar referències respecte a la noció de "aprenentatge dirigit col·lectivament" (*collectively directed learning*), a més del concepte individualitzador de l'aprenentatge autodirigit. El primer concepte donaria importància a la dimensió col·lectiva del coneixement per al canvi, que autors com Paulo Freire ja emfasitzaven. Possiblement, el concepte de Bofill (1985) sobre l'educació com a participació, i concebut dintre d'un context de participació comunal en una regió que sorgia d'una història recent marcada pel totalitarisme i la supressió cultural (Catalunya als anys immediatament posteriors a Franco), s'aproxima a aquesta concepció de directivitat en l'aprenentatge.

Alguns escriptors del moviment donaven versions radicals del concepte de l'aprenentatge com "arribar a ser", que recorda la idea de Freire que la vocació ontològica de l'ésser humà és arribar a ser més humà. Bogdan Suchodolski (1976, p.95), en una de les versions més radicals de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida i seguida pel pensament marxista, considera necessari que l'educació no estiga predeterminada. Òbviament fa referència a la necessitat d'una educació basada en la praxis, i d'un creixement que es dona mitjançant activitats creatives i un complet desenvolupament de les facultats humanes. Considerava la producció, en termes marxistes, necessàriament caracteritzada pel fet de "economitzar", és a dir, segons Marx, l'organització de la producció de manera que permeti un desenvolupament complet de les facultats de l'individu. L'objectiu era contrarestar la situació d'anomia, o, en termes més marxistes, d'alienació, que segons Suchodolski afligia la societat del seu temps. En aquest context, tractà per primera vegada temes relacionats amb els mitjans de comunicació i el consum, així com també va destacar la teoria de Gelpi (1985b), tot insistint en la necessitat de contrarestar la visió bidimensional hegemònica contemporània dels éssers humans, és a dir, una visió dels éssers humans com a productors/consumidors.

El concepte d'una "societat centrada en l'educació" (*education-centred society*) promet mostrar la sortida de la situació desesperada fruit de la "societat de producció" i de la "societat de consum". En mantenir restriccions i obligacions imposades a la societat per la producció i pel consum dintre d'uns límits racionals, aquest nou concepte mostra els valors profunds de l'existència humana mitjançant la intensificació de totes les energies i habilitats humanes que promouen el desenvolupament de la personalitat completa. (Suchodolski, 1976, p.64).

En aquesta línia, cal dir que existeixen textos d'escriptors vinculats al moviment del l'educació permanent al llarg de la vida (no tots necessàriament) on s'anticipen algunes de les conceptualitzacions alternatives més radicals sobre aquesta temàtica que han sorgit recentment. En aquests escrits els éssers humans són considerats actors socials més que simples consumidors-productors (Martin, 2001, p.5).

El moviment d'escriptors sobre l'educació permanent al llarg de la vida vinculat a la UNESCO, sembla que desapareix cap a finals dels anys 80. Als anys 70, no sols la UNESCO va promoure la idea de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, o més bé, de l'educació permanent al llarg de la vida; sinó que també ho va fer la OCDE, encara que aquesta última donava més importància a la "educació recurrent com a una estratègia per tal de promoure l'educació permanent al llarg de la vida". (Tuijnman i Bostrom, 2002, p.99). L'educació recurrent és un concepte que abraça menys aspectes que el de l'educació permanent al llarg de la vida, ja que "s'associava amb polítiques per a la promoció de l'educació formal d'adults" (Tuijnman i Bostrom, 2002, p.99). John Field (2001) ens proporciona una interessant i útil revisió de com aquest concepte ha sigut desenvolupat posteriorment per diverses institucions intergovernamentals. Mentre que la UNESCO proporcionava un ús ampli del concepte, la OCDE el reduïa a la teoria del capital humà, "encara que amb unes pinzellades de democràcia social" (p.6). Amb tot, es continua ficant l'èmfasi, cada vegada més, en l'aprenentatge permanent al llarg de la vida que marca un canvi important en la terminologia. Com Tuijnman i Bostrom (2002) assenyalen, aquest canvi discursiu és rellevant en tant i en quant dóna menys importància a les estructures i a les institucions, i insisteix molt més en l'individu com a persona que està en el centre del procés educatiu i que té la capacitat de responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge (p.102,103). L'èmfasi que es dóna al "aprenentatge" ajuda a reconduir la idea que no són els individus els qui necessiten adaptar-se a les institucions i agències que els ensenyen, sinó que són les institucions i altres agències les que han d'adaptar-se a ells. Una altra lectura, tanmateix, és que aquest canvi d'èmfasi, coincideix perfectament amb el discurs hegemònic dominant en el qual l'educació i el benestar social (com en el cas de la transició des de l'estat de benestar a la "societat de benestar") són responsabilitat, no de l'Estat sinó de l'individu. Com a conseqüència, per qualsevol errada no s'ha de culpar al sistema, sinó a l'individu.

La OCDE va interpretar l'aprenentatge permanent al llarg de la vida com un "objectiu polític" (Field, 1998, p.31). El canvi en el clima econòmic de finals dels anys 70, caracteritzat per un "mercat laboral més fragmentat i turbulent" i per un augment del consum en les societats occidentals, va fer que el concepte d'aprenentatge permanent al llarg de la vida perdés interès. (Field, 2001, p.8).

Aquest concepte va ressorgir als anys 90 en la UE, la única organització supranacional que té poder d'influència directa en les polítiques educatives dels estats sobirans.

Murphy (1997), Field (2001, 2002) i Brine (1999), entre d'altres escriptors, analitzen quin ha estat el desenvolupament del compromís de la UE amb l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Murphy (1997) detalla l'origen de la publicació *Education for Life: a European Strategy*, realitzada per la Mesa Europea dels Industrials. Aquesta publicació coincidia amb un escenari mundial caracteritzat per una intensificació de la globalització que suposava mobilitat,

tant laboral com de capital, a través de les diferents fronteres. L'inici de polítiques neoliberals en les diferents esferes de la vida, va dur cap a un concepte de l'educació en termes professionals. En el cas de la UE, l'educació serveix com a un mitjà per unir les nacions, i per, d'aquesta manera, fer un fons comú dels recursos infraestructurals educatius i fer que les seues societats siguin competitives front a l'habilitat de les corporacions multinacionals i transnacionals d'aprofitar els avantatges de les economies d'escala mitjançant l'expansió de la mobilitat del capital internacional. (Murphy, 1997, p.363). En el Resum Executiu del document, *Making the European Area of Lifelong Learning a Reality*, la Comissió afirma que "el incert clima econòmic actual dóna un nou èmfasi i una importància renovada a l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Les polítiques i les institucions tradicionals no estan preparades per atorgar poder als ciutadans per tractar de forma activa les conseqüències de la globalització, el canvi demogràfic, la tecnologia digital i el deteriorament mediambiental" (CEC, 2001, p.3).

Les preocupacions que van sorgir del canvi d'escenari, caracteritzat per la intensificació de la globalització, ja estaven recollides al Llibre Blanc de 1994 de la UE, que tractava sobre la competitivitat (CEC, 1994), "l'eix de la política econòmica, social, d'educació i formació després de 1994" (Brine, 1999), i en el qual s'atorgava importància a l'aprenentatge permanent al llarg de la vida (veure Field, 2002, p.4.; Waddington, 2002, p.160):

La preparació per a la vida en el món del futur no pot ser satisfeta d'una sola vegada i per sempre amb l'adquisició de coneixements, destreses... Per la qual cosa totes les mesures han de basar-se necessàriament en el concepte del desenvolupament, de la generalització i la sistematització de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida i la formació contínua. (Field 2001, p.10).

El Tractat de la UE de 1992, conegut més bé com el Tractat de Maastricht, acordà la "jurisdicció parcial sobre els assumptes educatius de la UE" (Murphy, 1997, p.362), el que ve a ser, en paraules de Jackie Brine (1999) una "competència legal encara definida de forma restrictiva en l'àmbit educatiu" (p.53). Dale i Robertson (2002) assenyalen que, des de la meitat dels anys noranta, ha hagut "un interès creixent per part de la UE, a tots els nivells, per promoure l'economia del coneixement i l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, on l'educació és un element central" (p.28). Aquest període va veure l'aparició del Llibre Blanc sobre educació i formació, titulat *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (CEC, 1995) el qual va dur a les activitats de 1996 declarat per la UE com l'Any Europeu de l'Aprenentatge Permanent al llarg de la vida. La idea d'una "societat de l'aprenentatge" (que fou central en la reconceptualització de l'educació per part del moviment de la educació permanent al llarg de la vida) va arribar, d'aquesta forma, a ser un concepte clau en un document rellevant per a la política de la UE i així s'ha mantés des d'aleshores. Com ja s'ha indicant anteriorment, la Comissió afirmà que el Memoràndum de novembre de 2000, es va elaborar a partir de les "conclusions" assolides al llarg dels esdeveniments ocorreguts a l'Any Europeu de l'Aprenentatge permanent al llarg de la vida.

Passem a considerar el Memoràndum i els seus sis missatges clau.

El Memoràndum de la UE sobre l'Aprentatge Permanent al llarg de la vida: algunes consideracions pel que fa a els seus missatges clau.

El Memoràndum té quatre objectius bàsics, principalment els de a) ciutadania activa, b) inclusió social, c) "ocupabilitat" (*employability*), d) realització personal. Aquest afegeix un important element, el de la ciutadania activa, al document de 1995 (CEC, 1995) que havia destacat els objectius b), c) i d) en centrar-se "bàsicament, encara que no sense problemes" a l'individu (Brine, 1999, p.85) Aquests objectius del Memoràndum sorgiren de les conclusions assolides a les reunions dels Caps dels Estats Membres a Lisboa i Santa Maria da Feira, l'any 2000. Aquests objectius principals intenten establir un equilibri entre les demandes d'una economia i d'un entorn social canviant, i tot en un context canviant, tant a l'àmbit global, com econòmic i demogràfic. En aquest últim aspecte s'inclou la constant mobilitat del poder laboral a través de les fronteres i no sols dels límits de la UE. Aquest fet explica la prioritat que s'atorga a les qüestions ètniques a l'hora d'avaluar projectes relacionats amb els programes Socrates, (tot incloent la seua acció Grundtvig) i Leonardo de la UE.

Pel que fa a la ciutadania activa, aquest concepte presenta diferents interpretacions que permeten discursos oposats com ja s'ha evidenciat a la bibliografia referent a l'educació d'adults i al desenvolupament comunitari⁶. ¿En quins termes es defineix el concepte de ciutadania i amb els termes de qui? ¿Estem fent front a una noció bidimensional, i per tant reduccionista de la ciutadania que principalment entén les persones com a productores-consumidores (veure Williamson, 1998. p.91), en una època en la qual diversos aspectes de les nostres vides i altres espècies estan subjectes a la usurpació corporativista i a la mercantilització i just quan la idea d'allò públic està sent redefinida constantment mitjançant una privatització creixent? ¿Fins a quin punt les iniciatives en l'àrea de la ciutadania activa serveixen per a projectar la idea de les persones com a actors socials (Martin, 2001, p.5) amb l'habilitat no sols d'adaptar-se al canvi sinó també d'influir col·lectivament en el procés de canvi mitjançant la implicació en grups de pressió local, moviments socials progressistes, sindicats amb una visió més enllà del sistema convencional de relacions capital-treball i partits polítics?

El Memoràndum reflecteix una preocupació per alguns dels problemes sorgits al afirmar que la ciutadania activa es centra en "fins a quin punt les persones senten que pertanyen i tenen alguna cosa a dir en la societat en la que viuen." (CEC, 2000, p. 5)

"Tenir alguna cosa a dir" pot variar des de simplement ser consultats fins a ser actors socials posant demandes mitjançant els canals de participació esmentats abans.

El Memoràndum adopta, des de la primera pàgina, la següent definició de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida: "...tota activitat d'aprenentatge intencionat dut a terme de manera continua amb l'objectiu de millorar el coneixement, les destreses i les competències" (CEC, 2000, p.3). Es diu que aquesta definició ha sorgit del context de l'Estratègia Europea per

⁶ veure, per exemple, les diferents conferències organitzades per la xarxa de l'ESREA (Societat Europea per a la Investigació en l'Educació d'Adults) al voltant de la ciutadania democràtica. C.F. Bron i Malewski (1995); Bron, Field i Kurantowitz (1998), Schemmann, M i Bron, M (2001)

a l'Ocupació, que es va iniciar al Consell Europeu de Caps d'Estat celebrat a Luxemburg al 1997 (CEC, 2000, p.3). Aquesta definició de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida i, tal vegada, el fet que es desenvolupés al si d'una Estratègia Europea per a l'Ocupació va causar preocupacions expressades al llarg del procés de consulta pel fet que donava massa èmfasi als aspectes del treball i del mercat laboral (CEC, 2001, p. 9). La definició es va ampliar més tard fins quedar de la següent manera: "tota activitat d'aprenentatge duta a terme al llarg de la vida, amb l'objectiu de millorar el coneixement, les destreses i les competències des d'una perspectiva personal, cívica, social, i/o relacionada amb l'àmbit laboral." La dimensió social de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida va ser d'aquesta manera revisada tot incorporant una apreciació dels diferents aspectes de l'ésser humà i col·lectiu. Des d'aquesta definició, el concepte de "actituds" com un aspecte de l'aprenentatge, sembla haver estat omès de forma sorprenent, ja que sovint apareix junt a "coneixement, destreses i competències" als documents de desenvolupament del currículum. Sota la rúbrica de "actituds" hom pot incloure la consciència crítica, el desenvolupament d'una consciència social i aspectes relacionats amb el domini emocional. Aquesta secció incorpora característiques i terminologia que es remunten als escrits del moviment de l'educació permanent al llarg de la vida, tot incloent el terme de "aprenentatge a tots els àmbits de la vida" (*lifewide learning*) que, com hem demostrat abans, no és un "terme de nova creació" (CEC, 2000, p.9); havia estat utilitzat, com hem vist, per al menys un escriptor (A.J. Cropley) vinculat al moviment de l'educació permanent al llarg de la vida..

El verb "integrar" apareix en aquest context, tot recordant l'ús d'aquest terme en una secció de la "vella" bibliografia de la UNESCO (integració vertical i horitzontal). Ministeris i autoritats públiques són cridats a "integrar de forma sistemàtica als interlocutors socials en el procés de desenvolupament i implementació junt a iniciatives públiques-privades". Aquelles qüestions que hem tractat abans referides a les crítiques expressades per Gelpi pel que fa a les polítiques integrades en l'educació permanent al llarg de la vida, també s'apliquen en aquest context. També són igualment oportuns els comentaris expressats per Illich i Verne (1976) pel que fa a la dominació de les escoles en aquestes situacions. Els termes "cooperació" i "associació", que ja han aparegut en aquesta secció del Memoràndum, semblen ser més apropiats ja que reconeixen que els diversos interlocutors implicats necessiten salvaguardar la seua identitat que es reflecteix en la manera específica en que fan les coses al llarg de tot el procés.

El Memoràndum té sis missatges clau. Aquests són: a) noves destreses bàsiques; b) inversió en recursos humans; c) innovació en l'ensenyament i l'aprenentatge; d) valoració de l'aprenentatge; e) orientació i informació; i f) apropar l'aprenentatge a casa. Pel que fa a les "noves destreses bàsiques per a tots", el Consell Europeu de Lisboa va identificar les següents: destreses en l'ús de les Tecnologies de la Informació (TI), llengües estrangeres; cultura tecnològica; esperit empresarial i habilitats socials. Aquestes són sovint considerades als països

membres com a "Nous Alfabetismes" (veure Doukas, 2000 respecte a Grècia). Alguns encara insistirien en incloure en aquest context l'alfabetització bàsica i aquelles destreses que constitueixen tradicionalment l'educació bàsica d'adults. Les destreses socials s'identifiquen com "autoconfiança, autodirecció, i presa de risc". Falta en aquesta secció la noció d'allò que Freire i d'altres (Lankshear i McLaren, 1993, Shor, 1999) anomenarien en termes generals "alfabetisme crític" definit en el sentit de Freire com a "llegir la paraula i el món". Aquest atribut faria que el discurs sobre les noves destreses del Memoràndum estigués menys dominat per la ideologia de l'individualisme competitiu. En aquest missatge també s'inclou la destresa de ser capaç cadascú de fer-se càrrec del seu aprenentatge, un concepte clau al moviment de l'educació permanent al llarg de la vida, com s'ha indicat en la nostra discussió anterior. Aquesta és una habilitat important que pot fer que l'estudiant depenga menys dels altres i que siga un cercador actiu d'oportunitats i recursos d'aprenentatge al llarg de les diferents etapes de la seua vida. Malgrat tot, a l'igual que ocorre en gran part de la "vella" bibliografia, la noció d'encarregar-se cadascú del seu propi aprenentatge es concep en termes simplement individualistes la qual cosa pot tenir la conseqüència de donar tota la responsabilitat de l'aprenentatge a l'individu, sovint amb una gran despesa econòmica, amb el risc que el fracàs que es pot produir es justifique en termes de "culpar la víctima". En aquests difícil temps neoliberals, la noció de l'aprenentatge autodirigit tendeix cap a un discurs que permet a l'Estat abdicar de les seues responsabilitats de proporcionar l'educació de qualitat a la qual cada ciutadà hi té dret, i les cedeix completament als aprenents o a entitats majors, com ONGs, etc. Com s'ha indicat abans, el pas de la "educació" permanent al llarg de la vida al "aprenentatge" permanent al llarg de la vida s'adapta a aquest discurs. Reiterem que l'aprenentatge és un acte social i, així doncs, hom hauria d'afegir la dimensió de "col·lectivitat" al concepte d'aprenentatge autodirigit tot defensant un mètode educatiu que permeta a la gent aprendre a responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge, tant col·lectivament com individual. Una vegada més, podem començar a parlar, tal vegada, en termes d'aprenentatge autodirigit i d'aprenentatge dirigit col·lectivament. En aquest context, el terme de "destreses socials" que apareix al Memoràndum assumeix un significat més ampli.

El missatge clau 2 tracta de crear "més inversió en recursos humans" amb l'objectiu de "augmentar visiblement els nivells d'inversió en recursos humans per tal de donar prioritat al bé més important d'Europa, la seua gent" (CEC, 2000, p.12). Aquesta secció emfasitza la necessitat d'una cultura de responsabilitat compartida per a l'educació dels treballadors, tant dels actuals com dels futurs. Açò consisteix en incentius individuals com ara l'obertura de comptes d'aprenentatge, permisos d'estudi subvencionats i l'afirmació del dret de l'individu a tenir oportunitats de formació. També s'emfasitza la necessitat d'acords de treball més flexibles que permeten als empleats aprendre i millorar el seu perfil. Altra vegada, l'educació dels treballadors es presenta d'una manera que s'adapta a l'interés de l'empresari en convertir als

treballadors en responsables, en part, de la seua millora professional i en treure a l'empresari part de la seua responsabilitat de proveir formació i fent que els altres interlocutors socials compartisquen la càrrega. En aquesta secció es parla poc dels drets dels empleats i dels seus representants (importants interlocutors socials) per tal de negociar el permís remunerat d'educació per a estudis en àrees que van més enllà de l'estricta preparació professional. Així, per exemple, els treballadors de l'acer i del metall a Itàlia, mitjançant els seus representants sindicals, van negociar el dret a 150 hores de permís remunerat per a una educació general (Yarnit, 1980) i, més tard, els treballadors canadencs de l'automòbil van negociar amb èxit el permís educatiu remunerat per als seus membres i s'utilitza per a cursos d'àmbit més general (Marshall, 1997, Livingstone, 1997, Spencer, 1998a, 1998b).

El missatge clau 3 es refereix a la "Innovació en l'ensenyament i en l'aprenentatge" amb l'objectiu de "desenvolupar mètodes i contextos efectius d'ensenyament i d'aprenentatge per al continu de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida i a tots els àmbits de la vida" (CEC, 2000, p.13). El missatge defensa un "important canvi cap al sistemes d'aprenentatge orientats a l'usuari amb límits permeables a través de sectors i nivells". Es refereix a la necessitat que "els individus arriben a ser aprenents actius" amb la implicació que hi ha una necessitat de millorar les pràctiques existents i "aprofitar les oportunitats oferides per les TIC i per el complet ventall de contextos d'aprenentatge". (CEC, 2000, p.13). Afegeix que "els sistemes d'aprenentatge han d'adaptar-se a les maneres canviants en que la gent viu i aprén en les seues vides hui per hui. Açò és especialment important per tal d'aconseguir la igualtat de gènere i per tal de donar servei a un col·lectiu de ciutadans cada vegada més actius com és la "Tercera Edat" (CEC, 2000, p.14). També s'emfasitza la millora de les destreses d'aquells educadors que desenvolupen la seua tasca en entorns d'aprenentatge formal i no formal, ja siguen professionals remunerats o voluntaris o per a qui l'ensenyament és una funció secundària (ibídem).

Hi ha gran part d'aquesta secció que ressona a la bibliografia d'autors relacionats amb el moviment de l'educació permanent al llarg de la vida. A l'igual que en les seccions anteriors, molts aspectes poden considerar-se com vi vell en botelles noves. És bastant lloable la sensibilitat cap a la diferència basada en el reconeixement de la manera en que l'ensenyament tradicional ignora aquestes diferències, reforça discursos normalitzadors que tracten les feminitats, les masculinitats i l'edat, tot i que no s'inclou ací la diferència ètnica. Malgrat açò, tot el tema de la diferència està redactat amb el llenguatge de la igualtat més que amb el de l'equitat, la qual cosa reflecteix la política de consens subjacent en tot el document. Existeix un èmfasi en tot açò i en altra bibliografia al voltant de l'educació i l'aprenentatge permanent al llarg de la vida sobre la necessitat que els educadors funcionen com a facilitadors, persones com a font de recursos, etc. Tot i que no hi ha dubte que açò és fruit d'una insatisfacció amb els mètodes pedagògics tradicionals que estan alienant a diverses categories d'estudiants (en termes de classe, capacitat/incapacitat, gènere, ètnia, orientació sexual i d'altres formes de

diferència social) tot convertint-los en "objectes" més que en "subjectes" del procés d'aprenentatge, hom hauria de defensar-se del perill que suposa el mètode pedagògic resultant que degenera en la pedagogia del *laissez faire* que sempre afavoreix als que tenen més accés als recursos⁷.

La secció hauria de ser elogiada pel fet que es reconeix que tota una varietat d'escenaris poden ser considerats com a llocs educatius - diferents llocs de pràctica educativa.⁸ Inclouen escoles, centres de formació, universitats, museus, esglésies, mesquites i d'altres institucions religioses, el lloc de treball, les biblioteques, els mitjans de comunicació, els centres de joventut, hospitals, cases d'acollida de gent gran i d'altres. La llista és inesgotable. Aquest reconeixement està amb conformitat amb les idees de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida ja expressades en la "vella" bibliografia de la UNESCO, com ara l'idea que el personal vinculat a aquests contextos pot considerar-se com educador en el sentit més ampli. Ells contribueixen, sovint de forma directa, a l'educació d'aquells que fan ús dels serveis en diversos escenaris. Així doncs, la preparació pedagògica hauria de constituir una característica dels cursos inicials i de perfeccionament en la seua àrea d'especialització (per exemple, periodisme, biblioteconomia, ensenyament universitari, gerontologia, treball social, museologia...). És més, la certificació acadèmica tradicional no s'ajusta al fet que hi ha diferents maneres d'aprendre/saber que emergeixen de la multitud d'escenaris d'aprenentatge (formal, no formal i informal) als quals una persona s'exposa, i aquest tipus de certificació es considera, cada vegada més, que proporciona una mesura inadequada de les capacitats i del perfil d'una persona (Tuijnman, 2002)⁹.

L'ús de les TIC en educació és una de les realitats a les quals s'enfronten els educadors als diferents escenaris d'aprenentatge. La xarxa informàtica suposa un desenvolupament important que permet possibilitats d'aprenentatge col·lectiu, sovint amb un propòsit social, a través del món. Tot i això, des d'una visió menys optimista, l'ús excessiu de TIC en educació pot fer de l'aprenentatge una activitat aïllada i individualista. Pot disminuir la interacció humana entre el professor i allò que ensenya, considerada clau per a un procés d'aprenentatge dinàmic on el coneixement és creat i recreat mitjançant la coinvestigació entre educadors i estudiants.

El missatge clau 4 se centra en "Valorar l'aprenentatge", amb l'objectiu de "millorar de forma significativa les formes en que s'entenen i s'aprecien la participació en l'aprenentatge i el seu resultat, especialment, en l'aprenentatge no formal i informal". (CEC, 2000, p.15). El missatge accentua la necessitat d'estudiar la situació actual on "la demanda creixent de treball qualificat per part dels empresaris i la competència entre els individus per tal de guanyar i mantenir el lloc de treball, suposa una major demanda d'aprenentatge reconegut sense precedents". També afirma que existeix una necessitat de millora en termes de "transparència i acords de reconeixement mutu, especialment, en el sector de l'educació superior i per a les

⁷ Com Freire ha argumentat de forma convincent, els educadors no haurien d'eludir la seua responsabilitat d'ensenyar mentre fan el procés *interactiu* d'ensenyament-aprenentatge. No s'hauria de negar als professors l'*autoritat*, que s'ha de distingir de l'*autoritarisme*, una autoritat derivada de la seua competència en l'àrea tractada i com a pedagogs. El desafiament és tan per als educadors com per als aprenents per tal d'aconseguir que el coneixement siga *dinàmic*, més que estàtic mitjançant un procés interactiu en el qual el tema a tractar es converteix en un objecte de *co-investigació* per a l'educador i els aprenents, un procés que, en termes de Paulo Freire, ajudaria a sorgir l'anomenada curiositat epistemològica.

⁸ Les parts restants d'aquesta secció del missatge clau 3, són una reproducció d'un article curt lliurat per Peter Mayo a la Conferència Nacional de Consulta al voltant del Aprenentatge al llarg de la vida celebrada a Malta el maig de 2001.

ocupacions tècniques i professionals regulades”. També remarca la necessitat de “desenvolupar sistemes d’alta qualitat per a l’Acreditació de l’Aprentatge Previ i Experiencial (APEL; *Accreditation of Prior and Experiential Learning*) i de promoure la seua aplicació en una àmplia varietat de contextos” (CEC, 2000, p.15).

Paga la pena, recollir les qüestions referents a l’APEL en tant que existeix una necessitat de reconèixer diferents formes d’aprenentatge, especialment aquelles que ocorren en diversos llocs de pràctica, tot incloent llocs que a primer cop d’ull no semblen ser “educatius”. En quina mesura és l’APEL un procés inclusiu en la línia suggerida per Tuijnman (2002)? Altres qüestions que sorgeixen ací són: qui decideix si una activitat és considerada educativa o no? i, segons quins criteris? Fins a quin punt es corre el perill que aquests criteris siguin determinats únicament pels poderosos interessos industrials actuals? Existeix el perill evident pel que fa a les Qualificacions Professionals Nacionals (NVQs; *National Vocational Qualifications*) que solament l’aprenentatge basat en les competències (sovint implicant un nombre limitat de destreses) guanye reconeixement dintre del procés d’avaluació?

Aquestes qüestions sorgeixen com a resultat del prejudici professional que caracteritza aquesta secció en particular. L’apartat on es tracta de l’increment en la demanda d’aprenentatge, que s’ha citat anteriorment en aquesta secció, n’és un exemple perfecte. Es podria esperar d’aquesta secció una àmplia discussió filosòfica en relació al “valor de l’aprenentatge” amb reminiscències de la “vella” bibliografia sobre l’aprenentatge permanent al llarg de la vida. Les crítiques de Bogdan Suchodolski en relació al perill de donar massa èmfasi a la producció i consum sembla que han quedat en no res, a la vista de com s’ha tractat el tema ací. Kenneth Wain, en el seu document presentat al Seminari Nacional de Consulta sobre l’Aprentatge Permanent al llarg de la vida, celebrat a Malta en maig de 2001, en relació a aquest Missatge 4 del Memoràndum afirma que:

En efecte, el to present a la secció, podria donar la idea equivocada als governs, institucions i individus que solament es valora aquest tipus d’aprenentatge, el professional, per als propòsits de l’economia i el mercat laboral. Encara que es reconeix la importància d’aquest aprenentatge, el comitè sent que l’aprenentatge per a altres propòsits que no siguin professionals també hauria d’haver estat reconegut degudament i tenir un espai adient especialment des que el Memoràndum en si dona la “mateixa importància” a la “promoció de la ciutadania activa”⁹.

El Missatge 5 tracta de “replantegar-se l’orientació i l’assessorament” amb l’objectiu de “assegurar que tots puguem fàcilment accedir a una informació i assessorament de bona qualitat sobre les oportunitats per tota Europa i al llarg de tota la seua vida” (CEC, 2000, p.17). Aquest missatge és de gran importància per als països europeus que encara restringeixen les seues tasques d’orientació i assessorament a escoles i institucions d’estudis superiors així com a entitats públiques i privades del mercat laboral. Si tenim en compte la àmplia i variada

⁹ Albert Tuijnman (2002) proporciona una interessant discussió al voltant d’aquesta qüestió, tot defensant el desenvolupament d’un conjunt extens i inclusiu d’indicadors d’aprenentatge permanent al llarg de tota la vida que dona compte de l’existència de diferents i complexes fonts d’aprenentatge. Tot i això, pel fet de seguir el discurs dominant relatiu a l’aprenentatge al llarg de la vida, desenvolupa aquest argument en el context de l’aprenentatge per a la “nova economia”.

¹⁰ Breu article sobre el missatge 4 lliurat per Kenneth Wain a la Conferència de Consulta Nac

naturalesa del camp de l'educació, amb sectors formals i no formals, i no digam de l'aprenentatge informal, es necessita un mètode holístic per a l'orientació i l'assessorament. S'ha de valorar positivament la importància que el Memoràndum dóna al desenvolupament d'aquest servei amb la intenció de ser accessible pel que fa a cost, a ubicació i a idoneïtat per a gent de diferents edats, tant joves com adults. La idea d'un servei d'extensió («*outreach*») és molt important per tal d'arribar a adults que d'entrada no buscarien aquest assessorament sobre les oportunitats d'aprenentatge. Qualsevol proposta veritable per aconseguir que les oportunitats d'aprenentatge siguin accessibles al major nombre possible de persones hauria de suposar una considerable quantitat d'activitat de «*outreach*».

L'èmfasi "en ficar els interessos del client en un primer pla" (CEC, 2000, p.17) és bastant apropiat fet que contínuament s'està recomanant una aproximació centrada en l'estudiant dintre del context de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Caldria mantenir certa cautela, especialment quan les agències privades estan implicades, ja que tot el procés podria acabar, simplement, en un enfocament impulsat pel mercat que convertiria l'educació d'un bé públic a un bé de consum. El Memoràndum també assenyala aquest perill quan afirma: "En aquestos últims 30 anys, els serveis que es basen en el mercat han crescut molt ràpidament, especialment els altament qualificats. En alguns Estats Membres, molts serveis d'orientació i assessorament estan totalment o parcialment privatitzats" (CEC, 2000, p.18). El sector públic més que simplement "definir autoritzacions" i "establir estàndards mínims acordats" hauria d'encarregar-se ell mateix d'augmentar la provisió en aquesta àrea vital, una provisió de qualitat accessible per a tots i cadascú.

Finalment, el missatge clau 6 es centra en "apropar l'aprenentatge a casa" amb l'objectiu de oferir "oportunitats d'aprenentatge permanent al llarg de la vida que siguin tan properes als estudiants com siga possible, en les seues pròpies comunitats i basades en les facilitats que ofereixen les TIC allà on siguin apropiades" (CEC, 2000, p.19) Aquesta és una secció molt important del Memoràndum en la qual, una vegada més, es dóna importància a la noció de «*outreach*» que implica que hom ha de recórrer a l'experiència acumulada en aquesta àrea per les organitzacions i educadors involucrats en camps relacionats en l'educació de la comunitat, en l'acció i desenvolupament, en educació a les presons, en educació de persones grans i en l'educació de les persones discapacitades. En aquestes últimes tres àrees, la disminució de la mobilitat és una qüestió rellevant. La secció tracta de l'utilització de les TIC per que presenten "un gran potencial per arribar a poblacions disperses i aïllades" (CEC, 2000, p.19). També desenvolupa la idea de "l'aprenentatge permanent al llarg de la vida com a conductor de la regeneració local i regional" i la creació de «un tipus de centres d'aprenentatge apropiats ubicats en llocs quotidians on la gent es puga reunir" (ibídem)

Com en la resta del document, existeix un èmfasi excessiu en l'ús de les TIC. Aquestes, sens dubte, tenen els seu mèrits, però si no són utilitzades amb cura i de forma creativa, amb

educadors i estudiants com importants mediadors, o millor encara, com a coaprenents en l'ús de les TIC com un recurs complementari, poden servir com a vehicle de transmissió de material «preempaquetat». Açò faria del procés d'aprenentatge un exemple perfecte del que Freire anomena "educació bancària" i també que continue sent una activitat aïllada.

La idea de tenir "centres d'aprenentatge en llocs d'ús diari o quotidià" també s'ha de valorar positivament ja que es basa en el reconeixement -molt característic dels escrits inicials sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida- que l'aprenentatge es dona en emplaçaments molt diversos, molts dels quals constitueixen llocs on es du a terme gran part d'allò que s'anomena "educació a tots els àmbits de la vida". La idea de transformar les escoles en centres d'aprenentatge comunitari també és lloable especialment vista la situació d'alguns dels països membres més menuts i dels països de futura adhesió que, atenent als elevats costos per càpita d'oferir alguns serveis com les escoles, han de fer un ús multifuncional dels recursos. És necessari, però que aquests llocs, com poden ser les escoles, que poden evocar en algunes persones records d'un fracàs anterior en la seua educació formal, es restauren i reestructuren per incloure àrees que interessin als aprenents de diferents edats, en particular, aprenents adults. No s'ha de permetre que la cultura de la escola tradicional afecte a aquests centres multifuncionals. No s'hauria de permetre que la provisió d'aprenentatge d'adults que estem tractant constituís un altre exemple d'escolarització d'adults. Per altra banda, prenent-nos la llibertat de utilitzar el títol del treball de Illich i Verne (1976), podríem argumentar que les persones implicades acabarien estant empresonats a l'aula comunitària.

El Memoràndum diu de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida que serveix com a vehicle de regeneració local i regional. En aquest sentit, les iniciatives de la UE són interessants i permeten camps d'acció per a relacions entre organitzacions formals i no formals, tot inclouent les de bases. La qüestió que sorgeix és: en quins termes es dona aquesta vinculació? Aquestes relacions es poden justificar en base a que algunes de les institucions formals, com ara les universitats, són institucions públiques mantingudes majoritàriament amb impostos públics, és a dir, els impostos d'aquells que viuen en eixa regió. Fins a quin punt una institució d'aprenentatge formal com és la Universitat, canviaria els seus mètodes per la seua relació, o més probablement per la relació d'algun dels seus centres, amb moviments populars? Fins a quin punt els esforços dels moviments populars millorarien amb un major accés als recursos de la universitat? Finalment, existeixen limitacions per a aquest tipus de regeneració i desenvolupament regional, afirmació evident quan considerem la desigualtat en els nivells de desenvolupament com endèmics al model capitalista de producció, que per si algú necessita recordar-ho, és el principal model de producció al planeta que habitem.

La revisió crítica d'una acció «rellevant»

El document titulat *Nacional actions to implement lifelong learning in Europe* (Accions

Nacionals per implementar l'aprenentatge permanent al llarg de la vida en Europa) escrit conjuntament per la Unitat Europea Euridyce (UEE) i Cedefop, proporciona una visió global sobre quina ha estat l'acció duta a terme per a promoure la formació i l'educació permanent al llarg de la vida a l'àmbit europeu i a diferents països segons els sis missatges clau del Memoràndum que ja hem comentat. Les iniciatives discutides en l'esmentat document estan relacionades principalment amb l'aprenentatge formal, i parcialment, amb el no formal. L'escassetat d'exemples en el món de l'educació i la formació informal constitueix una important limitació de la investigació que destaca les dificultats a l'hora d'avaluar l'aprenentatge informal. El que ve a continuació és un intent d'analitzar les manifestacions específiques del discurs sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida tal i com es mostra al document. Viviane Reding, Comissària d'Educació i Cultura, en el seu "Prefaci" al document és bastant explícita en afirmar que l'aprenentatge permanent al llarg de la vida hauria de vincular-se principalment a la competitivitat econòmica. Reding insisteix que:

Si nosaltres desitgem que els estàndards educatius europeus estiguen entre els millors del món, es vital ajustar els nostres sistemes educatius a les necessitats de l'economia i de la societat del coneixement (Cedefop, Eurydice, 2001, p.5).

La lectura que fa Reding dels projectes investigats per l'equip de Eurydice-Cedefop és la següent: "moltes iniciatives van en aquesta línia i la cooperació europea també contribueix a aquest ajustament" (Cedefop, Eurydice, 2001, p.5). En general, el que es pot deduir d'una lectura atenta del document és que sembla que hi ha una marcada diferència entre la específica interpretació dels sis missatges clau a l'àmbit europeu i el tipus de projectes desenvolupats a l'àmbit nacional. Mentre que les paraules clau a l'àmbit europeu són mercat laboral, «ocupabilitat», flexibilitat i mobilitat; a l'àmbit nacional l'interés general sembla que es troba en mantenir l'equilibri entre interessos del mercat i les necessitats personals i socials. La resta de l'article es basa en aquesta observació.

Missatge clau 1: Noves destreses bàsiques per a tots

L'assumpte que tracta de la «ocupabilitat», de la flexibilitat i de la mobilitat dels recursos humans a Europa es manifesta de forma clara als projectes que tracten de les destreses bàsiques. En el resum que descriu detalladament els projectes relatius a aquest missatge clau, els autors remarquen que:

Les estructures subjacents a l'educació estan canviant a l'igual que s'estan revisant tots els plans d'estudi. Estan sent reformades parts dels sistemes, o fins i tot, els sistemes en la seua totalitat. La gradual integració d'aquestes propostes fa que els acords per a l'orientació, suport i identificació de destreses necessàries per al mercat laboral, en cooperació amb els interlocutors socials, siguin aspectes molt significatius als dissenys curriculars (Cedefop, Eurydice, 2001, p.15)

Aquesta estreta vinculació entre les disposicions educatives i el mercat laboral és més explícita a l'àmbit europeu. Per exemple, el *Career-Space Project*, impulsat per set importants companyies de TIC en Europa amb el suport de la Comissió Europea, pretén cercar noves formes d'afrontar les mancances en les destreses i les desigualtats que s'han detectat i que sorgeixen del desenvolupament de la societat del coneixement. El projecte tracta de donar un marc a les institucions per a la formació i l'educació que defineix les competències i destreses que es requereixen per la indústria de les TIC en Europa. Els seus principals objectius són:

atraure a més estudiants als cursos de TIC i al món laboral tot oferint informació respecte als perfils laborals, rols i oportunitats en la indústria actual en un llenguatge planer i atractiu; proporcionar especialistes en disseny curricular en TIC amb titulació superior, informació actualitzada i amb accés a la informació sobre les destreses necessàries per a la indústria; i finalment, ajudar als governs a desenvolupar polítiques per a fomentar l'augment en el domini de les destreses en TIC en Europa (Cedefop, Eurydice, 2001, p.17).

Encara que l'avantguarda del sector de l'alta tecnologia constitueix la major preocupació del *Career-Space Project*, l'objectiu és redefinir les necessitats a tots els nivells i en tots els sectors, com queda de manifest en "la necessitat d'especialistes en TIC i ordinadors en tot l'ample ventall d'indústries i serveis hui en dia" (Cedefop, Eurydice, 2001, p.17).

La "Nova Estratègia de la Comissió Europea sobre la Construcció de Nous Mercats Laborals Europeus per al 2005" estableix un alt nivell de destreses i un equip de treball per a l'estudi de la mobilitat en abril de 2001 per tal de "identificar els principals eixos i característiques del nou Mercat Laboral Europeu, centrant-se principalment en les destreses, l'aprenentatge permanent al llarg de la vida i la mobilitat" (Cedefop, Eurydice, 2001, pag.17).

La *European Computer Driving Licence, ECDL*, (Acreditació Europea d'Ús d'Ordinadors) llençada a l'agost de 1996 i que ara és un referent de les TIC en molts països, va més enllà de la necessitat d'intensificar el coneixement i la competència en l'ús d'ordinadors personals i en aplicacions comunes de l'ordinador dintre d'Europa i a l'àmbit internacional. En paraules del propi document, el *ECDL* proporciona una qualificació fonamental que incrementarà "[...] la productivitat dels treballadors que utilitzen l'ordinador al seu lloc de treball, tot permetent un millor rendiment de les inversions en TI." (Cedefop, Eurydice, 2001, p.17)

El denominador comú a totes les accions que s'han dut a terme a l'àmbit europeu, com ja hem vist abans, és l'intent per part de la empresa i la indústria privada, de construir a Europa, més que una "crisi de llocs de treball", una "crisi de destreses" (Marshall, 1997, p.59). Aquesta desigualtat percebuda, junt amb una persistent demanda de la comunitat educativa per tal que la seua tasca siga més rellevant, està obligant a les institucions públiques a redefinir els seus objectius i prioritats educatives en el procés de dissenyar, de desenvolupar i d'implementar el currículum. El resultat global d'aquesta història europea sobre les destreses de TIC, és un increment de finançament públic a necessitats privades en l'àrea dels recursos humans,

determinant en el recent capitalisme. Interessos, temes, i projectes, tant públics com privats, estan poc a poc convertint-se en el mateix. Aquest passatge en particular desvetlla fins a quin punt les institucions públiques tenen en compte les necessitats de la indústria.

Alguns Estats Membres han revisat completament els seus sistemes d'Educació i Formació Professional (*Vocacional Education Training; VET*) i els han reemplaçat per sistemes basats en les competències. Aquestos currículums centrals intenten trobar, sovint, la correcta proporció entre les assignatures d'educació general, les destreses genèriques i les destreses específiques o tècniques per a una ocupació o treball particular. Es considera una part de l'ampla base de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida pel que fa a la formació i l'educació inicial, en concret, una ampla base de destreses sobre la que desenvolupar la carrera de l'individu i la seua inserció laboral. (Cedefop, Eurydice, 2001, p.18).

En aquest punt, la discussió sobre què constitueix les destreses bàsiques és crucial. En el context de l'educació postsecundària, particularment l'educació professional, el document indica que s'han proposat diversos models a Europa per adaptar el contingut i els currículums, sense oblidar la gran difusió de l'àrea de les TIC adreçada cap a la "societat de la informació" i cap a les necessitats d'una "economia del coneixement". Un d'aquests models, des d'un enfocament que promou les destreses bàsiques, genèriques i comunes (Cedefop, Eurydice, 2001, p.31), és dóna principalment als països de parla anglesa, encara que també el trobem, encara que en menor grau, en altres països (Dinamarca, Països Baixos, Alemanya, Finlàndia.). Les destreses que es fomenten des d'aquesta aproximació són:

les competències elementals generals i/o cognitives que es requereixen en tota una sèrie de feines, de fet, a tots els treballs: matemàtiques, lectura, escriptura, resolució de problemes, competències socials, de comunicació i interpersonals. Són destreses bàsiques per al treball i l'ocupació remunerada, a més de destreses necessàries per a la participació social (ciutadania) (Cedefop, Eurydice, p.31)

L'altre enfocament a que el document fa referència, com el que promou competències transferibles (clau) i la competències professionals (Dinamarca, Alemanya, Itàlia i Àustria), es basa en:

un conjunt de competències que van més enllà de les divisions del perfils professionals, tradicionals i laborals. Les citades competències són socials i comunicatives, i d'eficiència estratègica, com ara, competències de resolució de problemes, competències organitzatives i de liderat (Cedefop, Eurydice, 2001, p.31).

El que crida l'atenció en les dues aproximacions és la referència, no massa subtil, a la possibilitat que les destreses que es requereixen per a tenir èxit en la economia de mercat siguin les mateixes que es necessiten per a la ciutadania activa. Una vida productiva dintre de l'economia sembla ser considerada com una característica integral d'allò que constitueix la ciutadania activa. Açò està d'acord amb la precisa definició defensada per aquells que Bill

Williamson (1998), fent-se ressò de Robert Boguslaw, anomena els "nous utòpics" (directors, tecnòcrates, especialistes en TI etc.). Williamson argumenta que la visió dels "nous utòpics" està prenent força, tot i que, en la seua opinió, manca de "centre humà" tot tenint una "visió sistèmica del món" que "en els seus resultats no intencionats està corrint tota l'estructura social de la societat moderna" (p.91). El que s'ha comentat anteriorment del document de Cedefop-Eurydice, intenta suggerir que un ciutadà educat, tot fent referència a la "nova visió utòpica", és aquell que pot transferir fàcilment una sèrie de destreses d'una zona econòmica a una zona social d'una determinada esfera pública.

La transformació de l'educació per tal d'adreçar-se a les necessitats més actuals de la indústria no sols és evident en els projectes curriculars i a les programacions del curs, sinó que també es reflecteixen en l'intent de crear espais més flexibles i oberts orientats a proporcionar oportunitats de combinar la producció amb necessitats de formació als aprenents en particular (llegir: treballadors actuals i/o potencials). Segons aquest document:

Estan fomentant-se nous ambients d'aprenentatge que afavoreixen l'aprenentatge autodirigit. Aquest s'aconseguirà mitjançant l'augment del nombre d'itineraris d'aprenentatge individual, flexibilitat i estructures modulars que permetran acreditar parts més menudes dels programes, a més de permetre als estudiants canviar d'itinerari. La formulació d'un pla formatiu personal contribueix a detectar les necessitats d'aprenentatge individual i a desenvolupar les competències personals (Cedefop, Eurydice, 2001, p.18).

Una vegada més, les necessitats de la indústria més urgents es presenten al document com a "necessitats d'aprenentatge individuals". La pedagogia de l'aprenentatge autodirigit es promou amb la intenció del sistema per satisfer a l'individu. En l'essència, és una estratègia que assegura la disponibilitat d'un exèrcit de treballadors que estan constantment actualitzant-se ells mateixos. El procés cap a la personalització de l'aprenentatge, finançat en la seua majoria per fons públics, va per bon camí.

Missatge Clau 2: Més inversió en recursos humans

El document és més bé explícit en la seua crítica al nivell d'inversió en recursos humans. Afirmar que:

Si es comparen les dades nacionals de l'informe "*Education at a glance*" de la OCDE en els últims deu anys, trobem que no s'ha donat un augment en les despeses. (Cedefop, Eurydice, 2001, p.45).

Els esforços per tal d'invertir més en noves àrees de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, com ara en l'educació preescolar, ha suposat que altres àrees com l'educació superior i la formació professional, "hagen sofert retalls pressupostaris" (Cedefop, Eurydice, 2001, p.45). És clar que la majoria dels governs no poden suportar per ells mateixos aquest missatge clau. Els països, cada vegada més, tenen en compte als empleats i els individus a l'hora d'invertir

més en educació i formació. Pel que fa als individus, el document recull la infrautilització dels esquemes que els estimulen a invertir en el seu propi aprenentatge. Clarament, desplaçar la càrrega del finançament de l'educació cap a l'individu, significa imposar-li una càrrega econòmica que retalla els seus ingressos, i "particularment, a aquells que tenen responsabilitats familiars". (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 46). D'altra banda, on les companyies han intervingut financerament, la majoria dels programes estan basats en les competències i estrictament relacionats en cobrir les seues necessitats immediates de formació.

A l'àmbit europeu, els quatre Fons Estructurals estan reduint la disparitat en els estàndards del nivell de vida entre les persones i les regions de la UE. Mentre aquesta missió comuna hauria de ser elogiada, aquests Fons s'assemblen al compromís de benestar del capitalisme. Els Fons Estructurals podien mitigar la disparitat existent entre els que "tenen" i els que "no tenen" però mai contribuir a eliminar els problemes estructurals causats per un sistema socioeconòmic immoral.

La dependència és altra de les qüestions sovint oblidada als cercles europeus. El Fons Social Europeu (FSE) constitueix l'instrument financer de la UE per a la inversió en recursos humans. El FSE principalment es centra en les oportunitats laborals. De fet, els principis que el guien són: ocupació, esperit empresarial, adaptabilitat i igualtat d'oportunitats.

Alguns estats membres estan rebent grans quantitats de diners del FSE per als seus programes i, de fet, han acabat depenent d'aquest fons. Si tenim en compte que en alguns estats membres, la participació del FSE arriba fins al 40%, podríem considerar aquest finançament i la dependència que suposa com una nova forma de neocolonialisme. Alguns estats membres perden el control sobre una gran part dels seus programes educatius ja que els dirigents en l'àmbit educatiu han d'actuar dintre dels paràmetres que estableix el FSE. A més, aquests diners tendeixen a alienar a les víctimes de l'acord actual socioeconòmic. Es dona més importància a la noció liberal de "igualtat d'oportunitats" dintre d'un sistema "meritòcrata" que a un context just socialment i equitatiu on predominen les conseqüències de la igualtat sobre la igualtat vertical.

Altra tendència que s'observa sota aquest missatge és "la importància de l'aprenentatge individual". Encara que alguns models difereixen en detalls, tots comparteixen la idea que els diferents interlocutors, tot incloent l'Estat i els empresaris, contribueixen a la "importància de l'aprenentatge de l'individu". Sempre existeix el perill que la noció de responsabilitat compartida que actualment es practica al Regne Unit, als Països Baixos i a Suïssa, seguisca algun dia el camí de les pensions i la salut, i que arribe a ser més que una responsabilitat compartida, una responsabilitat individual.

Missatge clau 3: innovació en l'ensenyament i l'aprenentatge

A l'àmbit europeu, els educadors i els formadors semblen haver estat el primer objectiu

de la innovació. Així, la iniciativa *eLearning* té la finalitat de formar professors europeus en l'ús de les tecnologies digitals tot accelerant d'aquesta manera el seu potencial de treball en xarxa. Dos exemples de com la tecnologia digital contribueix als diàlegs transnacionals i la seua mobilització potencial són les iniciatives: *Thematic Network in Teacher Education (TNTE)* i *Training of Trainers Network (TTnet)*.

A l'àmbit nacional, les principals àrees d'innovació són: els programes individualitzats per a joves en l'atur (p. ex., *Job Factory* a Àustria); programes per a gent jove que troba dificultats per a continuar la seua educació després de la secundària (un exemple serien els programes individualitzats a Suïssa); la formació contínua; els programes d'orientació professional després de la secundària (p. ex., el projecte pilot per a l'educació professional superior a Suïssa); el desenvolupament de mètodes d'ensenyament i aprenentatge basats substancialment en les TIC (p. ex., campus digitals a França i la *FAS Net College* a Irlanda); l'aprenentatge a distància per a adults (p. ex., Escoles nacionals per a Adults a Suïssa) i enormes inversions en TIC a les escoles (p. ex., Pla Nacional de Tecnologies Educatives a Itàlia i la Xarxa Nacional per a l'Aprenentatge al Regne Unit).

D'aquesta llista es pot deduir fàcilment que les TIC són considerades com a fonamentals per a la innovació en la educació i formació. Es diu de les TIC que milloren la flexibilitat, la independència i l'accés a l'aprenentatge. S'han invertit molts esforços i molts diners en aconseguir connectar a la gent electrònicament i en considerar les seues necessitats individuals. El que es deriva clarament de la descripció dels projectes relacionats amb el missatge clau 3 és la gran diferència electrònica que es dona entre els països europeus amb potents sistemes Globals de Processament de Dades (*Global Data Processing systems; GDPs*) i d'altres que es queden endarrerits. Així doncs, les TIC no solament estan individualitzant l'aprenentatge sinó que també discriminant les àrees d'accés i desenvolupament.

Missatge Clau 4: valorar l'aprenentatge

El discurs d'aquest missatge es centra en:

crear ponts i articulacions entre línies d'aprenentatge tot permetent més moviment entre feina i escola i a l'inrevés, i, de forma més important, donar valor i fer visible en termes de documentació o qualificacions els resultats de l'aprenentatge que té lloc als escenaris no formals (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 94).

Encara que la documentació i el reconeixement de l'aprenentatge no formal constitueix el tema fonamental d'un conjunt d'iniciatives nacionals en l'àmbit europeu (p. ex. *EVC* als Països Baixos, *ANEFA* en Portugal i *The Competence Reform Forum* a Noruega), la majoria dels esforços estan dirigits a millorar la mobilitat del capital humà. L'homogeneïtzació dels estàndards que condueix cap a un procés de qualificacions més eficient és potser un dels esforços més ambiciosos i a llarg termini que el Capitalisme mai ha dut a terme a l'àrea educativa. En un

futur no massa llunyà es podrà accedir fàcilment al currículum professional i/o educatiu d'un individu mitjançant una targeta educativa.

Més endavant tractarem la qüestió de l'ocupació.

A l'àmbit europeu els programes Leonardo i Socrates han finançat un gran nombre de projectes "sense èxit" adreçats a desenvolupar una avaluació automatitzada en destreses bàsiques, en destreses professionals i tècniques i en destreses clau. L'Acreditació Europea d'Ús d'Ordinadors (*European Computer Driving Licence, ECDL*) constitueix un intent d'homogeneïtzar l'aprenentatge de les TIC a través de tots els països que ha resultat amb molt d'èxit. Mentre l'*ECDL* pot ser considerada com una "història d'èxit", el fet que l'*ECDL* es limite a les competències que poden ser fàcilment mesurades d'una manera "objectiva", indica la naturalesa restringida de tota la tasca duta a terme. Com el propi document esmenta, l'*ECDL* passa per alt "les competències clau relacionades amb la comunicació, la cooperació i la resolució de problemes" (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 95).

El Sistema Europeu de Transferència i Acumulació de Crèdits (*European Credit Transfer System; ECTS*) té l'objectiu de reconèixer els estudis acadèmics a l'estranger. El *ECTS* s'ha convertit en un Sistema Europeu de Crèdits (*European Credit System*) que permet l'acumulació i la transferència dintre de la perspectiva de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. La Declaració de Bolonya fa referència a l'establiment d'un sistema de crèdits a l'igual que el sistema *ECTS*.

Altres esforços per tal d'estandarditzar les qualificacions inclouen: la certificació de suplement al títol que proporciona un format estandarditzat de les destreses actuals i les competències adquirides per a aquelles persones que tenen una titulació; el desenvolupament d'un Curriculum Vitae Europeu Comú (*Common European CV*); i el EUROPASS Formació (*EUROPASS Training*) que proporciona tant detalls personals com formatius.

Missatge 5: Repensar l'orientació i l'assessorament

Les iniciatives dutes a terme en l'àrea d'orientació i assessorament estan dirigides a millorar el nivell de consciència pel que fa a la formació i a les oportunitats de treball. Aquests dos aspectes de l'orientació i l'assessorament afavoreixen els aspectes relacionats amb la mobilitat i, d'aquesta manera es pot considerar com una continuació a allò que hem argumentat respecte al missatge clau 4. De fet, el Programa *Leonardo da Vinci* va dur directament la direcció de la xarxa *Euroguidance*. Aquesta xarxa de Centres Nacionals de Recursos d'Orientació Professional (*National Resource Centres for Vocational Guidance; NRCVG's*) "promociona activament la mobilitat dintre d'Europa, particularment per a aquella gent que realitza una formació professional inicial o aprenentatge permanent al llarg de la vida. La xarxa està oberta per que els assessors els orienten en qüestions de mobilitat a tota Europa" (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 111). Els Serveis Europeus d'Ocupació (*European Employment Services; Eures*) tenen la intenció de "facilitar la mobilitat dels treballadors dintre de disset països de l'àrea econòmica europea... aquest servei funciona al votant

d'una xarxa integrada per uns 500 euroassessors que donen consell i orientació" sobre la recerca d'ocupació en altre país i sobre "les condicions de feina i habitatge en diferents països", a més de donar "el servei de proveir als empresaris de treballadors" (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 111).

La naturalesa contradictòria i les possibilitats emancipatòries de l'orientació i l'assessorament estan millor exemplificades en *Dialogue with citizens* (Diàleg amb els ciutadans). Aquesta iniciativa "és un lloc web que informa als ciutadans de la UE sobre els seus drets per treballar, viure, estudiar, comprar mercaderies i serveis, viatjar...; sobre la igualtat de drets i oportunitats per a les dones i per als homes; i sobre com accedir a aquests drets en cada país de la UE" (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 111).

A l'àmbit nacional, existeixen signes clars d'orientació i assessorament que serveixen com mitjans de suport (p. ex. *Stay in School* a Irlanda i l'Associació per a l'ocupació Comercial i Industrial a França), de «outreach» (p. ex. *Youthreach* a Irlanda) i difusió del coneixement (p. ex. *national knowledge week* a Suècia).

Missatge clau 6: apropar l'aprenentatge a casa

Aquest missatge clau és la contribució que fa el Memoràndum a la construcció de la comunitat. L'adopció d'aquest missatge, particularment a través del concepte de "regions d'aprenentatge", suposa una estratègia per captar gent que estiga interessada dintre de la comunitat i treballar amb ells sobre mètodes d'aprenentatge adaptats als seu propi context. Les iniciatives han pres diverses formes. A Itàlia, "totes les reformes recents busquen construir una relació més estreta entre les escoles i la comunitat" (Cedefop, Eurydice, 2001, p. 134). Al Regne Unit, la *National Neighbourhood Renewal Strategy – A National Strategy Action Plan* (Estratègia Nacional de Renovació Veïnal – un Pla Nacional d'Acció Estratègica) està orientada a frenar la decadència a les regions més pobres del país. Altres iniciatives s'han constituït com a organitzacions centrades en l'aspecte econòmic (p. ex. els Agents Regionals als Països Baixos i les *Skillsnets* al Regne Unit). També existeixen iniciatives locals amb objectius socials (p. ex. la Construcció de Comunitats d'Aprenentatge al País Basc i les *Mission Locales* a França).

Aquestes estratègies, encara que originalment basades en la idea que les iniciatives orientades a la comunitat s'adrecen a les necessitats reals dels membres de la comunitat, tendeixen a assumir que els interessos confrontats poden superar les seues diferències i treballar junts. Els treballadors comunitaris saben molt bé que ni sempre és possible, ni desitjable. En algunes situacions, el consens treballa en contra dels grups marginats, especialment en aquelles on les relacions de poder són asimètriques.

Conclusió

El "Memoràndum de la UE sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida" i un nombre de projectes inspirats en ell, indiquen clarament fins a quin punt es va diluir en el seu dia

el concepte humanista de l'Educació Permanent al llarg de la vida que van desenvolupar un grup d'escriptors les idees dels quals ja s'han exposat críticament a la primera part d'aquest assaig. Algunes de les seues consideracions humanistes, junt a les d'altres escriptors, foren decidides conjuntament per tal de realitzar un document que proporcionara un aspecte humanista a allò que és, en efecte, un conjunt de directrius d'inspiració neoliberals. L'aspecte humanista es prova fidedigna de que pel que fa a la política duta a terme per la UE, "moltes idees són possibles en un principi i estan surant en un "brou polític" on especialistes proven les seues idees de diferents formes" (Kingdon, citat en Richardson, 2001, p.18). Els grups de pressió de diferents tendències entren en "una captació d'escenaris" ja que persegueixen diferents vies de fer política per tal d'aconseguir estendre les seues idees. Per exemple, com Sonia Mazey i Jeremy Richardson assenyalen, quan: "els grups fallen en obtenir satisfacció a l'àmbit nacional, la Comissió, el Parlament Europeu o el Consell de Ministres tenen l'opció, encara que costosa, de portar els casos... davant del Tribunal de Justícia Europeu..." (Mazey i Richardson, 2001, p.231). Els dos autors indiquen de quina manera els grups connectats amb moviments socials "vells" (sindicats) i "nous" (grups ecologistes i de dones) han tingut èxit en afermar decisions favorables del Tribunal de Justícia Europeu que han condicionat un canvi de política (ibídem). Es pot concebre que grups de pressió semblants dintre del camp de l'educació, com ara els experts de l'educació orientada cap a l'humanisme des de diverses "comunitats epistemològiques" de la UE, que inclouen els grups de treball relacionats amb diverses "accions" així com els grups sondejats al llarg del procés de consulta; puguen condicionar el llenguatge dels documents polítics de la UE tot incloent aquells basats en l'aprenentatge permanent al llarg de la vida. Poden fer-ho d'aquesta manera en diferents escenaris i diferents etapes de la política a seguir, tot incloent el procés de consulta en ell mateix. Cal recordar que la definició d'aprenentatge permanent al llarg de la vida del Memoràndum es va modificar al document *Making the European Area of Lifelong Learning a Reality* (Fer de l'Àrea Europea de l'Aprenentatge Permanent al llarg de la vida una realitat) (CEC, 2001). Açò va ser el resultat d'una reacció negativa, donada al procés de consulta, a la definició que recull el Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent al llarg de la vida per estar massa orientada cap a la professió. Tot i això, el brou "polític" o "primigeni" tindria un component predominant que és produït per "les propostes que superen una valoració seriosa", i que "acompleixen diversos criteris, com ara la seua viabilitat tècnica, la seua adaptabilitat a valors dominants... la seua viabilitat pressupostària i el suport o l'oposició política que podrien experimentar" (Kingdon, citat en Richardson, 2001, p.18).

Per a tots els discursos humanistes, l'element que predomina en aquest "brou primigeni" de la política a seguir en educació, i recollit al Memoràndum, és el Neoliberalisme. El conjunt de directrius neoliberals que es recullen al Memoràndum pretén intensificar la competitivitat dels països candidats i els països membres en un escenari caracteritzat per la intensificació de

la globalització. Pel que fa al concepte d'aprenentatge permanent al llarg de la vida, argumentaríem que el vi vell s'ha ficat en botelles noves però que ha estat diluït en el procés. ¿És aquest un altre exemple del dinamisme del Capitalisme que es reflecteix en la seua habilitat per apropiar-se d'un discurs potencialment oposat?

Una resposta immediata a aquesta qüestió seria assenyalar que les nocions liberals subjacents a una part de la "vella" bibliografia relacionada amb l'educació permanent al llarg de la vida, desproveïda en alguns treballs d'una dimensió col·lectiva i amb un èmfasi individualista sobre el "aprenentatge autodirigit", prepararen el terreny per a aquesta dilució i per a la neoliberalització del concepte, com es va proposar al Memoràndum de la UE. Malgrat açò, hem demostrat que el moviment era bastant variat i que hi havia percepcions i concepcions d'humanitat en part d'aquesta bibliografia que projecten una visió expansiva de la gent amb una varietat de subjectivitats que van més enllà del nexa producció-consum — el tipus de visió que demanava Williamson (1998). Una vegada d'acord amb els punts de vista dels autors que remarquen la dimensió col·lectiva d'una educació i d'una ciutadania transformadora, com Brine i d'altres troben en la tradició radical de l'educació d'adults (veure, p. ex. bibliografia relacionada amb NALL, PEN i treballs en xarxa semblants)¹¹; aquesta part de la "vella" bibliografia pot fer una útil contribució al desenvolupament d'una concepció alternativa i emancipadora de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida.

Bibliografia

- ARONOWITZ, S. (2002), 'Gramsci's Theory of Education: Schooling and Beyond' en Borg, C., Buttigieg, J.A., i Mayo, P. (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- BALDACCHINO, J. (2002) '«On a Dog chasing its Tail»: Gramsci's Challenge to the Sociology of Knowledge' en Borg, C., Buttigieg, J.A., i Mayo, P. (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- BOFILL, J. (1985), 'Participatory Education' en Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries, Nov. 5-7 1984*, Malta, The University of Malta Press.
- BORG, C I MAYO, P. (2002), 'Gramsci and the Unitarian School: Paradoxes and Possibilities' en Borg, C., Buttigieg, J.A., i Mayo, P. (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- BRINE, J. (1999), *Undereducating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes, Open University Press.
- BUTTIGIEG, J.A. (2002a), 'On Gramsci' en *Daedalus*, Estiu, pp.67-70.
- BUTTIGIEG, J.A. (2002b), 'Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection' en Borg, C., Buttigieg, J.A., i Mayo, P. (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Rowman & Littlefield.

¹¹ El lloc web del projecte NALL (*New Approaches to Lifelong Learning*), dirigit per David W. Livingstone del *Ontario Institute of Studies in Education* de la Universitat de Toronto, és: www.nall.ca El lloc web de PEN (*Popular Education Network*) coordinat per un grup de escolars/activistes de la University of Edinburgh és www.neskes.net/pen

- BRON, M. I MALEWSKI, M. (eds.) (1995), *Adult education and democratic citizenship* Wroclaw, Poland, Wroclaw University Press.
- BRON, A., FIELD, J I KURANTOWICZ, E. (eds.) (1998), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Krakow, Impulse Publisher.
- CEC (1994), *Employment, Growth, Competitiveness*, Luxemburg, Office for Official Publications, Commission of the European Communities.
- CEC (1995), *White Paper. Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Luxemburg, Office for Official Publications, , Commission of the European Communities.
- CEC (2000), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussel-les, Comissió Europea.
- CEC (2001), *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussel-les, Comissió Europea.
- CEDEFOP, EURYDICE (2001), *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Thessaloniki i Brussel-les, Cedefop/Eurydice
- CROPLEY, A.J. (1980), 'Lifelong Learning and Systems of Education: An Overview' in Cropley, A.J. (ed.), *Towards a System of Lifelong Education. Some Practical Considerations*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- DALE, R I ROBERTSON, S. (2002), 'The varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education' in *Comparative Education Review*, Vol. 46, No.1, pp.10-36.
- DAVE, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- DOUKAS, C. (2002), Presentació a la Conferència, 'Exploring Possibilities of International Cooperation in the field of Adult Education in the Eastern Mediterranean Region', Ayia Napa, Xipre, 24-25 Maig.
- FAURE, E, HERRERA, F., KADDOURA, A-R., LOPES, H., PETROVSKY, A.V., RAHNEMA, M., CHAMPION WARD, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, París, UNESCO.
- FIELD, J. (1998), 'Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for Our Times?' en Bron, A., Field, J i Kurantowicz, E (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Krakow, Impulse Publisher.
- FIELD, J. (2001), 'Lifelong Education' en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 20, núm. 1 & 2, p. 3-15.
- FIELD, J. (2002), 'Building a European Dimension: a realistic response to Globalisation?' en Field, J. (Ed.), *Promoting European dimensions in lifelong learning*, Leicester, NIACE.
- FINGER, M I ASÚN, J.M. (2001), *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*, London i New York, Zed Books.

- GELPI, E. (1985a), 'Lifelong Education and International Relations' en Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries*, nov. 5-7 1984, Malta, The University of Malta Press.
- GELPI, E. (1985b), *Lifelong Education and International Relations*, London, Croom Helm.
- GIROUX, H.A. (2001), *Public Spaces/Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- GIROUX, H. (2002), 'Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci' en Borg, C., Buttigieg, J.A., i Mayo, P. (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- ILLICH, I i VERNE, E. (1976), *Imprisoned in the Global Classroom*, Montreal, Writers and Readers Publishing Cooperative.
- IRELAND, T.D. (1978), *Gelpi's View of Lifelong Education*, Manchester, Manchester University Press.
- LANKSHEAR, C AND McLAREN, P. (eds.) (1993), *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albània, SUNY Press.
- LENGRAND, P. (1970), *An Introduction to Lifelong Education*, París, UNESCO.
- LIVINGSTONE, D.W.L. (1997), 'Working Class Culture, Adult Education and Informal learning: beyond the 'Cultural Capital' Bias to Transformative Community,' en Armstrong, P., Miller, N i Zukas, M. (eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, London: Birkbeck College - University of London.
- MARSHALL, J. (1997), 'Globalisation from Below. The Trade Union Connections' en Walters, S. (ed.), *Globalization, Adult Education and Training. Impact and Issues*, Londres i Nova York: Zed Books; Leicester: NIACE.
- MARTIN, I. (2001). "Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning' en *Concept*, vol.2, núm.1, p. 4-8.
- MAYO, M. (1987), *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation*, Leicester, NIACE.
- MAYO, P. (1985), 'Ettore Gelpi and Lifelong Education' en *The Teacher*, octubre, p.2-3.
- MAYO, P. (2002), 'East Mediterranean Cooperation in Adult Education. Reflections on the two day international conference, "Exploring Possibilities of International Cooperation in the field of Adult Education in the Eastern Mediterranean," Ayia Napa, Xipre, 24-25 maig 2002' en *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol.7, núm.1, p. 125-131.
- MAZEY, S i RICHARDSON, J. (2001), 'Interest groups and EU policy-making. Organisational logic and venue shopping' en Richardson, J. (Ed.), *European Union. Power and Policy Making* (2a edició), Londres i Nova York, Routledge.
- MEDIC, S. (2003), 'Conditions, Problems and Measures of Support for Adult Education in Serbia' en Mayo, P., Symeonides, K i Samlowski, M. (eds.), *Perspectives on Adult Education in the Mediterranean and Beyond. Proceedings of the Conference: 'Exploring Possibilities of*

- International Cooperation in the field of Adult Education in the Eastern Mediterranean*, Ayia Napa, Xipre, 24-25 maig 2002, Nicosia, ILZ-DVV.
- MURPHY, M. (1997), 'Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union' en Armstrong, P., Miller, N i Zukas, M. (eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults, Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, Londres: Birkbeck College - University of London.
- NIKOLOVSKA, M. (2003), 'Adult Education in the Republic of Macedonia: Present Conditions and Priorities' en Mayo, P., Symeonides, K i Samlowski, M. (eds.), *Perspectives on Adult Education in the Mediterranean and Beyond. Proceedings of the Conference: 'Exploring Possibilities of International Cooperation in the field of Adult Education in the Eastern Mediterranean'*, Ayia Napa, Xipre, 24-25 maig 2002, Nicosia, ILZ-DVV.
- RICHARDSON, J. (2001), 'Policy-making in the EU. Interests, ideas and garbage cans of primeval soup' en Richardson, J. (Ed.), *European Union. Power and Policy Making* (2a edició), Londres i Nova York, Routledge.
- SCHEMMANN, M i BRON, M. (eds.) (2001), *Adult Education and Democratic Citizenship*, Krakow, Impuls Publisher.
- SCHUGURENSKY, D. (2001), 'Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s' en *Journal of Education Policy*, vol.16, núm.6, p. 527-546.
- SHARP, R., HARTWIG, M i O'LEARY, J. (1989), 'Independent Working Class Education. A Repressed Historical Alternative', en *Discourse*, vol. 10, núm. 1, p. 1 - 26.
- SHOR, I. (1999), 'What is Critical Literacy,' en *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, vol. 4, núm.1, <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>
- SUCHODOLSKI, B. (1976), 'Lifelong Education — Some Philosophical Aspects' en Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- SKAGER, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford, Pergamon Press.
- SKAGER, R i DAVE, R.H. (1978), *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press.
- SPENCER, B. (1998a), *The Purposes of Adult Education: A Guide for Students*, Toronto, Thompson Educational.
- SPENCER, B. (1998b), 'Workers' Education for the Twenty First Century' en Scott, S.M., Spencer, B i Thomas, A.M (eds.), *Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education*, Toronto, Thompson Educational.
- TUIJNMAN, A i BOSTRÖM, A-K (2002), 'Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning' en *International Review of Education*, vol.48, núm.1/2, p. 93-110.
- TUIJNMAN, A. (2002), 'Measuring Lifelong Learning for the New Economy', Key Note Address

- delivered at the 2002 BAICE Conference, 'Lifelong Learning and the Building of Human and Social Capital', University of Nottingham, 6-8 de setembre.
- WADDINGTON, S. (2002), 'Reflecting on policy' in Field, J. (ed.), *Promoting European dimensions in lifelong learning*, Leicester, NIACE.
- WAIN, K. (1982), 'The Normative Foundations of Lifelong Education' en *Education* (Malta), vol. I, núm. I.
- WAIN, K. (1985), 'Lifelong Education and Participation. An Introduction' en Wain, K. (ed.), *Lifelong Education and Participation. Papers Presented at the Conference on Lifelong Education Initiatives in Mediterranean Countries*, nov. 5-7 1984, Malta, The University of Malta Press.
- WAIN, K. (1987), *Philosophy of Lifelong Education*, Londres, Croom Helm.
- WAIN, K. (pròxima aparició). *The Learning Society in a Postmodern Age*.
- WILLIAMSON, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester, NIACE.
- YARNIT, M. (1980), 'The 150hrs. Italy's Experiment in Mass Working Class Adult Education' en Thompson, J. (ed.) *Adult Education for a Change*, Kent, Hutchinson.



Sistematització: un instrument pedagògic en els projectes de desenvolupament sustentable¹

João Francisco de Souza² • Professor investigador del Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos del Centro de Educação de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

i

Introducció

L'article presenta una proposta de sistematització d'experiències de desenvolupament sustentable, en tant modalitat d'investigació educativa, a partir dels conceptes d'experiència, saber i construcció de significats. Les seves idees bàsiques van ser treballades en el curs de perfeccionament científic-professional sobre la sistematització, promogut i realitzat per l'ADRA (Acció per al Desenvolupament Rural i Ambiental d'Angola), del 6 al 29 d'agost de 1997, a Catumbela, comuna del Municipi de Lobito, a la Província de Benguela, Angola. Va constar de 180 hores d'activitats teòriques i pràctiques, amb 25 alumnes, professionals de distintes formacions, que s'ocupaven com agents de desenvolupament. Tractés al final de garantir l'especificitat de la sistematització quan un procés de producció de coneixements.

El curs es va concebre com un espai de formació efectiva teòric-metodològica. No

¹ Traduït del portuguès per Margarita Mendieta Ramos, del Departament Editorial del CREFAL; traducció de Joan Pérez

² Professor investigador del Departament de Fonaments Sociofilosóficos del Centre d'Educació de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

només va pretendre brindar informació sobre la sistematització, en tant instrument pedagògic de projectes de desenvolupament sustentable, sinó ser un moment de formació per als tècnics d'ADRA. D'aquesta manera, s'espera que contribueixi amb elements que puguin ajudar a la realització de la seva missió institucional.

En el curs es va organitzar un diàleg educatiu, això és, crític i constructiu, sobre l'experiència dels agents d'ADRA que foren els alumnes del curs; es va construir un espai de trobada i intercanvi de coneixements i vivències, recolzat en un debat teòric que els va permetre apropiarse de la seva experiència professional i personal i es va possibilitar la confrontació entre lectures de fets realitzades pels agents, les narracions i experiències que vénen de la pràctica i les vivències dels "beneficiaris".

L'objectiu del curs es pot considerar com l'obertura d'un espai en el qual els agents de l'ADRA, per mitjà d'una reflexió crítica-pedagògica, van poder situar la seua actuació en el procés històric de construcció d'altres relacions socials, conformadores d'una societat justa, humana; on l'equitat estigui garantida, arrelada en la cultura angolana i confrontada amb valors democràtics, en la construcció d'un desenvolupament sustentable.

En el centre d'aquesta "conversa", es va col·locar com objecte la construcció del sentit de la sistematització per a l'ADRA, i conseqüentment per als seus agents. Això va significar elaborar un pensament, una tècnica i una sensibilitat sobre la sistematització com modalitat especial d'investigació educativa. El punt de partida van ser les expectatives i temors ³ que van expressar els professionals-alumnes al començament del curs.

Les expectatives individuals van permetre una primera formulació del que podria ser un objectiu comú del curs: introduir-se en les qüestions de la sistematització com un desafiament d'aprenentatge en el qual es pogués evolucionar i aprofundir amb coneixements sobre aquesta temàtica consolidant, a través de l'intercanvi, nous coneixements que capacitaren per a la realització de l'activitat sistematitzadora.

En relació als temors, els hi va haver de tipus cognitiu i afectiu. Però va sobreixir un cert temor que no s'anés a aprofitar el curs per les dificultats de comprensió de l'exposició.

Davant aquest panorama, i interpretant la invitació de l'ADRA com l'expressió del desig que els seus agents entengueren en què consisteixen els processos socials i les construccions que aquests desencadenen, a través dels projectes de desenvolupament comunitari, l'aspecte substantiu de la meua assessoria va ser proporcionar una reflexió i una pràctica controlades que pogueren permetre la construcció de competències per a realitzar, a partir d'allò vivenciat en el curs, alguna cosa semblant en les seves pròpies intervencions. Es va prendre el projecte Catumbela com camp empíric i pedagògic per a l'exercici de la pràctica de sistematització. Això va proporcionar una excel·lent interpretació de les diverses dimensions del projecte, al mateix temps que una ocasió perquè els agents de l'ADRA, com institució, percebiren dimensions inusitades de les seves respectives intervencions.

³ La primera activitat va consistir a escriure les expectatives i temors de cadascun dels participants relatats al curs, en fulles individuals, amb una única paraula.

La lògica de la reflexió va ser la axiològica-política; per tant la pedagògica, i no l'econòmica-social. Es va realitzar una interpretació dels valors tant culturals com institucionals que són construïts històricament, i que necessiten ser transformats i enriquits. La política es va entendre com una reflexió sociològica i pedagògica sobre les relacions de poder existents a l'interior dels projectes i en relació d'aquests amb les poblacions i amb la pròpia institució, i també a l'interior de la societat i en la relació d'aquesta amb les seves instàncies de Govern i amb els diferents segments socials.

La construcció del poder social i les seves possibles formes d'expressió constitueixen el nucli de la intervenció de la societat civil i més específicament de les víctimes del model de desenvolupament econòmic dominant. Es tracta de l'espai de les reivindicacions i de l'exigència d'altres relacions socials i interpersonals. És una perspectiva que, prenent en compte les contradiccions generades per la intervenció institucional, pugui anar construint la força dels debils. Es va intentar identificar, a partir de la intervenció d'ADRA, les reaccions que poden ocórrer en el si dels "beneficiaris" quant a la seva transformació en autors socials, subjectes de la construcció de noves formes de vida, les contradiccions que aquesta intervenció tanca i les possibilitats de la seva superació. Perspectiva central de la intervenció d'aquesta institució.

Aquestes reaccions tenen diverses limitacions, donades les circumstàncies històriques: al començament del treball de l'ADRA les conjuntures i la història dels "beneficiaris", víctimes de processos excludents que s'insereixen de manera salvatge en un nou sistema econòmic internacional amb les seves repercussions locals, encara que d'una manera o d'una altra, manifesten el seu inconformisme, el seu malestar, el seu rebuig, la seva esperança, la seva fantasia, la seva força reivindicativa i la seva reivindicació destructiva, a través del robatori, la violència, la il·legalitat i l'aparent passivitat.

Tracte de col·locar el debat o l'ús de la sistematització en aquest context i en el de la discussió epistemològica contemporània, evitant un reduccionisme interpretatiu i una ampliació exagerada de les seves possibilitats. Busco situar-la com una modalitat especial de la investigació social, específicament educativa. D'aquesta manera, es constitueix en un instrument didàctic, dintre d'una concepció pedagògica de la intervenció institucional de l'ADRA, així com dels moviments socials que busquen el desenvolupament i/o la integració dels treballadors (independents, empleats, aturats) en la lluita per condicions dignes de vida. Sent així, és un instrument d'interpretació crítica i de reacció d'aquests sectors socials en l'acció transformadora que busca provocar canvis socials capaços de garantir el desenvolupament sostenible i la democratització del conjunt de la societat angolana en totes les seves dimensions.

Si es tracta d'un instrument que vagi a possibilitar als subjectes d'una acció col·lectiva apropiant-se de la seva experiència, com pot ser per exemple la seva participació en un projecte conduït per una ONG, és necessari comprendre la manera de viure el que està sent aquesta participació, els seus abastos, els seus impasses i contradiccions, el mateix que les

seves possibilitats d'evolució i aprofundiment dirigits a complir amb els objectius plantejats. Experimentar, experienciar, interpretar, apropiar-se de la vivència significa *actuar, sentir i pensar*. En una paraula, desenvolupar algun nivell de consciència de les contradiccions que van donar origen als projectes i als programes en els quals estan implicats i/o possibilitaren una determinada acció. Es tracta així, de construir el sentit de l'experiència que tindrà com efecte de tornada una nova forma d'interpretar, actuar i sentir no només l'experiència sinó també al propi sí mateix i a la societat.

La participació i l'experiència que proporciona un projecte promogut per un estrat social inclòs per a, i/o amb estrats socials inclosos indecent o salvatge, en un determinat ordre/desordre social, no només s'expliquen pels fenòmens, sinó sobretot per la interpretació que d'ells fan els "beneficiaris". Aquests inclosos-exclusos de l'ordre social prevalent estan degradats i es degraden com éssers humans. Els va ser robat el que els era històricament propi, la preeminència de la construcció del gènere humà i de la llibertat en relació a la justícia i l'equitat.

Aquesta situació duu al compromís d'alguns amb el canvi, al comportament no civilitzat d'uns altres i al clientelisme ideològic de tercers. En prevaler aquests últims tipus de comportament, estarà en construcció la mentalitat del colonitzat modern. Això és, l'ésser humà que ja no sap ser un veritable creador, sinó, com a molt, es conforma amb ser un imitador. Pensa que en la seva capacitat d'imitar, de mimetitzar, està la seva creativitat. És necessari oposar-se al desenvolupament d'aquestes actituds i posicions per l'estímul i l'organització d'altres actituds i altres posicions. És fonamental incentivar la creativitat i el sorgiment d'altres formes d'organització i acció social.

La sistematització en aquest context es revela com un instrument didàctic que pot ajudar a desenvolupar la capacitat d'invenió, de creació, de conreu de la intel·ligència crítica, de revolucionar les relacions socials privilegiant la dignitat del ser humà en les seves expressions masculines i femenines, com referència fonamental de la vida. En una paraula, ajudar a construir la dimensió d'humanitat en l'ésser humà.

La preocupació dels projectes d'ADRA, a través dels seus programes, és amb els pobres, els marginats, o siga amb els inclosos indecentment en l'ordre social, amb els quals es troben en la recerca de la seva identitat i d'un lloc acceptable en un possible canvi de l'actual situació d'Angola.

1. Sistematització, l'apropriació de l'experiència pels seus propis subjectes

Un projecte de desenvolupament, promogut per un organisme governamental o per una organització no governamental, és, en el seu començament, dels altres: "d'ells"; però l'experiència que habilita és, des de l'inici, també dels subjectes que, en un primer moment, són denominats "beneficiaris del projecte". El problema és la creació de mitjans perquè els subjectes s'apropien de les seves experiències, deixen de ser "beneficiaris" i es transformen en

⁴ En l'ítem n 3 d'aquest article, estan explicitades les significacions de cadascun d'aquests termes que constitueixen el concepte de subjecte col·lectiu.

autors socials, agents socials i actors socials ⁴, o siga, un subjecte col·lectiu, constructor del seu Projecte de Societat.

Aquest procés implica la construcció de sentits, o siga, la interpretació, la comprensió i el sentiment que els subjectes puguen elaborar a partir de la seva participació en un projecte de desenvolupament pensat per uns altres. Possibilitar la identificació dels sentits que els subjectes atorguen a les seves accions, tant els agents socials (agents de desenvolupament) com els "beneficiaris" que es transformaran en autors socials i la seva apropiació és el desafiament major d'aquests projectes de desenvolupament des del moment que desitgen que els "beneficiaris" siguin efectivament subjectes socials. Aquest és l'objectiu central d'un procés de sistematització d'experiències.

Les activitats dels programes comunitaris són processos que es donen en el món natural i cultural que, també, són significacions (significats i sentits) intersubjectivament produïdes i compartides pels seus participants. Aquesta perspectiva es vincula a una comprensió de la societat que, en la formulació d'Ortiz (1980: 12), "no existeix com totalitat, sinó com intersubjectivitat que té el seu origen en l'acció primera del subjecte". Perspectiva també proposada per Schultz (1974) per a qui, segons Martinic (1985: 6), "els fets socials són diferents dels naturals. Això obliga que es col·loque d'una altra manera la relació subjecte-objecte en la construcció de coneixements. Així, més que descobrir les lleis objectives del comportament dels individus, interessa produir esquemes d'interpretació sobre allò real que permeten comprendre i desxifrar les accions socials".

Sentits i significats tenen també una dimensió de força a través de la qual els grups socials i els individus qualifiquen el seu *saber* com un *saber fer*, un *saber sentir* i un *saber pensar* que els permet *ser*, *transformar-se en subjectes humans*: socials, històrics, col·lectius, individus. L'ésser, ser gent, assumir-se com persona, es converteix llavors en lloc de la pràctica. I la transformació de la situació-condició social es constitueix així, en l'objectiu immediat. En aquesta perspectiva, els programes comunitaris es configuren com processos pedagògics que poden propiciar modificacions en les representacions socials dels subjectes i, per tant, en les maneres de conèixer, interpretar, explicar i intervenir.

La sistematització té diverses concepcions (Dimensió, 1996) a l'interior de la perspectiva dalt assenyalada. Es configura amb processos que es concreten en l'activitat sistematitzadora al llarg de les intervencions institucionals. Aquesta permet conèixer els problemes i les seves causes d'acord amb la interpretació dels propis subjectes, aportar nous elements i informacions per a millorar o superar críticament interpretacions anteriors i definir camins viables per a enfrontar col·lectivament els problemes identificats. L'activitat sistematitzadora possibilita així, que els subjectes d'una acció social i/o col·lectiva s'apropien de la seva pròpia experiència per la construcció del sentit de la seva vivència en els programes de desenvolupament, la qual cosa pot ser estesa a l'existència històrica.

1.1. Distincions entre saviesa, coneixement i ciència

A l'interior d'aquestes consideracions, pren rellevància la distinció entre saviesa, coneixement i ciència. La saviesa es configura com la més àmplia expressió de l'intel·lecte humà; el coneixement, com un tros de la saviesa, i la ciència, com una forma particular de coneixement. Es constitueix juntament amb les arts, en les quatre formes de saber humà que es distingeixen i es connecten. La saviesa inclou dimensions cognitives, ètiques, estètiques, tècniques i polítiques (Lyotard, 1990). Aquestes dimensions de la saviesa poden ser desagregades en tres grans grups o dimensions: la cognitiva, la instrumental o operativa, i la dimensió ètica-política-estètica.

Cadascuna d'aquestes dimensions de la saviesa no pot ser compresa per separat, ni es troben separades en la pràctica. Es tracta de dimensions teòriques que permeten identificar la saviesa humana en la seva complexitat o amplitud, encara que, es poden percebre especificitats en cadascuna d'elles, però és el seu conjunt el qual conforma el que aquí està sent denominat saber o saviesa. El saber és, doncs, entès com allò que torna a cadascun de nosaltres capaç de construir "bons" enunciatius denotatius, "bons" enunciatius prescriptius i operatius. Així com "bons" enunciatius valoratius, possibiliten "bones" actuacions en relació a diversos objectes del discurs, conèixer, decidir, valorar, transformar (Lyotard, 1990: 44).

La saviesa és una totalitat orgànica de comprensió, explicació, interpretació de la realitat i instrument de la seva transformació capaç de conformar subjectes individuals i col·lectius. Ella permet, doncs, més enllà d'identificar els significats de les accions, construir els seus sentits per als subjectes. Sentits que proporcionen una visió del món construïda pels elements culturals preparats per l'educació i pels esforços precedents de cadascun dels éssers humans (Merleau Ponty, 1957: 66).

Així, aquest significat de la saviesa pot ser aproximat al que Serge Moscovici (1961) denomina de representació social. Entén Moscovici (1978: 29) que "una representació diu tant quant mostra, comunica tant quant espren. Ella produeix i determina els comportaments, ja que defineix simultàniament la naturalesa dels estímuls que ens envolten i ens provoquen, i el significat de les respostes. En poques paraules, la representació social és una modalitat del saber ⁵ particular que té per funció l'elaboració de comportaments i la comunicació entre els individus".

És doncs, en el terreny de la saviesa i/o de les representacions socials que situe a la sistematització, quant forma específica de producció de sentits. És una forma de producció de sabers que permet als seus subjectes apropiar-se de la pròpia experiència, perquè no atén solament la cognició (coneixement), ni una modalitat específica de coneixement, el coneixement científic, la ciència. No es confon amb l'art. Doncs com ensenya Lyotard (1990: 43), el coneixement és

"el conjunt dels enunciatius que denoten o descriuen objectes, a exclusió dels altres enunciatius, i

⁵ La traducció al portuguès de l'obra de Moscovici, de la qual es pren la cita, utilitza aquí el terme "coneixement", però a l'autor de l'article li sembla més conseqüent amb el conjunt del treball del propi Moscovici entendre-ho ací com "saber".

susceptibles de ser declarats veritables o falsos, a exclusió de tots els altres enunciats". Mentre que la ciència, sent tot just un tipus particular de coneixement, es constitueix en un "subconjunt de coneixements. També feta d'enunciats denotatius imposarà dues condicions suplementàries per a la seva acceptació: que els objectes als quals es referisca siguin accessibles de manera recurrent, i per tant en les condicions d'observació explícita; que es pugui decidir si cadascun d'aquests enunciats pertany o no al llenguatge considerat pertinent pels especialistes" (Lyotard, 1990: 44).

El coneixement científic és així només una de les distintes expressions del coneixement (filosòfic, religiós, popular, etc.) i la ciència és només una modalitat específica del coneixement científic. Mentre que la saviesa conté una dimensió de coneixement, marcada pels aspectes polítics, ètics, estètics i tècnics que deuen ser identificats pel seu contingut i elaborats en la seva producció. Sent així, com afirma Lyotard (1990: 94) la saviesa es caracteritza per les "idees de saber-fer, saber-viure, saber-escoltar, etcètera. Es tracta llavors de competències que excedeixen la determinació i l'aplicació d'un únic criteri de debò i que comprenen criteris d'eficiència (qualificació tècnica), de justícia i/o sort (saviesa ètica), de bellesa sonora, cromàtica (sensibilitat auditiva, visual...)".

Les quatre formes d'intel·lecte humà (saviesa, coneixement, ciència i art) s'interrelacionen i es barregen però tenen característiques pròpies per les quals poden ser diferenciades, però no separades. La saviesa doncs, és una cosmovisió que garanteix a cadascú més enllà de la capacitat d'actuar, la condició que "busca assegurar el seu camí i romandre just en tot instant i amo absolut de si mateix" permetent "el moviment espontani que ens lliga a nosaltres en la desgràcia i en la sort, en l'egoisme i en la generositat" (Merleau Ponty, 1957: 28).

Es situa doncs, en la sistematització, quan instrument didàctic, en el camp de la construcció de saviesa. Això significa que un procés de sistematització és una activitat cognitiva que es proposa construir els sabers que estan sent produïts en una determinada experiència existencial, pels seus diferents subjectes (autors socials i agents socials). El que els permet assegurar l'apropiació de la pròpia experiència.

Aquests sabers en construcció resulten de la confrontació del saber dels "beneficiaris" amb el saber dels agents de desenvolupament, dels coneixements institucionals i científics. L'objecte de la sistematització és doncs, aquestes savieses o representacions socials emergents. Això és, la construcció de sentit per als subjectes d'una experiència, que els permeti una apropiació d'aquesta mateixa experiència, la seva ampliació i la seva superació.

Es suposa que l'ésser humà, en les seves expressions masculines i femenines, es construeix a partir del pensament, el sentiment i l'acció. Tenir és necessari a l'ésser. Aquest ésser construeix la seva realitat social, en la seva materialitat i idealitat, en les seves diferents dimensions i expressions. De tal manera que el nostre coneixement i el nostre saber és sobre el real, en tant realitat pensada o pensament materialitzat. El significat construït objectivament només adquireix densitat pel sentit que té respecte al valor subjectivament elaborat i apropiat pels subjectes d'una experiència.

1.2. Perspectives epistemològiques actuals

La perspectiva i especificitat de la sistematització, a l'interior de les diferents formes de construcció del coneixement humà, es vinculen al debat epistemològic actual. Això permet ja un canvi de la visió de la ciència moderna que és encara la defensada per Lyotard, encara que es proposa percebre el sentit del coneixement en la postmodernitat.

Assumisc el significat de ciència proposat per Lyotard que, al seu torn es recolza en Karl Popper (1935), per a construir l'especificitat de la sistematització, quan instrument didàctic en els projectes de desenvolupament sustentable, i per a evitar debats estèrils sobre la científicitat de la sistematització. L'actual debat epistemològic incorpora totes les qüestions que es van presentar anteriorment com caracteritzadores de la saviesa. Està en construcció una nova concepció de ciència (Santos, 1996; Prigogine, 1997; Capra, 1990).

El debat epistemològic actual està reincorporant les qüestions ètiques, polítiques, tècniques, intersubjectives i estètiques. Tractar la qüestió del saber significa, en aquest context, enfrontar-se amb un dels problemes que emergeixen amb més força a l'interior dels debats actuals. Sens dubte, el problema del coneixement, sobretot del coneixement tecnològic, específicament, en la seva versió tecnocientifista, per cert, és una qüestió fonamental de crisi moderna amb la seua contrapartida, una desqualificació del saber històric-social, fent la situació encara més complexa i la crisi més greu. La tecnociència exerceix una gran atracció en el món acadèmic, sense excloure el món de les empreses on s'han despertat majors eufòries. Moltes vegades, fa l'efecte que és l'única producció que mereix inversió, atenció i respecte.

Aquest és un horitzó que complica la crisi actual. D'una banda, perquè la concentració i centralització del coneixement tecnològic "és més intensa i monopòlica que les altres formes de capital, augmentant la bretxa entre nord i sud" (Gorostiaga, 1991:18), a més d'afectar el saber "en dos de les seves principals funcions: la investigació i la transmissió de coneixements" (Lyotard, 1990:14). Per una altra, perquè el saber històric social, a més de ser un element de justificació de les situacions econòmiques-ideològiques, pot funcionar i, de fet, està funcionant, com un element important en el seu qüestionament, al mateix temps que té propostes alternatives davant la situació prevalent. I en la mesura que el saber històric-social és desqualificat, perd el seu sentit i importància com a forma de pensar i com instrument d'acció alternatiu.

En els últims anys, a més d'haver-se convertit en la principal força de producció econòmica i de models socials de conflicte, el saber va modificar "profundament la composició de les poblacions actives dels països més desenvolupats, i és el que constitueix el principal coll de botella per als països en vies de desenvolupament" (Lyotard, 1990: 16), ampliant o reduint les possibilitats d'una convivència democràtica en una societat formada per ciutadans.

A mesura que ens anem apropant al tercer mil·lenni, de diferents formes, en moltes regions del món, incloent-hi l'Àfrica, totes les institucions i conceptes estan sent qüestionats en

tots els dominis (econòmics, polítics, intersubjectius). No es tracta només dels dramàtics esdeveniments de política mundial o d'incerteses econòmiques ni dels qüestionaments a les formes de pensar, sinó, també, de les radicals transformacions, en un curt temps, de l'ètica, de l'estètica, de la intersubjectivitat i de les subjectivitats; en una paraula, de la vida humana i de les societats en les quals vivim.

En aquest context, la investigació científica és un procés de construcció de veritats aproximades i provisòries sobre la naturalesa, els éssers humans, les seves relacions internes i externes, la societat. Producció que deu ser profundament rigorosa si volem contribuir amb un coneixement útil a la transformació de les relacions socials encara predominants.

A més del rigor i de la fonamentació, la producció científica exigeix un distanciament psicològic i llibertat de crítica. Al seu torn, aquestes exigències suposen la consciència dels obstacles epistemològics (Bachelard, 1946) i de les limitacions i condicionaments dels processos investigadors imposats per les situacions viscudes per l'investigador (Flores, 1976). Aquesta consciència permet a l'investigador major vigilància epistemològica i metodològica, i rigor analític.

Les concepcions epistemològiques són diferents per als diversos investigadors d'acord amb les seves perspectives ideològiques i teòriques, però diverses en les seves conseqüències metodològiques i tècniques. No només es diferencien entre els camps científics (ciències naturals, ciències socials, ciències de la cognició) sinó també, a l'interior d'un mateix camp, i fins i tot a l'interior de cadascuna de les disciplines que constitueixen un camp científic.

Per a l'investigador social, per al pedagog, per a l'educador que es situen a favor de la transformació de les relacions socials d'exploració, dominació i subordinació, l'interrogant es col·loca en relació amb la producció d'un coneixement social i del ser humà en les seves relacions que siga útil a aquesta transformació i a la construcció/consolidació d'altres formes de pensar, sentir i fer. S'entenen en aquesta perspectiva, les relacions humanes com el conjunt de les expressions de les relacions econòmiques i simbòliques (ideologies, ciències, sentit comú, representacions socials, imaginaris, religions, drets, filosofies, literatura, polítiques, estats, etc.) en els seus diversos nivells i manifestacions.

1.3. Sistematització: la seva filosofia, política i pedagogia

Els éssers humans, per la seua condició d'inconclusos, són animals que, creant i transformant cultures, intenten apropiarse d'aquestes experiències, produint explicacions, interpretacions i comprensions atribuint-los significats i sentits, projectant-les i reorientant-les per a afirmar la seva dignitat, el seu valor, el seu poder i la seva comunitat. En aquesta dinàmica es tornen humans o es deshumanitzen. Es diferencien, així, dels animals.

En aquest procés, els éssers humans organitzen i busquen controlar els *poders*, per la *força o la violència*, però també inventen les *normes* en la temptativa de reduir significativa-

ment la necessitat de l'ús de la força o la violència en les seves relacions, al mateix temps que constitueixen *sistemes productius i simbòlics*. Aquests s'expressen en l'organització de la producció, en l'exercici del poder i en l'elaboració dels sabers. Es concreten en institucions productives i simbòliques: les fàbriques, serveis (l'Estat, la família, les esglésies, etc.). Però també, en els valors que es manifesten en les lleis, reglaments, constitucions, místiques, etc., que es van conformant d'acord amb el joc d'interessos personals, de grup que es diferencien els éssers humans (classes socials, segments, "status", etc.).

A l'interior d'aquestes diferents i divergents activitats humanes, sorgeix, en les pràctiques denominades a Amèrica Llatina d'educació popular, un fer intel·lectual i axiològic que s'ha vingut coneixent amb el nom de sistematització d'experiències, que està configurant la seva especificitat com una modalitat d'apropiació, pels éssers humans, de la seva pròpia experiència a través de la identificació i construcció del sentit del seu fer. Aquesta experiència o vivència va adquirint sentit personal i col·lectiu a través de la construcció intel·lectual voluntàriament planejada i executada com forma d'ampliar i aprofundir la seva transcendència històrica. La construcció del sentit es manifesta com saviesa i/o representacions socials.

El procés voluntari de construcció de sentit implica:

- Seleccionar i organitzar informacions.
- Establir relacions.
- Construir síntesi.
- Interpretar experiències i vivències.

Un desvetllament d'aquestes relacions permet dissenyar els universos de sentit, les contradiccions internes entre els subjectes d'una experiència i amb altres subjectes, i possibilita construir o identificar la direccionalitat que s'està volent imprimir a la història humana.

Aquest procés va conformant transformacions socials que poden, pel seu volum i densitat, així com per la seva acumulació, començar a configurar canvis socials significatius. Les transformacions que es van donant per l'acció de projectes que provoquen el redireccionament de processos socials no tenen totes els mateixos abastos ni atenen els mateixos àmbits. Per això, és possible identificar transformacions de curta, mitjana i llarga durada, així com de naturaleses distintes (tècniques, culturals, ètiques, estètiques, de mentalitats).

El subjecte guardarà per a si el que la pròpia cultura li permeti i avale com positivitat, per això cap acció comunitària pot ignorar la cultura pròpia dels diferents segments socials, ha de partir d'ella i qüestionar-la (Bosi, 1992: 10). Hem de partir d'ella, qüestionant-la d'acord amb les condicions del context, si volem transformar-la i possibilitar el desenvolupament etnocultural. Però, ¿quina seria aquesta cultura viscuda capaç de resistir, escollint i reinterpretant el material que enriqueix el seu camp de significacions (significats i sentits)?

Aquest és un dels debats més complexos que, no obstant això, ha de ser enfrontat en les

intervencions institucionals si volen transcendència per al seu treball. La diversitat cultural i les seves interrelacions no poden deixar de ser estudiades. La sistematització pot ser un instrument que contribuïska per a aquesta incursió. Immediatament, es pot visualitzar la qüestió cultural, almenys en tres grans àmbits o escenaris, en el context d'un país, regió o comunitat:

1. Cultura de les classes pobres, il·letrades, que viuen al marge de l'escriptura.
2. Cultura erudita, conquerida via les regles de l'escolaritat mitjana i superior.
3. Cultura de massa, producte de la indústria cultural, com es diu actualment.

Fins i tot estant les dues primeres grans expressions culturals envoltades pels mitjans de comunicació de massa, guarden certa capacitat de resistència intencional o no que suposa:

- La història interna específica d'un determinat grup humà.
- El seu ritme propi.
- La manera peculiar d'existir en el temps històric i en el temps subjectiu.

El criteri de temporalitat és l'indicador que ressalta en les oposicions entre la cultura de massa (indústria cultural), cultura popular i cultura erudita.

Com tota cultura, la cultura de massa elabora models, normes; però, per a aquesta cultura estructurada seguint la llei de mercat, no hi ha prescripcions imposades, encara que si imatges o paraules que apel·len a imitació, consells, incitacions publicitàries. L'eficàcia dels models proposats ve, precisament, del fet que elles correspongueren a les aspiracions i necessitats que es desenvolupen realment (Morin, 1969: 32).

Si els models no coincideixen gens amb les esperances i desitjos de la cultura atesa, popular o erudita, no aconsegueixen afirmar-se. Així també, els projectes de ONG i/o governs, si no responen en res als interessos ni coincideixen amb les esperances populars, no sobreviuran a la primera catàstrofe o a un nou vendaval d'escaramusses de guerra.

En aquest context, els projectes econòmics poden ser interpretats com una possibilitat d'educar el camperol, la camperola, l'aturat i l'aturada urbans per a anar entrant en "una lògica econòmica més àmplia, recolzada en la idea de retorns econòmics moderns". Però únicament si aquests projectes s'insereixen en les "reciprocitats socials bàsicament tradicionals, en la idea de formes àmplies de cooperació no només econòmica, sinó també de solidaritat comunitària revigoritzada". Amb base en la "sociabilitat generada en part en allò que no és pròpiament econòmic, doncs és en aquest àmbit que les persones tenen més dificultats per a acceptar propostes de cooperació" (Martins, 1997: 125).

Totes les relacions socials tendeixen a transformar-se en relacions de poder. "El poder tendeix a aparèixer en tots els llocs, en totes les relacions, entre marit i dona, pare i fill, professor-alumne, a casa, en el carrer. Però no tot és capturable pel poder". Per això es deu fer una revolució en la manera de viure, en la manera de pensar, en allò que ens pot tornar més humans, en el sentit de ser lliures de manques i misèries. Per a Henri Lefebvre, la revolució està

en el que ell anomena de trobada i funció de residus, d'aquelles relacions i situacions que no van ser capturades pel poder (social, governamental). És en el residual que està la font de la llibertat, del socialisme, d'altra vida, d'una vida nova. Com l'imaginari és manipulable, ell diu també que és necessari oposar la imaginació a l'imaginari. La imaginació és residual en relació amb l'imaginari; és l'insubmís del nostre cap, de la nostra intel·ligència, de la nostra sensibilitat per a la vida, de la nostra consciència, de la nostra comprensió de la vida i del món, de moltes de les nostres relacions socials (Martins, 1997: 126).

La perspectiva de Martins s'aproxima a l'afirmació de Queiroz en estudiar el sector informal de l'economia a Angola. Ell afirma que:

En el domini de l'economia, la influència cultural tradicional es manifesta en *la manera immediatista* d'encarar la vida econòmica. Vista a la llum de les teories clàssiques, l'economia no és encarada com un procés que, combinant diversos factors (treball, cabdal, coneixements), condueix a l'augment de la productivitat i a la disminució dels costos, produint riquesa, però com un mitjà de subsistència. La propietat familiar dominant i el respecte als llaços familiars en la distribució dels béns i els seus fruits es presenten com corollaris d'aquesta forma de concebre el procés econòmic (Queiroz, 1997: 43).

Amb aquest raonament, ell pot concloure peremptòriament que "*...la conjugació entre els dos tipus de societat* (el sistema de domini familiar i el sistema capitalista de mercat modern) *constitueix la base sobre la qual es construeix actualment el desenvolupament d'Angola*" (Queiroz, 1997: 44).

Aquesta perspectiva coincideix, d'alguna forma, amb el que s'ha dit més amunt, epistemològicament: que la construcció de la saviesa o de les representacions socials es dona per la confrontació del coneixement científic dels tècnics amb el saber popular dels treballadors per compte propi, empleats o aturats a través del diàleg cultural o confrontació de sabers. L'activitat sistematitzadora és un procés privilegiat per a realitzar aquest diàleg o confrontació, intencionadament, de forma organitzada i voluntària. És una forma privilegiada de soltar la imaginació.

El problema se situa en com construir processos a través dels quals els subjectes confronten els sabers existents, organitzen la seva acció i interpreten les seves experiències donant un nou sentit a la pràctica social que estan vivenciant. El desafiament està en explicitar els sentits que sobre la realitat social tenen els subjectes immersos en una determinada acció, projecte, programa o activitats col·lectives. Ajudar-los a formular percepcions que són producte de les seves interaccions socials situades i condicionades culturalment i encara constrenyides per determinats contextos socials és la tasca de la sistematització.

Des d'aquest punt de vista, la sistematització emergeix com una pràctica específica que pot ser identificada com una forma pròpia d'investigació social, especialment d'investigació educacional. Amb això adquireix personalitat pròpia, especificant-se a l'interior de la capa-

ciutat sistematitzadora inherent al ser humà que li permet construir coneixements (investigació), valorar les seves accions (avaluació) amb coherència i cohesió. La investigació produeix significats. Es tracta de la construcció d'un nou coneixement, com el que ve proposant l'actual debat epistemològic. O, per a mantenir la coherència de llenguatge, construir saviesa o formular representacions socials intencionadament.

Construir nous sabers (saviesa, coneixements, ciències, arts) implica:

1. Identificar interessos.
2. Confrontar els sabers anteriors (preexistents) amb les realitats.
3. Desequilibrar certes o desestabilitzar conviccions, en una paraula, provocar ruptures epistemològiques.
4. Garantir les possibilitats de diàleg. Si esdevé un trencament del diàleg no serà possible ni una construcció, tot es perdrà.
5. Construir una nova forma de
 - aproximació \
 - formulació \
 - comunicació /
 dels sabers produïts

Esquemàticament, es pot afirmar que un nou saber, en qualsevol de les seves manifestacions, és construït a partir de sabers anteriors. Un nou saber no és formulat directament a partir de la pràctica, però sí de l'anàlisi i/o de la interpretació de la pràctica a partir dels sabers preexistents. Són aquestes idees prèvies les matèries primeres de nous sabers. No es formulen nous sabers amb el simple fer, molt menys del no-res. Però sí a partir de sabers anteriors confrontats amb les realitats naturals i culturals; per tant, a partir de les reflexions sobre la pràctica. Es pot representar aquestes idees en el següent gràfic:

IDEES (preexistents, anteriors)	NOUS SABERS
REALITAT 1	REALITAT 2

La realitat no és directament cognoscible. El seu coneixement és sempre construït a partir d'allò real, això és, de la realitat impregnada de les idees existents sobre ella.

La perspectiva epistemològica que estem configurant no és unànime. Hi ha moltes postures contràries. Per què? Perquè crea enormes inseguretats. I l'ésser humà, sobretot en el camp del coneixement, gairebé sempre està a la recerca de certes, seguretat, fonaments, veritats. La perspectiva aquí apuntada desestabilitza, provoca ruptures epistemològiques, desequilibra conviccions. Doncs sent

"més un sentit a interpretar que una essència a desvetllar o un acte a descriure, el programa de la fundació històrica de la veritat, a més d'abolir els models de científicitat de les vies

essencialista i fenomenista, duu al programa de fonamentació del coneixement a la ruïna. Sense un punt de suport ferm a remuntar, l'esperit assisteix perplex al sorgiment d'una empresa cada vegada més dependent del subjecte que, no obstant, no es revela més capaç de donar-nos el punt arquimedià del coneixement, qualsevol que aquest siga" (Domingues, 1991: 51).

Però, si volem produir sabers en qualssevol de les seves expressions, que puguin contribuir amb les transformacions desitjades, hem d'enfrontar aquests desafiaments. Les conviccions, les certeses impedeixen la construcció de nous sabers.

¿Com procedir, llavors, per a realitzar la sistematització? ¿construir un nou saber, elaborar el sentit, apropiat-se de la pròpia experiència? Aquesta és la qüestió que serà analitzada en l'apartat 4, doncs en els següents hauríem d'examinar les qüestions relatives als projectes a l'interior dels quals es justifiquen els processos sistematitzadors i les qüestions de les relacions entre autors socials, agents socials i actors socials que pogueren constituir nous subjectes col·lectius.

2. Projecte de desenvolupament comunitari: una intervenció institucional

Un projecte de desenvolupament organitzat per una institució governamental o no governamental significa sempre una intervenció en un determinat procés social; objectivant la seva reorientació perquè es dinamitzen les relacions socials predominants i fins s'aconsegueixi imprimir en ell una altra adreça. Es desitja, en una paraula, crear nous processos socials per a la reorientació dels anteriors. La direccionalitat és el problema central d'aquestes intervencions.

Una intervenció que vulga transformar els anomenats "beneficiaris" d'una determinada acció denominada de desenvolupament comunitari en *autors socials* (gestors dels seus processos socials, participants del procés social del conjunt de la societat, creadors de la història i de la seva pròpia història) deurà possibilitar els mitjans necessaris i suficients per a garantir aquesta direccionalitat.

El punt de partida del Curs va ser la suposició que a l'ADRA li interessa una intervenció amb la intenció de transformar "els seus beneficiaris" en autors socials, en subjectes de la construcció de noves formes de vida, participants de la producció d'un desenvolupament auto-sostenible i d'una societat democràtica. Se suposa també que aquest no serà encara el procés social predominant a Angola. La intervenció d'ADRA es realitza prenent com a base el procés social predominant, buscant crear les condicions de reorientar-lo a partir de les víctimes del sistema prevalent. Aquest es va construir des de la colonització i continua amb la independència, en la temptativa de construir un determinat tipus de socialisme, agreujant-se les seves possibilitats per la guerra civil.

Alguns sectors de la societat angolana desitgen provocar un canvi social, o siga, generar un procés social diferent que construisca característiques alternatives a les predominants. Un

procés social que possibilita el desenvolupament sustentable i la democratització de la societat angolana. Un procés que siga la síntesi de valors endògens i exògens, de les tradicions etnolingüístiques locals i occidentals. Aquesta és la utopia d'ADRA: provocar transformacions socials que aconseguisquen consolidar el canvi social desitjat.

La consolidació d'aquest canvi social sembla enfrontar-se amb els següents problemes:

- Transformar Angola en un país modern inserit en l'actual ordre econòmic mundial amb cara pròpia, o siga, una particularitat (país Angola) en la totalitat internacional (economia mundialitzada, comunitat humana);
- La situació actual d'Angola resulta de tradicions divergents que foren constrenyides, a partir dels pactes de dominació preexistents a l'arribada del colonitzador, en diferents pactes de dominació succedanis (el colonial, l'Estat-partit, i la perspectiva actual de democratització). Els diferents pactes de dominació proporcionen la combinació de diferents tipus d'economia i de relacions de poder, condicionant les intersubjetivitats que s'anaren conformant, sobrevivint una al costat de l'altra amb les seves interaccions peculiars (L'Hotel Navegants amb el Barri Social).
- "En el pacte colonial es va conformar un sistema repressiu hostil on qualsevol reivindicació d'encuny nacionalista, encara la més moderada no tenia cabuda. Partits polítics, sindicats i simples associacions van ser prohibits, mentre les presons s'omplien, creant un context propici a tres grans guerres colonials" (Goncalves, 1992: 15).
- El pacte de dominació socialista (autodeterminació?) que emergeix l'any 1975, va permetre la instauració d'un règim de partit únic i va atribuir a l'Estat (o al Govern?) un paper dominant en l'economia i en el sistema educatiu que va reforçar la societat jeràrquica, burocràtica i fins i tot perversa. I, simultàniament, es va experimentar la guerra amb la UNITA en la qual la intervenció estrangera es va fer sentir fortament (USA, Àfrica del Sud, Cuba, URSS, etc.).
- Avui es viuen processos de negociació i d'una intervenció estrangera que en altra direcció possibiliten algunes esperances de què un pacte de dominació diferent (democratització) es pugui afirmar, igual que sense una expressiva participació de la majoria dels anglesos: pluralisme partidari, paper moderat del govern o no intervenció en l'economia i, tal vegada, en el sistema educatiu, drets humans, societat civil, relacions de gènere.

Com podrà ser una democratització a Angola?

Dintre del pacte que es dissenya, quines són les opcions d'una institució com ADRA?, com va a intervenir en aquest procés?, quina serà la seva política per baix, per dalt i per els costats?, quina via proposa i intenta construir per a Angola justament amb els grups i institucions socials?, què pot ser una democratització angolana?

Genèricament es parla d'un canvi social que deurà ser construït a través de transformacions socials en l'esforç de generar un desenvolupament sustentable i garantir la democratització del país. Però en aquest procés, quin serà el paper del govern, dels partits, del parlament?, com es construeix un Estat a Angola ja que tot just existeix un govern sense governar?, quins seran els subjectes d'aquests processos?

A l'interior d'aquestes indagacions, emergeixen altres temes: drets humans, relacions de gènere, desenvolupament etnocultural... Les masses, actualment excloses (o perversament incloses), com seran incorporades amb dignitat a aquests processos i quin serà el seu paper?

L'ADRA ve actuant a través de projectes que es consubstancien en diferents programes. Aquests busquen integrar els sobrants (a què?) o impedir que obstaculitzen la via que serà construïda?

Entén els projectes com mitjans que generen processos sustentables a nivell comunitari... proposta alternativa de desenvolupament, participació de les comunitats (quines comunitats?) com condició de democratització, reforç de la societat civil (qui?, què?) com estratègia de democratització, etcètera.

S'afirma buscar un desenvolupament sustentable i democratització possibles a través de la responsabilització de les comunitats, de la producció i aprofundiment de formes de participació, del procés d'aprofundiment de la llibertat dels ciutadans cap a l'Estat, al procés de constitució i reafirmació de les diferències culturals, al procés de procures, d'interessos, d'opinions, de pràctiques, de mobilitzacions i negociacions amb la resta de la societat (qui són?, què volen?, com negociar amb ells?) i de l'Estat o govern. Una democràcia original, angolana, amb un projecte nacional (Pacheco, 1995).

En les diferents cultures originals o natives existents, avui a Angola sembla no haver un projecte de societat o una visió utòpica que possibiliti la construcció d'un Projecte Nacional. Les diferents cultures semblen resultar "d'idees que l'ésser humà no pot mai escapar a un joc de forces negatives i positives que existeixen entorn d'ell, i que només li resta estar atent per a percebre els senyals de perill de l'aproximació de forces malèfiques, per a neutralitzar-les" (Andrade, 1997: 27).

El principi bàsic de la lògica d'organització social en aquestes cultures "és la dispersió i la fragmentació contínua en petites unitats subordinades a un poder local" (Andrade, 1997: 24).

L'estudi d'aquestes cultures pot revelar el punt principal sobre el qual actuar. Tal vegada la noció de tradició puga oferir elements que ajuden a comprendre-les i interpretar-les, el que necessàriament donarà lloc a un confrontament amb la cultura criolla, la portuguesa i l'occidental. Això permetrà l'aixecament d'hipòtesi sobre les possibilitats de l'exercici de la pluralitat cultural en el país. Un país multiètnic i pluricultural amb un govern parlamentari?

En aquesta perspectiva, sobresurten les qüestions sobre les vies possibles d'un desenvolupament propi, construint/concretitzant les possibilitats de formes específiques i inèdites de

civilització: tècnica, industrial, agrícola, social i cultural. La creació d'un patró original de societat, síntesi de múltiples projectes socials. Amalgama d'una visió del món moderna, encara que no tant, el portuguès és una barreja d'àrab i europeu, barrejat amb la tradició catòlica i alimentada de les diferents visions màgic-religioses dels diferents grups originals. El que duria encara a una confrontació amb la modernitat de la tradició occidental en la qual s'inclouen els Estats Units d'Amèrica.

Un dels elements diferenciadors entre les tradicions culturals són les nocions i els usos del temps. Mitjançant la inexorabilitat d'aquest i les inevitables angoixes que ocasiona al ser humà el seu enfrontament a les adversitats del món, crea les seves solucions particulars i socials que constitueixen les cultures. Són les respostes diferents que l'ésser humà té construïdes, bàsicament a través de tres actituds (Laplatine, 1974:15): mesianisme, possessió, utopia. Quins d'aquests són més útils a la idea de desenvolupament, democratització i projecte nacional?, com desenvolupar-los al costat dels diferents grups etnolingüístics? Amb aquestes tres actituds, els éssers humans no tenen elaborades totes les seves respostes a l'existència, però sí revelen la seva naturalesa més profunda. La imaginació col·lectiva està estructurada per a vèncer els moments de crisi i situacions històriques inèdites.

Seguint a Laplatine (1974), aquestes actituds es poden apreciar com reaccions de contestació social, impregnades d'un sentit religiós, perquè totes formulen un "projecte sagrat sobre el futur" (Andrade, 1997: 31). Aquest futur també comporta accepcions i actituds diferents dels diversos grups culturals.

Les transformacions socials desitjades per l'ADRA deuran necessàriament enfrontar-se amb totes les qüestions dalt plantejades i donar-se en els diversos àmbits de l'existència dels éssers humans, en les seves expressions masculines i femenines, i en la societat angolana com un tot. En l'economia, en la política, en les ciutats, en els camps, en les famílies i en les persones, en institucions com l'Estat, la universitat, els partits, les diferents esglésies. Per a contribuir amb el sorgiment d'aquestes transformacions socials, l'ADRA escull una estratègia d'intervencions institucionals a través de diverses tàctiques, entre elles, sobresurten l'organització de projectes en conjunt amb les comunitats rurals i periurbanes, i projectes amb altres institucions, a través del programa denominat Batalla d'Idees.

Els programes de Desenvolupament de Comunitats i el de Batalla d'Idees, es destinen a generar transformacions locals oferint respostes a les necessitats de les comunitats i a projectes de les institucions. Entre aquests, destaquen el reordenament de terres, els microempreniments i les microrrealitzacions, ONJILA, educació, dones, salut, *food for work*, educació per a la ciutadania, educació per al desenvolupament, etc. El programa *Batalla d'Idees* pretén generar la discussió dels problemes del país, provocar un major coneixement de la realitat angolana. Aquest programa inclou entre altres projectes, el d'educació per al desenvolupament i l'educació cívica a desenvolupar-se al costat d'unes altres i amb altres institucions.

Es tracta, per tant, d'accions que sorgeixen a partir del procés social predominant, tractant de provocar altra adreça per al procés social angolà. Construir i consolidar una societat pluriètnica i multicultural, desenvolupada, democràtica, unida i humana. S'evidencia el seu treball com una acció educativa que es configura en les relacions pedagògiques amb les comunitats i les institucions, governamentals i no governamentals. Busca reforçar els embrions de societat civil que comencen a emergir en el país. Esquemàticament, podrà ser representada aquesta acció de la següent manera:

PROCÉS SOCIAL (històric-cultural) existent (com està sent?)

- PROJECTE
- Proposta institucional
 - Agents socials
 - "Beneficiaris"
 - Context
 - Financiació

PROCÉS SOCIAL (històric-cultural) diferenciant-se, en construcció (què està sorgint de diferent?)

En aquest esquema, un projecte emergeix en un determinat procés social (context local, regional, nacional, internacional) com una resposta a determinats aspectes d'aquest context i es conforma per la interacció entre una proposta institucional, agents institucionals, "beneficiaris", el propi context i els financers.

El projecte es configura com a pràctiques d'intervenció organitzades institucionalment amb la finalitat de resoldre determinats problemes i/o potenciar capacitats existents en una població, per a garantir la seva subsistència, la seva integració social (adaptació + transformació), el seu desenvolupament cultural i obertura plena de totes les persones involucrades en totes les dimensions de la vida. Aquestes pràctiques són educatives (accions pedagògiques) i, operant a partir d'una determinada materialitat (reordenament de la terra, microrrealitzacions, construcció d'escoles, latrines i llocs de salut), es configuren com intervencions en el camp simbòlic actuant en l'organització de relacions interpersonals, formant grups d'acció que, donant respostes a determinades necessitats econòmiques i simbòliques, interfereixen en les representacions socials o sabers de les poblacions i institucions, possibilitant el sorgiment d'altres formes de comunicació i de poder, així com noves tècniques i valors que poden anunciar una nova síntesi cultural.

Els programes, a través dels seus projectes, adquireixen, per tant, un status de pràctica educativa i es fan efectius a través de les relacions pedagògiques entre l'ADRA i els seus agents, entre aquests i les Comissions de Barris, entre aquestes i els "beneficiaris" i entre aquests i la resta de la població d'un barri i/o d'una determinada institució. Com provocar una interacció amb altres instàncies de la societat?, els partits?, el parlament?, el Govern?, les esglésies?, etcètera.

En les accions organitzades pels agents institucionals o agents de desenvolupament tots els aspectes propis de l'acció pedagògica esdevenen. Conscient o inconscientment, aquesta intervenció qüestiona les relacions de poder que configura el procés social existent i predominant en les relacions socials de la societat angolana a partir d'una població específica o d'institucions. Es tracta així, en una paraula, de proporcionar altra experiència social i personal als involucrats en els projectes. Per això, els programes amb els seus projectes organitzen espais grupals d'interacció interpersonal i fins social en els quals són qüestionats o valorats, reproduïts i/o transformats els coneixements, els valors, les actituds i les formes de fer amb els quals els subjectes interpreten o reinterpreten la seva vivència o pràctica social, formes de fer i formes de sentir; en una paraula, qüestionen la seva cultura, així, els projectes es caracteritzen com: estratègies d'intervenció, particulars (singulars) relacions de comunicació, de poder entre diferents subjectes, centrades en activitats per a modificar una situació donada (existent i predominant), i per crear una nova situació que s'estime qualitativament diferent.

A l'inici d'un projecte, aquest només es sustenta per la satisfacció d'interessos que tots s'asseuen guanyant amb la seva participació i possibilitant algunes condicions per a generar una voluntat col·lectiva. Així hem de considerar: interessos que es consubstancien, en una voluntat col·lectiva (tots guanyen); competència tècnica dels seus agents socials; habilitat política dels agents socials i "beneficiaris"; mitjans (condicions materials) per a l'acció; coherència dels seus proponents i coordinadors que podrà ser viscuda també pels "beneficiaris", i capacitat de generar un fort sentiment de pertinença entre tots.

La comunitat (els "beneficiaris") és un receptor no passiu, té la seva història, la seva cultura, les seves frustracions, les seves esperances i desitjos. És a partir de la capacitat de considerar, i respondre a aquestes diverses dimensions de l'individu i de la col·lectivitat que es pot afirmar o dissoldre una proposta d'intervenció institucional.

El procés de sistematització depèn d'aquesta concepció de la intervenció institucional (que no sé, si vaig interpretar correctament) i de què desitja l'ADRA per a Angola. La seva filosofia, política i pedagogia depenen dels interessos institucionals. Els processos sistematitzadors deuen ser un termòmetre de la direccionalitat de l'acció institucional. Per això, tenen avantatge les relacions educatives vivenciades en els programes. Com és la relació "beneficiaris" i agents socials?, com es relacionen els agents socials i els autors socials amb els actors socials?, està conformant un subjecte col·lectiu per a la seva afirmació social i històrica?

3. Autor social, agent social i actor social

Al llarg del text han aparegut les expressions "beneficiaris que es transformaran en autors socials" "agents socials o de desenvolupament", "actors socials" i "subjecte individual, col·lectiu, social i històric". Distingisc, per tant, els papers que les persones o grups socials ocupen a l'interior dels projectes de desenvolupament i/o dels moviments socials populars:

autors socials, agents socials, actors socials. Aquests són els subjectes individuals i/o socials que podran conformar subjectes col·lectius, històrics.

La interacció entre aquests subjectes individuals i/o socials enfront dels problemes a ser enfrontats, en les seves relacions tibants i, de vegades, conflictives, conforma els moviments socials populars, quan subjectes col·lectius històrics que podran per la seva interacció convertir-se en subjectes col·lectius històrics. Els subjectes socials lluiten per les transformacions del quotidià, de les intersubjectivitats. Els subjectes col·lectius, històrics, absorbint les lluites socials s'involucren en les transformacions de les conjuntures i de les estructures en funció d'una major participació social i personal, per l'afirmació de la dignitat de tots, homes i dones de les diferents ètnies, edats, condicions socials, opcions sexuals, de gènere i culturals en noves relacions de poder en una institucionalitat estatal resignificada.

Els autors socials són els participants d'un projecte, inicialment denominats "beneficiaris", però que deurien ser subjectes de l'acció quan autors, faedors socials; protagonistes de l'acció, subjectes del procés social. Són els dirigents, militants oriünds dels diversos segments de la classe treballadora. Els agents socials són els funcionaris d'ONG, d'esglésies de la línia de la teologia de l'alliberament, d'alguns partits polítics, universitats, quan portadors d'un pensament crític sobre les situacions viscudes pels segments de la classe treballadora, a més de ser gestors d'un projecte de societat diferent del predominant. Actuen en el procés com intel·lectuals.

Però, a més dels autors socials i agents socials, emergeix altra figura en l'acció social, els actors socials. Són representants de governs, d'esglésies i/o partits tradicionals, d'empreses. Contribueixen per a la conformació d'un moviment social, amb la implantació d'un projecte de desenvolupament, per la interlocució que s'estableix a través de les negociacions que són obligats a establir amb les organitzacions populars o organitzacions comunitàries de base, amb els projectes. Aquestes negociacions permeten als autors i agents socials aprehendre elements importants per al desenvolupament de les organitzacions de base, dels programes i projectes. Quan els actors socials pretenen desmobilitzar els moviments o impedir projectes de desenvolupament, presten un servei a l'afirmació dels autors i agents socials. Gairebé sempre posseeixen aquests actors socials una comprensió poc crítica de les situacions dels segments socials populars, però no s'exclou la possibilitat que alguns d'ells es covertisquen en aliats de l'acció.

Aquests tres faedors de les accions socials són subjectes individuals o socials que interactuant entre si en el procés organitzatiu/educatiu, van ocupant papers diversos. Els autors i agents socials, en el procés social, es fan subjectes col·lectius de l'acció popular o del desenvolupament. Els actors continuen com a tals, representants dels projectes polítics de les seves institucions, podent, no obstant això, alguns d'ells integrar el subjecte col·lectiu. D'aquesta manera, es distingeixen i interrelacionen analíticament, des dels diferents àmbits i abastos

de les seves accions, autors socials, agents socials, actors socials, subjecte individual, subjecte social i subjecte col·lectiu. Tots són subjectes individuals o col·lectius, però ocupen papers específics en l'acció o en el moviment social. Val, per tant, batejar-los d'acord amb els papers que ocupen i interessos que defensen i volen concretar.

Les relacions entre aquests diferents subjectes de l'acció col·lectiva, social o comunitària, gairebé sempre són tibants, quan no conflictives. La convivència entre ells, en els projectes, encara que sustentats per un ideal de transformació de les seves societats, en el sentit de la democràcia, però amb orígens i històries diferents, pot fàcilment configurar-se com autoritària i submissa; per això, no han estat tranquil·les les relacions interpersonals i polítiques. En general, en els projectes i en els moviments socials populars i/o en els projectes de desenvolupament no hi ha relacions harmonioses.

Les tensions entre els diferents subjectes, agents i autors socials, o entre ells i els actors socials, també a l'interior dels autors socials i agents socials, resulten de les diferents conformacions i racionalitats de classe, fins i tot de diferents nivells d'escolaritat, de perspectives de vides, postures ideològiques, ètniques, religioses, de gènere, etcètera.

En investigació recent, en analitzar alguns moviments socials de Brasil i de Mèxic, vaig poder identificar, en conjunt i amb matisos diferents, almenys tres moments en les relacions entre autors socials i agents socials (Souza, 1996). Un primer moment, que els agents socials dirigeixen els processos i les accions, i els autors socials encara es troben en la situació de "beneficiaris", no són de fet subjectes de l'acció. Un segon moment que es caracteritza com de conflictes entre agents socials i "beneficiaris" que volen ser els protagonistes de l'acció, volen fer-se autors socials. Un tercer moment, que els beneficiaris s'afirmen com autors socials i arriben a tenir una relació de subjecte a subjecte amb els agents socials.

Primer moment: adreça dels agents socials

És possible configurar tant en els moviments socials com en els projectes de desenvolupament, un primer moment, en el qual encara no es pot parlar d'organització o de moviment. És més una actuació dels agents socials que s'immiscueixen "entre el poble" per les raons més diverses, però sempre dient que estan allí per a ajudar.

En aquest moment, els protagonistes són els agents socials. Ells prenen les iniciatives, defineixen les pautes, elaboren els projectes, els objectius, les línies estratègiques d'acció col·lectiva. A partir d'aquesta situació, va sorgint el que es podria anomenar un embrió d'organització o un nucli de moviment futur. Aquest nucli de persones (agents socials i "beneficiaris") es va enfortint. Comença a prendre forma el procés polític d'organització que supera les activitats del projecte. Va adquirint altra configuració. Fins aleshores, la participació dels pobladors congregats per la temàtica que els concerneix era subalterna, no tenen la direcció, acompanyen a les reunions, opinen, aproven les decisions, alhora executen.

Però, en aquest procés inicial, poc definit, com sembla que va a ser tot el procés, tots aprenen moltes coses. Moltes idees circulen. Van esdevenint transformacions individuals de diverses i diferents dimensions, de vegades, extraordinàries. Els pobladors es transformen, assumeixen responsabilitats, comencen a construir una certa comprensió comú entre ells. Van canviant de condició, comencen a deixar de ser “beneficiaris”, convertint-se en protagonistes de les accions organitzades. Aconsegueixen algunes conquestes, victòries, sofreixen derrotes. Van aprenent i conformant identitats. Es van constituint com autors socials, escriptors del seu propi projecte, afirmant els seus desitjos i esperances.

Les relacions, les accions, les discussions, els conflictes, els estudis i aprofundiments, conformen un procés pedagògic molt significatiu de maduresa intel·lectual, política i humana, creant les condicions dels moments a seguir.

Segon moment: organitzatiu, conflictes, trencament

Un nucli de “beneficiaris” comença a estructurar-se com grup, esbossa un cert nivell de cohesió, assumeix la coordinació de la dinàmica d’algunes activitats. Va enfrontant els problemes que apareixen sense consultar a l’agent social. Comença a establir relacions amb altres organitzacions, ONG, amb representants de governs municipals o provincials, esglésies, partits. Esbossa una certa autonomia. Dóna els passos cap a la creació d’una certa consistència organitzativa, de comprensió. Alguns pobladors es transformen en dirigents, es fan autors de la seva acció.

L’inici de la presa de direcció de les activitats per un grup de pobladors que, per diverses raons, es destaquen en el treball, es configura com un conflicte amb els agents socials. L’explosió del conflicte no es manifesta immediatament ni es resol en poc de temps. Demora molt la solució, tret que, en alguns casos es done més ràpidament, sobretot, quan el treball va tenir inici amb un agent social més experimentat o igual amb pobladors oriünds d’altres activitats o de moviments socials. Però, moltes vegades, si són sectaris, es constitueixen en obstacles i no en facilitadors del procés de creixement o de conformació d’una organització comunitària de base o d’un moviment social.

Les activitats comencen a transformar-se en accions col·lectives. Fins aleshores, aquells participants o “beneficiaris” no havien actuat com subjectes socials, doncs no elaboraven “l’script” de l’acció. A partir d’aquest moment, continuant amb la mateixa al·legoria, “beneficiaris” congregats per a una acció comunitària comencen a col·locar algunes frases en “script”. I ocorre que s’oposen als agents socials. Si aquests tenen la competència de comprendre i manejar bé els conflictes, es troben les solucions, les competències van sent superades i es van construint identitats plurals consistents. Si no, la divisió i, moltes vegades, la desagregació del treball és inevitable. És un moment que revela els resultats positius o negatius de l’acció dels agents socials. Si aquest moment no emergeix, és senyal que els “beneficiaris” no tindran

oportunitat de créixer, de transformar-se, de fer-se autors socials i, per tant, no arribaran a l'estat de subjectes de la seva acció. En aquestes condicions no sorgeixen organitzacions comunitàries de base i molt menys un moviment social popular.

Tercer moment: cooperació

En els casos estudiats, a Brasil i a Mèxic, igual que quan hi va haver trencament, s'estaven restablint les relacions entre agents socials i autors socials, al moment de la investigació, àdhuc enmig de moltes desconfiances, tant en el cas de MST (Moviment dels Treballadors Rurals sense Terra) de Riu Gran del Sud, com en la "Coordinadora Regional de Dones de la Vall de Mèxic". Són, doncs, processos de construcció d'autonomia, de relacions de cooperació entre agents socials i autors socials. Vençut el procés d'autonomització i maduració, a partir d'aprenentatges cognitius, polítics, organitzatius i emocionals, finalment els autors socials assumeixen el seu paper de protagonistes de l'acció, comencen a ser "escriptors d'*script*" de les seves accions, de la seva organització i del seu moviment. El conflicte s'atenua. Els autors socials van a la recerca dels agents socials. Ara, ja participants d'una mateixa lluita en relacions una mica més simètriques, encara que encara enmig de diverses divergències i diferències que són útils i contribueixen a la consolidació d'aquestes relacions necessàries als processos de transformació cultural de les nostres societats. Té inici la formulació d'un projecte social i fins i tot, nacional.

Aquestes experiències fan que els autors avancen políticament i intel·lectualment i comencen a assumir la conducció de la pròpia acció col·lectiva, gairebé sempre en oposició als agents socials que els ajuden en el seu creixement perquè, moltes vegades no volen deixar el comandament. Però, entre anades i vingudes, conflictes i consensos, tensions i comprensions, a través de moments i processos reflexius, es van configurant processos socials diferenciats en el si d'una determinada població. En alguns moments del procés, una activitat sistematitzadora, coordinada per algú experimentat i competent que no participa de les tensions, pot ser molt saludable.

Superats alguns conflictes, els autors socials van a la recerca d'agents socials que puguin ajudar-los en l'aprofundiment i comprensió més àmplia del seu propi moviment, de les seves organitzacions i accions. Són processos que poden contribuir a la consolidació de les relacions necessàries per a la consolidació de la transformació cultural de les nostres societats. Es conforma un subjecte social per la interacció i per l'acció d'autors socials, agents socials i actors socials.

Els pobladors adquireixen el sentiment que seran capaços de reunir-se i participar en diversos espais amb els agents socials d'igual a igual. Sol·liciten suport per a continuar capacitant-se, per a mantenir relacions en altres nivells amb les diferents expressions dels moviments socials i polítics, dels organismes governamentals, ONG, esglésies, etc. La capacitació buscada és tant tècnica com política, però les opcions dels autors socials no coincideixen

exactament amb les dels agents socials. La convivència dels diferents en la mesura que tenen algunes perspectives socials semblants, és possible i fecunda i s'insereix en una acció col·lectiva que tendeix als canvis socials.

L'assumpció del control de l'acció pels pobladors no significa que s'establisca, immediatament, una perspectiva més democràtica. És possible que fins s'instal·li un procés menys democràtic, o aparentment menys democràtic del que s'exercia en el moment que els agents socials tenien la direcció. Un reduït nombre de pobladors es tornen il·lustrats i dirigeixen gairebé sobiranament, front d'una certa passivitat d'altres participants, l'acció col·lectiva. Sembla que es reproduïx el procés viscut amb la direcció dels agents socials; hi ha un perill efectiu, que instal·lin lideratges vitalicis. La reflexió pedagògica, el debat polític poden ajudar a superar aquests riscos.

Si els agents socials actuaren pedagògicament, els dirigents populars podrien assumir una postura pedagògica semblant a la dels agents socials crítics. I el procés podria avançar per a garantir el creixement dels participants i la rotació de les direccions. Es podria donar un aprenentatge profundament significatiu de la participació i de la direcció; es possibilitarien relacions democratitzadores i podria formular-se una nova visió del món. Els pobladors tendeixen a construir la seva pròpia experiència segons la seva manera de comprendre el procés. És possible que es done un estrenyiment d'aliances i un classisme bastant fort; però, amb tots els seus riscos, és un procés que s'està mostrant necessari en la construcció d'una autonomia política i d'una identitat pròpia quan acció popular.

L'acció pedagògica dels agents socials i de les direccions populars es revela fonamental, es desitja construir l'autonomia de l'organització popular i garantir la seva intervenció en la democratització dels nostres països. En aquesta acció educativa, per a garantir les condicions de la relació pedagògica positiva, té avantatge la sistematització quan instrument didàctic dels projectes de desenvolupament comunitari, així com l'evolució i maduració dels moviments socials populars.

4. Planejant el procés de sistematització

La pregunta és com procedir per a organitzar un procés de sistematització quan instrument didàctic de projectes d'intervenció institucional i dels moviments socials populars. Com realitzar-ho, de tal manera que es concrete la seua filosofia, pedagogia i política?

Esquemàticament podem identificar els següents passos:

- Treball de planejament.
- Treball de camp.
- Treball d'interpretació.
- Treball de comunicació.

Aquestes diferents tasques podran ser documentades en la forma com es descriu a continuació, consubstanciant el projecte de l'activitat sistematitzadora.

Projecte de l'activitat sistematitzadora

En el treball de planejament hi ha diversos moments i passos. Ens semblen fonamentals els que han estat explicitats, encara que poden fer-se més complexos i ampliat.

1. El primer pas és la identificació de la necessitat de sistematització. La descripció de les raons que poden dur a l'agent social, la institució, un programa o algun dels projectes d'un programa a afirmar que "cal realitzar una activitat sistematitzadora". Formular el perquè configura la seva importància amb la justificació de la realització d'una activitat sistematitzadora. En explicitar les raons de la necessitat de l'activitat sistematitzadora, es formula el problema de la sistematització que correspon a la construcció d'un problema/objecte d'estudi del procés de sistematització. Es deuen també explicitar els per a què, o siga, construït aquest objecte d'estudi, per a què va a servir? S'expliciten així, els objectius d'aquesta activitat sistematitzadora de l'experiència que va a servir de camp empíric per al procés sistematitzador.

2. El segon pas o moment és la construcció dels fonaments teòric-metodològics d'aquesta activitat sistematitzadora. Certament, el grup o equip que s'hi ocupa no són els primers a tractar el tema escollit, això és, l'objecte d'estudi de la sistematització. Per això, és important fer una anàlisi de la literatura que tracte d'aquest assumpte. Consultar la bibliografia existent sobre l'objecte d'estudi o objecte similar i al com puga tenir accés. Si ja existeixen explicacions, interpretacions i comprensions plausibles sobre l'assumpte, és important estudiar-les. Pot succeir que, estudiant les opinions d'uns altres sobre el problema, el grup descobreix el sentit de la qüestió o de l'experiència per a si i ja no justifique una activitat sistematitzadora sobre el mateix assumpte, o puga arribar a una formulació més adequada als seus interessos.

És sempre bo evocar: es busca l'apropiació de l'experiència o de la vivència pels seus propis subjectes. I, justificant-se l'activitat sistematitzadora, hem de respondre a la següent pregunta:

Quina és la concepció de l'objecte de què partim?

Aquesta construcció deu ser feta a partir d'estudis anteriors, és a dir, de la revisió bibliogràfica; o bé, del que proposa la intervenció institucional sobre aquell assumpte o d'inferències que poden ser elaborades a partir dels seus documents oficials.

De seguida els interessats en l'activitat sistematitzadora deuran respondre a la següent pregunta:

Com anem trobar les informacions que permetran la construcció de les dades que garanteixen la reconstrucció de l'objecte, això és, la resposta al problema de sistematització? Es tracta aquí de planejar el treball de camp i d'interpretació.

3. El tercer pas en aquest procés de planificació serà la descripció detallada d'activitats del pla:

- del treball de camp,
- del treball d'interpretació,

- de les sessions d'argumentació, que suposen el retorn al treball de camp, i
- de la incorporació de les noves contribucions que emergeixen en la/les sessió/ns d'argumentació.

En aquest procés:

El grup estratègic, o siga, les persones que van a identificar, participar directament i activa en els processos de sistematització, deurà estar ben conformat.

Organitzar el calendari, o siga, la distribució de les activitats i responsabilitats en el temps i en l'espai.

Esbossar la forma de divulgació dels resultats, això és, la comunicació dels resultats, de la construcció resultat del procés de sistematització.

Aquest procés de planejament haurà d'expressar-se en un document. Aquest és el plànol de la sistematització. Un document que concreta el resultat del planejament i garanteix la disciplina necessària per a la realització de l'activitat sistematitzadora. En aquest document deu aparèixer:

I. Introducció

1. L'exposició de la necessitat de sistematització: les raons que justifiquen la realització del procés de sistematització (per què sistematitzar?).
2. El problema/objecte de la sistematització (què va a ser sistematitzat o estudiat?): la descripció del problema de la sistematització que pot ser conclosa amb una pregunta que serà la resposta pel procés que serà evidenciat. L'anunci de l'objecte de la sistematització que és la resposta a la pregunta formulada. Es tracta de la hipòtesi o suposició, de la resposta a la pregunta elaborada o problema de la sistematització. D'aquestes suposicions que constitueixen la concepció de la qual es parteix per a l'activitat sistematitzadora, això és, la visió de l'objecte d'estudi que es té abans de la realització de l'activitat sistematitzadora (què és sistematitzar?). Aquestes suposicions seran confrontades amb les descobertes en el treball d'interpretació a partir de les informacions obtingudes en el treball de camp.
3. L'explicitació dels objectius d'aquesta activitat sistematitzadora. La construcció dels objectius pot ser obtinguda per la resposta a les següents preguntes:

Una vegada elaborat l'objecte d'estudi, per a què va a servir? Per a què sistematitzar aquesta experiència, a més de l'objectiu intrínsec a l'activitat sistematitzadora que és l'apropiació de la mateixa pels seus subjectes?

II. Procediments teòric-metodològics

En aquest segment són explicitades totes les idees sobre l'objecte d'estudi que el grup estratègic o l'equip de sistematització aconseguirà construir a partir de la revisió bibliogràfica

ca, de la proposta institucional i de les seves pròpies idees. La construcció prèvia de l'objecte de l'activitat sistematitzadora. En aquesta part, a més de l'explicació de l'objecte d'estudi, serà necessari formular els procediments del treball de camp i del treball d'interpretació. Deuen fixar el més clar possible tots els passos que es realitzaran per a l'obtenció de les informacions necessàries per a la construcció de les dades que permetran la reelaboració de l'objecte d'estudi: què es va a fer i com, tant en el treball de camp com en l'interpretatiu. Formular totes les suposicions amb les quals s'inicia el treball de camp de l'activitat sistematitzadora i el que es pretén fer amb la interpretació de les informacions recollides.

Clar que tot això és provisional i pot ser completament modificat en els recorreguts de l'activitat sistematitzadora. Però, és una guia indispensable, sense ella no es farà res. Esquemàticament, aquestes construccions podran aparèixer en el següent ordre:

1. Concepció de l'objecte. Construïda a partir de la literatura sobre l'assumpte, de la proposta institucional i de les idees del grup estratègic. És important saber el que ja va ser dit sobre aquest objecte, doncs, seguint la perspectiva epistemològica adoptada en aquest article, un nou saber es produeix a partir d'un saber anterior. Certament la institució promotora de la intervenció també té una concepció i expectatives relacionades amb ella, llavors cal organitzar aquesta visió. D'altra banda, el grup estratègic també té les seves idees sobre l'objecte. Tota aquesta revisió del que ja es diu o es pensa sobre l'assumpte és important perquè permetrà descobrir allò nou que s'està construint a partir de la intervenció institucional i de l'experiència dels involucrats en la intervenció.
2. Procediments en el treball de camp. L'objectiu del treball de camp és recollir informacions per a ser transformades en dades que permetran l'elaboració de l'objecte d'aquesta activitat sistematitzadora a través del seu confrontament amb la noció d'objecte punt de partida del procés sistematitzador.
Aquestes informacions podran ser recollides a través de diverses tècniques, entre elles, són més apropiades per a aquesta la concepció de sistematització que ací es maneja, les següents:
Entrevista en profunditats.
Històries de vida.
Observació participant.
Participació observant.
Documents escrits (actes, butlletins, informatius, relators, etc.)
3. Procediments per al treball interpretatiu. L'objectiu del treball interpretatiu és transformar les informacions en dades i reconstruir l'objecte d'estudi, així com arribar a conclusions a partir de l'activitat sistematitzadora sobre el sentit de l'experiència. La tècnica més apropiada és la de l'anàlisi del discurs (Pucinelli, 1996) i/o de contingut,

doncs, permet/en la construcció de sentit. Aquesta/es tècnica/es, a través de la transformació dels elements que componen l'objecte d'estudi en unitats d'anàlisi, permet/en la reconstrucció del sentit. És a partir de l'anàlisi de la literatura, de les expectatives institucionals i de les idees del grup estratègic sobre l'objecte de la sistematització que seran integrats els elements que componen la noció d'aquest objecte. Les idees centrals que componen la noció d'objecte seran les unitats d'anàlisi. Tenen així, les indicacions per a buscar en la caòtica llista de les informacions obtingudes en el treball de camp. En aquestes informacions, es busquen els continguts per a les unitats d'anàlisi. L'elaboració d'aquestes, a partir de les dades construïdes amb les informacions adquirides en el treball de camp, permetrà la reconstrucció de l'objecte d'estudi i tenir una nova visió sobre el mateix. En la síntesi de l'objecte es trobarà el sentit de l'experiència per als seus subjectes.

¿Com buscar el contingut de les unitats d'anàlisi en les informacions del treball de camp? Es procedeix, primer, a una lectura general de les anotacions de les observacions, de les entrevistes i dels documents.

De seguida, es fa una lectura temàtica d'acord amb les unitats d'anàlisis escollides, o siga, es busquen en els fragments dels discursos (anotacions, documents, entrevistes), els aspectes que podran contribuir per a la construcció d'aquella unitat d'anàlisi.

I, després, una lectura comparativa, a l'interior de cada unitat d'anàlisi, del que diuen els diferents subjectes referent a aquella temàtica, sempre qualificant qui parla, sense necessàriament col·locar noms. S'expliciten les seves recurrències, les seves ambigüitats, contradiccions, incerteses, inseguretats, etcètera.

Finalment, amb aquestes dades es reelabora l'objecte de sistematització, s'amplia la concepció que fou presa com hipòtesi amb dades noves adquirides a partir de la interpretació de les informacions obtingudes en el treball de camp. S'elabora un text sobre l'objecte. Aquests són els resultats de l'activitat sistematitzadora.

Sessió d'argumentació. Amb el text final, sobretot si la interpretació va ser realitzada per agents o pel grup estratègic. Es convoquen tots els qui estigueren involucrats en el procés sistematitzador per a examinar aquest text. Aquesta sessió d'argumentació és fonamental per a l'apropiació de l'experiència i per a conferir la construcció dels agents o del grup estratègic. Deuran participar tots els subjectes de la sistematització (agents, grup estratègic, "beneficiaris" que, d'una forma o una altra s'involucraran en l'activitat sistematitzadora).

Les noves contribucions de la sessió d'argumentació deuran ser incorporades al text final. Es deu, en aquest moment, decidir sobre el que es va fer amb el producte de l'activitat sistematitzadora, decidir sobre la seva difusió: a través d'un article, d'un llibre, d'una obra de teatre. La sistematització engloba, per tant, processos i productes d'elaboració de sentits o sabers.

III. Resultats

Els resultats, a més del text produït com construcció de l'objecte d'estudi, que de fet és una reconstrucció de sentits, poden ser condensats en un article de divulgació, en un llibre, en un relator científic, en un VT, o en una obra de teatre. La reconstrucció resulta de la confrontació entre la concepció de l'objecte d'estudi del com es va partir, elaborada per la revisió de la bibliografia, proposta institucional i de la visió del grup estratègic, i les informacions obtingudes en el treball de camp que es transformen en dades en el treball interpretatiu. Això pot ser transformat en articles, en VT, obres de teatre, llibres per a ser estudiats dintre del propi projecte pels qui participen de l'activitat sistematitzadora i per altres persones que no van tenir oportunitat o no es van interessar en un primer moment. La comunicació de l'experiència és perquè altres persones i institucions (governamentals, no governamentals, acadèmiques, religioses, etc.) es puguin enriquir al conèixer experiències d'altres llocs, àmbits i persones. Amb els resultats de l'activitat sistematitzadora, es pot també elaborar conclusions, projectes, i/o recomanacions que pogueren ser útils a la correcció de trajectòries del projecte institucional, d'organitzacions comunitàries de base i de moviments socials populars.

Referències bibliogràfiques

- ANDRADE, MARISTELA OLIVEIRA (1997), *Cultura i tradição nordestina: ensaios de história cultural i intelectual*. João Pessoa: Idéia.
- BACHELARD, GASTON (1964), *A formação do espírito científico*.
- BOSI, ALFREDO (1992), *Cultura brasileira- temas i situações*. São Paulo: Editora Ática.
- CAPRA, FRITJOF (1990), *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade i cultura emergent*. São Paulo, Cultrix.
- DIMENSÍO EDUCATIVA (1996), *Sistematizació de experiències- recerques recents*. Santafé de Bogota, Dimensió Educativa (Aportis; 44).
- FLORES, ANGEL (1976), *El método de l'acció i l'acció del método*, Buenos Aires, Editorial Arc.
- GOROSTIAGA, XAVIER (1991), *A América Latina em face dos desafios globais..* Salvador, CEAS. Setembro/ Outubro (Cadernos do CEAS; 135)
- LAPLATINE, F. (1974), *Els trois voix de l'imaginaire: li mesianisme, la possession et l'utopie*, Paris, Ed Universitaire.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1990), *La condició postmoderna: informe sobre el saber*. Mèxic, REI.
- MARTINIC, SERGIO (1985), "La reflexió metodològica en el procés de sistematització: apunts per a una discussió", en: ANC. *Suplement del informativo* 38 . Llima, ANC, juliol/agost.
- MARTINS, JOSÉ DE SOUZA (1997), *Exclusão social i a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (1957), *Fenomenologia de la percepció*, Mèxic, Fons de Cultura Econòmica.
- MOSCOVICI, SERGE (1978), *A reprodução social dá psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

- ORTIZ, RENATO (1980), "A procura de uma sociologia dóna pràctica", en: *Pierre Bourdieu*, São Paulo, Ática, pàg. 7-37.
- PACHECO, FERNANDO (1995). *Democràcia i sociedade civil em Angola*. Luanda : ADRA.
- PRIGOGINE, ILYA. *A nova alança*. Brasília: Editora UnB.
- QUEIROZ, FRANCISCO MANUEL MONTEIRO DE (1997). *O setor informal de economia em Angola*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Direito/ Curs de Maestrado em Ciências Jurídico-Económica.
- SANTOS, BOAVENTURA DOS (1996) *Pela mão de Alice*. O social i o polític na pós-modernidade. So Paulo: Cortez.
- SCHUTZ, ALFRED (1974). *El problema de la realitat social*. Buenos Aires : Ed Amorrortu.
- SOUZA, JOÃO FRANCISCO DE (1996). *Democràcia: noço i prática ens movimentos sociais populares- uma comparação entre Brasil i Mèxic*. Brasília: Unb/FLACSO.

Els centres d'orientació dialògica en educació de persones adultes: les comunitats d'aprenentatge i les pràctiques dialògiques

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

i

o. Sobre l'autoria d'aquest article

Tot i que al final hi aparega una signatura no s'ha de confondre amb l'autor, amb qui ha construït el coneixement -si és que hi ha- que ací apareix. Acostume a dir que quan l'Educació és democràtica és produeix una construcció solidària de coneixement. Solidària ja que està feta entre totes i tots: universitat, investigadors, formadors i participants; i perquè, en conseqüència, els autors són totes i tots. Solidària també perquè eixe coneixement no té propietat, es generà en comú, gràcies a totes i tots els qui participaren, i per tant ha d'estar a l'abast de tot aquell que desitge accedir a ell per reconstruir-lo.

1. Les comunitats d'aprenentatge

El 8 de setembre de 1997 és publicà l'Ordre (BOPV de 3 de novembre de 1997) per la qual s'autoritzava la ficada en marxa de les Comunitats d'Aprenentatge per un període inicial que comprenia des del curs 1997-98 fins a 1999-2000, inclosos tots dos.

Inicialment van ser quatre centres públics els que encetaren i desenvoluparen aquesta experiència al llarg d'aquests tres cursos. Posteriorment, en el curso 2000-2001 s'incorporaren altres tres i al llarg del mateix curs, després de treure el Departament d'Educació una convocatòria oficial per a tots els centres que desitjaren incorporar-se a aquest Projecte de Comunitats d'Aprenentatge, el nombre de centres es va ampliar amb d'altres quatre, tot afegint-se, per primera vegada un d'Educació Secundària, i restant a la expectativa altres centres d'aquest nivell.

La primera fase del Projecte (1997-2000) va estar assessorada per CREA (Centre d'Investigació Social i Educativa) de la Universitat de Barcelona. Aquest assessorament va assumir la formació d'un equip coordinador que és el que actualment realitza les tasques d'assessorament a tots els centres de Comunitats d'Aprenentatge.

Per altra banda, i encara que la Comunitat Autònoma pionera fou Euskadi, hui podem trobar Comunitats d'Aprenentatge a Aragó i Catalunya.

Traducció de Iolanda Corella

1.1. Antecedents.

Són diversos els antecedents de les Comunitats d'Aprenentatge. En el camp relacionat amb l'Educació Primària i Secundària destaquen: els "Programes de Desenvolupament Escolar" (<http://www.info.med.yale.edu/comer/>), el de "Èxit per Tots i totes" (<http://www.successforall.net/>) i les "Escoles Accelerades" (<http://www.acceleratedschools.net/>). Aquests Programes, entre d'altres, a l'igual que les Comunitats d'Aprenentatge, estan enfocats a superar la dualització social i educativa.

Ara bé, molts dels elements que caracteritzen a les Comunitats d'Aprenentatge provenen del camp de l'Educació de Persones Adultes i, en concret, d'una experiència desenvolupada a l'Escola de Persones Adultes de La Verneda-Sant Martí (<http://www.neskes.net/projecteverneda/>). Aquest Centre, al llarg de les últimes dècades, s'ha configurat com el coneguem per un Centre d'Orientació Dialògica que, com veurem més endavant, és la traducció de les Comunitats d'Aprenentatge a l'Educació de Persones Adultes (EA) o, el que seria més correcte, les Comunitats d'Aprenentatge són el resultat de l'aplicació a l'Educació Primària i Secundària d'alguns elements que caracteritzen un Centre d'EA d'Orientació Dialògica.

1.2. Les escoles inclusores la lluita contra l'exclusió.

Els Centres d' EA d'Orientació Dialògica i les Comunitats d'Aprenentatge neixen com a fórmula per lluitar contra l'exclusió social que és fa mitjançant l'educació i en una societat com l'actual, és a dir, en la Societat de la Informació i del Coneixement. Tots dos projectes componen un moviment de resistència contra l'exclusió educativa.

Parteixen de la Pedagogia de Paulo Freire, de l'esperança activa en el poder transformador de l'acció educativa. Abandonen el pessimisme pedagògic de les teories reproduccionistes, és a dir, d'aquelles concepcions postmodernes que, després d'exhaustives anàlisis de cap manera despreciables, arriben a la conclusió que l'educació no fa més que reproduir les desigualtats socials existents al si de la societat. És a dir, constaten una realitat, ja que l'educació pot ser utilitzada per mantenir els status i així es fa en moltes ocasions, però són incapaços de plantejar alternatives a aquesta realitat, de veure el poder transformador de l'educació, i, amb un reduccionisme brutal i acientífic fundeixen la totalitat de les funcions i potencialitats de l'educació en una sola, la reproducció de les desigualtats.

Per altra banda, les Comunitats d'Aprenentatge assumeixen dos principis que caracteritzen la intervenció educativa en les societats informacionals:

L'escola sola no pot, necessita de la Comunitat

La primera part d'aquest principi és constatat per la majoria dels professionals de l'educació, encara que segueixen, també en la seua majoria, sense entendre —jo diria que per raons de status professional— la necessitat de la intervenció de la Comunitat i amb la Comunitat en

un plànol d'igualtat. Per això, les seues reivindicacions és reduïxen a sol·licitar majors recursos humans i materials —moltes vegades necessaris— i a exigir la segregació de l'alumnat que no s'adapta a la institució educativa, alumnat que serà marginat del sistema educatiu per passar, a mig termini, a viure en els marges de la societat.

Normalment, s'entén per Comunitat Educativa la que formen el professorat, les mares, els pares i l'alumnat. Aquesta concepció duu implícita una jerarquitització de rols segons el status professional. El professorat és agent formatiu i, per tant, subjecte; les mares i els pares són col·laboradors; i l'alumnat és l'objecte a formar. És clar que aquest funcionalisme duu a què siguin les veus del professorat, la dels tècnics i experts, les úniques que tinguen validesa; a què de vegades s'escolten —no en un plànol d'igualtat— la de les mares i dels pares; i a què, finalment, siga l'alumnat qui reste sense veu. Açò mateix és el que pot passar —jo diria que és el que passa normalment—, si excloem mares i pares, en un centre d'EA.

En les Comunitats d'Aprenentatge la Comunitat Educativa s'enriqueix i s'obri a tots els agents socials i formatius que hi haja al barri i a les institucions que puguen col·laborar en el desenvolupament del Projecte. Aquesta obertura es du a terme dintre d'un "diàleg igualitari", i en un marc d'acció comunicativa en el qual les pretensions de validesa substitueixen les de poder.

La participació del voluntariat dintre del centre i de l'aula, i en horari escolar o extraescolar és un element característic de les Comunitats d'Aprenentatge. Aquesta participació, a més d'un recurs afegit, amb formacions diferents i per tant amb aportacions diferents a les quals pugua realitzar el claustre, aporta un plus de solidaritat, d'ànim i d'il·lusió propis d'una persona que participa voluntàriament en alguna cosa. La seua participació és limitada en funció de les seues possibilitats (una persona pot estar un dia a la setmana, d'altra totes o algunes vesprades...) però ha de ser sistemàtica i suposa un compromís. Aporten altes expectatives respecte a l'alumnat, especialment amb els qui més dificultats tenen i ajuden a descobrir en ells capacitats i aspectes o punts de vista diferents per abordar el seu procés d'aprenentatge.

Els aprenentatges que es produeixen seran resultat dels realitzats al centre educatiu, en la família i al carrer.

Per tant, la intervenció educativa, en aquest cas de tota la Comunitat, ha de travessar els murs de l'escola i ha de dirigir-se a les famílies i al barri. La Comunitat comparteix els seus recursos humans i materials amb l'escola i aquesta els comparteix també amb la Comunitat.

En aquest cas, i dintre del concepte d'organitzacions que aprenen, és l'escola, la família i la Comunitat les que ensenyen i aprenen. Per tant, totes les persones necessiten formar-se, no sols el professorat. Així, s'organitza *formació per als familiars*, en alguns moments compartida amb el professorat sobre tot les relacionades amb el projecte, i, en general, les que els familiars demanden en funció dels seus interessos, de les seues necessitats educatives i de les dels seus fills i filles, de les demandes formatives en l'actual societat de la informació i de les del projecte.

En alguns centres hi ha grups alfabetitzant-se o preparant-se per obtenir el graduat, d'altres estan utilitzant l'aula d'informàtica, d'altres participen en les tertúlies literàries, o en euskera, o en com potenciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb els seus fills i filles... La diferència amb les tradicionals escoles de pares i mares és que els temes els decideixen ells i respecte la metodologia és molt variada i és important que responga a l'igual que la resta d'activitats del projecte, als principis de l'*aprenentatge dialògic*.

1.3. Fases.

En la posada en marxa del projecte de Comunitats d'Aprenentatge existeixen dues prefases: la anomenada sensibilització i la presa de decisió. Són dos moments previs al desenvolupament de les fases del projecte i impliquen:

SENSIBILITZACIÓ: Contempla unes sessions de formació contínua d'unes 30 hores en les quals s'explica i discuteix la societat de la informació en què ens trobem i els coneixements que requerirà dels nen i nenes que en els pròxims anys treballaran en ella. La sensibilització contempla sessions amb tots els actors socials implicats. Inclou, per exemple, 30 hores de reflexió amb el claustre (i amb la resta d'agents de la comunitat, si és possible).

Aquestes 30 hores es realitzen de manera intensiva en un curt termini de temps i, entre altres coses, serveixen per aclarir i discutir els coneixements que els nens i nenes de hui necessitaran per superar les situacions de desigualtat social en el nou context informacional i desenvolupar-se amb èxit en les distintes esferes de la seua vida personal i laboral.

PRESA DE DECISIÓ: Després de la fase de sensibilització, cal que la comunitat prengui la decisió d'iniciar el projecte de transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge

Una vegada el claustre, recolzat per la comunitat, s'ha compromés a dur endavant el projecte, ens introduïm en les primeres fases:

A. EL SOMNI

La comunitat somnia amb un nou tipus d'escola, resultat del diàleg i consens entre el màxim de sectors implicats: professionals del sistema escolar, professionals d'altres educacions (educadores i educadors socials, centres de temps lliure), familiars, alumnat, associacions, empreses, ajuntaments, etc.

En el somni es dona al professorat la pauta del següent lema: l'aprenentatge que voleu per als vostres fills i filles és el que volem per a tothom. És a dir, no volem dobles discursos (per als meus nens el millor i per als altres pot valer un poc d'estima i les quatre regles bàsiques).

Posar en marxa el projecte significa transformar el context i que en aquesta tasca participen totes les persones adultes que es relacionen amb les estudiants i els estudiants. En les comunitats no privilegiades socialment, tenim assegurat el fracàs si el claustre va per un costat, les famílies per altre i el centre de temps lliure per altre, etc.

Tots aquests col·lectius i persones hem d'arribar a un compromís que fins i tot es concreti

en la signatura d'un contracte d'aprenentatge. Per fer-ho hem de privilegiar el fet d'assolir acords mitjançant el diàleg i no centrar-nos en discussions sobre si els objectius dels currículums específics s'han de redactar en infinitiu i els continguts en substantiu.

És una fase fonamental perquè no sols es somnia i l'entorn que volem, sinó que s'emfasitzen tres aspectes bàsics:

- Les altes expectatives.
- La il·lusió
- La sensació de poder transformar la realitat.

B. SELECCIÓ DE PRIORITATS

Després del somni, ve la selecció de prioritats per als pròxims anys. És la part d'utopia que podem aconseguir a curt i llarg termini. El consens és fàcil perquè ens regim pel principi assenyalat en la fase del somni: l'escola que volem per als nostres fills i filles és l'escola per a totes les persones. Magribins i gitanos expressen les mateixes demandes a diferència del que escriuen d'ells els autors relativistes. Totes les persones volen una educació que els permeti viure amb dignitat en la societat actual i futura. Prioritats hi ha moltes, però algunes coincideixen en tots els casos. Entre elles destaquem, la creació de Biblioteques Tutoritzades, Aules d'Internet obertes a la comunitat i Formació de Familiars. També destaquen pel seu potencial els Contractes d'Aprenentatge, els Grups Interactius i les Tertúlies Literàries Dialògiques.

Per dur a terme aquestes prioritats, es formen distintes comissions en les quals participen de forma igualitària el professorat, els pares i les mares, l'alumnat i els agents socials i les institucions.

1.4. Col·laboracions entre els centres d'EA i les Comunitats d'Aprenentatge.

Els centres d'EA poden jugar un paper molt important en el desenvolupament d'un Projecte de Comunitats d'Aprenentatge. Malgrat açò, i tal vegada siga aquest un indicador de com estan els nostres centres, fins ara i a Euskadi han estat, majorment, al marge del Projecte.

Els centres d'EA han d'estar presents des de la fase de Sensibilització i han de ser un agent més en el desenvolupament del Projecte. És cert que entrar a col·laborar amb Comunitats d'Aprenentatge exigeix d'alguna forma assumir el marc de l'Aprenentatge Dialògic, però entenent que no pot ser un a priori, sinó un esperó que avive el debat dintre del Claustre per tal d'avançar cap a la consecució d'un Centre d'EA d'Orientació Dialògica. Mentre açò succeeix, els centres d'EA poden col·laborar en múltiples àmbits de la formació de familiars: Tertúlies Literàries, Formació Bàsica, ensenyament de les Noves Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, ensenyament del Castellà o de l'Euskera a familiars d'ací o immigrants, etc. Hem d'entendre que aquesta intervenció no entraria dintre de la intervenció del voluntariat, sinó dintre de l'horari lectiu del professorat. Les esmentades intervencions es realitzarien bé al centre d'EA o bé a la pròpia escola.

2. L'aprenentatge dialògic i els centres d'orientació dialògica (CODI) en EA: un model d'educació democràtica

És als centres d'EA d'Orientació Dialògica i de la idea d'una Educació Democràtica de Persones Adultes d'on han sorgit els principis de l'Aprenentatge Dialògic que orienten les Comunitats d'Aprenentatge. I és mitjançant aquests principis que podem analitzar els trets que defineixen un Centre d'EA com d'orientació Dialògica.

2.1. Principis de l'Aprenentatge Dialògic²

2.1.1. DIÀLEG IGUALITARI

Com ja s'ha indicat, a un CODI (Centre d'Orientació Dialògica) les pretensions de veritat són substituïdes per les de validesa; és a dir, és la força dels arguments i no l'argument de la força la que hi predomina. Ningú no té raó pel títol o pel càrrec que ocupa; si el professorat la té, serà pels arguments que ha esgrimit han convençut la resta, no pel seu status. Tots tenen veu en tots els assumptes del centre. Les decisions es prenen per un consens que emana d'un disens inicial que es va transformant mitjançant el diàleg igualitari en assumir els millors arguments o en reconstruir des dels arguments donats les millors accions.

És evident que en aquest model el Claustre perd el seu poder exclusiu pel que fa a qüestions que s'entenen com a tècniques i que monopolitza tot exclouent els participants i les persones col·laboradores tot argumentant que no saben o que no estan preparats. Així doncs, en un CODI les decisions d'horaris, continguts, ràtios, metodologia, etc. són preses amb la participació de tots els sectors implicats ja que aquesta presa de decisions és una acció comunicativa i no estratègica.

Açò origina resistències en part del professorat. Apareixeran els dobles discursos, és a dir, els que faig per a mi i els meus interessos, i els que faig per als altres (per a les persones participants); eixirà el despotisme il·lustrat, aquell del tot per a l'alumnat però sense l'alumnat (que no en sap); es deixarà veure l'Educació Bancària des de teòriques concepcions progressistes; s'observarà el paternalisme estèril (és pel seu bé); s'inventaran nous i paradoxals còctels en els quals es barregen, per una banda, educació democràtica i interessos corporatius i, per l'altra, educació democràtica sense participació o amb una participació mutilada; al cap i a la fi, farà la seua aparició la por a somiar, a la llibertat i al futur. Però que ningú es fiqui les mans al cap. No s'està traient res al professorat, no se li treu la veu no l'autoritat dels seus arguments, en tot cas el poder que és contrari a una educació popular i democràtica. El que es fa és enriquir l'educació amb la veu de les persones participants per tal de donar resposta a les autèntiques necessitats educatives d'aquestes persones.

Si aconseguim treure'ns la màscara, haurem de pensar que el diàleg igualitari i les accions comunicatives exigeixen una organització del centre de caràcter democràtic i operatiu. Una organització que faci efectiva la potencialitat del treball en comú i que responga a les necessitats de les persones adultes.

¹ PUIGVERT, L. *les Otras Mujeres*. El Roure, Barcelona 2001

² FLECHA, R. *Compartiendo Palabras*. Piadós, Barcelona 1997.

2.1.2. *INTEL·LIGÈNCIA CULTURAL*

Totes les persones som capaces de llenguatge i d'acció. Totes les persones tenim distintes capacitats i hem desenvolupat —i podem iniciar o seguir desenvolupant— distintes competències en diferents graus. No hi ha persones incultes; unes són cultes en una cosa i altres en d'altra. Tot i això, els grups privilegiats imposen la valoració social de les seues formes de comunicació basades en la seua intel·ligència acadèmica, que és la que més han treballat, com a intel·ligents i els d'altres sectors, com a deficients. Però moltes investigacions ens han demostrat que persones amb baixes competències acadèmiques poden demostrar grans competències pràctiques i comunicatives en contextos laborals o familiars i viceversa. Paulo Freire destacà que la gent té capacitats cognitives diferents, mai inferiors. La intel·ligència cultural és el compendi de la intel·ligència acadèmica, pràctica i comunicativa. Totes les persones tenim intel·ligència cultural, al llarg de les nostres vides hem après moltes coses i de maneres molt diverses. Per tant, totes les persones som capaces de participar d'un diàleg igualitari. La intel·ligència cultural demostra que es pot seguir aprenent al llarg de tota la vida.

Ara bé, el diàleg igualitari és imprescindible a totes les persones per al desenvolupament de competències comunicatives i, en especial, a aquelles que es veuen marginades del discurs científic o pseudocientífic per no tenir competències acadèmiques. Gràcies a la seguretat que adquireixen mitjançant el diàleg, les persones aprenen a prendre la paraula en ambients acadèmics i universitaris, expressant-se amb naturalitat en els seus llenguatges habituals. També se senten capaces d'interpretar textos considerats molt difícils com l'*Ulises* de Joyce. Així, per exemple, en les *Tertúlies Literàries Dialògiques* totes les persones tenen les mateixes capacitats per participar. Els murs socials a la comunicació desapareixen en aquest ambient on ningú es considera més culte que ningú, tant si és participant d'un curs d'alfabetització com si és estudiant de filologia o professor d'universitat.

2.1.3. *TRANSFORMACIÓ*

No hi ha educació sense transformació individual i col·lectiva. L'educació sense transformació és pur entrenament o, el que és pitjor, pur alienament. Gabriel Celaya, el poeta, ens diu que transformant-nos creixem; i és Vigostky qui ens parla que és la transformació la que produeix l'aprenentatge. Transformacions que fan la persona subjecte de la seua història, en lloc d'objecte d'aquesta. Per tant, un CODI no ha d'adaptar, sinó transformar i transformar-se. Canviar tot allò que impossibilita una educació democràtica i que no responga a les necessitats educatives expressades per les persones participants. Els elements burocràtics no poden ser una coartada per no transformar, ni tampoc les adaptacions del currículum basades en les "teories del dèficit".

2.1.4. *DIMENSIÓ INSTRUMENTAL*

Les Comunitats d'Aprenentatge i els CODI es caracteritzen per la centralitat de l'aprenen-

tatge. Tot ha d'estar centrat a realitzar el major nombre d'aprenentatges possibles, de qualitat i que responguen a les necessitats de les persones i a les demandes de la societat informacional, sense oblidar de cap manera que dintre d'aquestes demandes es troben els continguts acadèmics.

En ocasions he escoltat dir a persones amb titulació acadèmica, en especial a professors, que el títol no és el més important per a les persones que acudeixen als nostres centres, i he pensat que farien broma o que tal vegada foren uns inconscients, ja que si ho digueren seriosament pensaria que eixa expressió té un gran component d'hipocresia i de manteniment del status per la via de la reducció de la competència, així com que denotava una falta total d'expectatives en eixes persones adultes. Altres addueixen que són les pròpies persones adultes les que manifesten que no volen el títol, i a aquestes els diria alguna cosa semblant a les anteriors. Totes les persones adultes, tot començant pels professors, volem que se'ns reconeguen i acrediten els nostres coneixements i si alguna vegada verbalitzem que no ho desitgem, no fem més que indicar que aquesta credencial o titulació la veiem inaccessible per a nosaltres.

No al "currículum de la felicitat" per als sectors marginals de la societat tot deixant el de "l'excel·lència" per als més afavorits. Un CODI es caracteritza per les altes expectatives que té en el seu alumnat i per un currículum de màxims front a d'altre de mínims. Això sí, un currículum que faça servei.

2.1.5. CREACIÓ DE SENTIT

La Modernitat ens ha dut a enfrontar-nos a la nostra pròpia existència privats de les veritats que en altre temps ens donaven seguretat i sentit. Quan es produeix la colonització del món de la vida per el sistema es produeix indefectiblement una pèrdua de sentit en les esferes individual i social de les nostres vides. Ens sentim com si algú que no aconseguim identificar moguéssim els fils de la nostra existència de la qual deixem de ser subjectes actius de la seua construcció per convertir-nos en titelles, simples objectes. A més, observem que amb l'avanç de la modernització hem d'assumir els papers que tems enrere representaven el capellà, el mestre, i el metge, i que eren els que ens donaven seguretat.

Crear sentit és passar de ser objectes a subjectes de la nostra història. La manca de sentit neix quan deixem de ser els protagonistes de la nostra existència, quan els diners i el poder protagonitzen una dinàmica que amenaça de convertir la nostra vida en un producte més de l'evolució tècnica. L'educació deixa de tenir sentit quan se'ns escapa de les nostres mans, quan se'ns priva de la nostra veu, quan se'ns impedeix participar, quan el diàleg no és igualitari, quan l'educació no és democràtica. Crear sentit és desenvolupar la capacitat de donar una proposta alternativa a les nostres vides, de somiar i donar un per què i un per a què a la nostra existència. Així, per exemple, el feminisme de la igualtat i el de la diferència no ha creat sentit per a moltes dones sense formació universitària, per a les "altres dones". Front a aquest

feminisme apareix el feminisme dialògic com a superador de totes dues corrents. Les dones i "les altres dones" en especial, les que no van tenir veu en el moviment feminista, reclamen la seua participació en igualtat en la construcció d'una societat en la qual no existisca discriminació por raons de gènere, de tal forma que el moviment feminista no siga un assumpte de les dones millor preparades acadèmicament, sinó que siga una qüestió de totes les dones sense cap excepció.

Els CODI possibiliten la creació de sentit des del diàleg igualitari, la participació, la transformació, la solidaritat i la igualtat de les diferències.

2.1.6. SOLIDARITAT

La solidaritat front a la assistència i el "salve's qui puga" que, també cal dir, ho proposen normalment les i els qui ja estan salvats. La solidaritat que ens duu a compartir coneixements; que ens impulsa cap a l'acció comunicativa front a la estratègica; que potencia el valor d'ús front al de canvi; que fomenta l'aprenentatge entre iguals com una ajuda mútua; que ens empena a passar de la pedagogia de la pregunta a la de la resposta; que ens mobilitza per ser impulsors i altaveus de les veus de les persones participants; que ens impulsa a transformar la pedagogia de l'explicació en pedagogia de l'escolta; i que, en definitiva, ens convida a somiar junt amb les persones participants, a tenir somnis transformadors, a somiar un món nou, una Educació de Persones Adultes distinta, un centre o una institució d'orientació dialògica, a pensar en inèdits viables i a considerar la utopia com una expressió d'allò possible no experimentat.

2.1.7. IGUALTAT DE LES DIFERÈNCIES

La igualtat de les diferències, no la igualtat sense la diferència ni la diferència sense igualtat. L'objectiu de l'aprenentatge dialògic és la igualtat que inclou el dret igual a les seues diferències. Es defensa el dret de tothom a aprendre allò que necessita i desitja. És el principi de rebutjar tant l'etnocentrisme que no respecta les diferències com el relativisme que nega l'equitat.

2.2. Fases per a la conversió d'un Centre d'EA en un Centre d'Orientació Dialògica

Pense que les fases per transformar un centre d'EA en un Centre d'Orientació dialògica poden ser les mateixes que les que ja s'han vist en la transformació d'un centre educatiu en una Comunitat d'Aprenentatge, sempre que tinguem en compte que en el nostre cas els familiars són els propis participants. Amb això no vull dir que no puguem existir altres camins. Però fonamentalment, la transformació és un procés, un somni a realitzar, un camí a traçar en el qual no podem deixar de caminar. La transformació és una postura davant la vida contrària a conservar i presta a explorar. Explorar fent camins, camins cap a la mar, que diria Antonio

Machado. Explorar dialògicament per tal que, en fer realitat els somnis que tenim, aquestos deixen de ser utopia, i així poder tornar a somiar. La vida no és somni, com deia Calderón de la Barca, és el nostre somni el que fa la vida.

3. Pràctiques dialògiques

Les Pràctiques Dialògiques són aquelles intervencions educatives que, basades en els principis de l'aprenentatge Dialògic, es realitzen mitjançant la col·laboració igualitària de les i els professionals de l'Educació (Sistema) i de la Comunitat (Món de la Vida) en la qual incloem a les persones participants. Ací exposarem breument les que hem realitzat a Vitoria-Gasteiz als darrers anys. Crec que aquestes són el tipus de pràctiques que defineixen una Educació Democràtica de Persones Adultes. Es poden fer aquestes i moltes d'altres, jo tan sols voldria animar-vos a que us llençàreu a fer realitat, tot fent servir paraules de Paulo Freire, aquestos "inèdits viables"

3.1. La Lectura Dialògica: "Les Tertúlies Literàries Dialògiques³ o de Clàssics Universals"

Les Tertúlies Literàries neixen a primeries de la dècada dels 90 al Centre d'EA de la Verne-da — Sant Martí amb l'esperit de trencar barreres i estereotips. Es tractava d'acabar amb la idea que per poder llegir literatura clàssica, per entendre-la i gaudir-ne s'havia de tenir uns coneixements previs. D'aquesta forma, s'excloïa totes les persones sense estudis universitaris i, principalment, les persones participants en EA que no tenen acreditada la formació acadèmica bàsica, i se'ls robava descaradament el seu protagonisme cultural que es reservava a les èlites. Mitjançant la Lectura Dialògica hem demostrat la falsedat d'aquestos arguments.

La metodologia que utilitzem en la tertúlia es basa en el diàleg. Aquest es converteix en generador de l'aprenentatge. L'aprenentatge dialògic, que es fonamenta en les aportacions que des de la pedagogia ha fet Paulo Freire i des de la sociologia J. Habermas, té com a base les reflexions, els debats i els arguments, i també les experiències de la vida quotidiana de les persones participants. Aquestos plantejaments teòrics defineixen com a l'objectiu principal de l'educació la transformació social en favor d'una societat més justa, democràtica i solidària.

En les tertúlies literàries ens reunim en sessions setmanals de dues hores. Les persones que participem decidim un llibre conjuntament i el nombre de pàgines que llegirem al llarg de la setmana i comentarem el pròxim dia. Totes i tots llegirem el nombre de pàgines acordades i el següent dia de l'activitat ens reunim amb l'objectiu de dialogar sobre els continguts i els temes que d'elles se'n deriven, com ara què entenem per democràcia, o prendre posició davant els drets humans.

La persona coordinadora és la moderadora de la tertúlia i s'encarrega de donar els torns de paraula. La persona coordinadora no ha de ser un o una professora de Literatura, ni expert en la matèria, ni tenir titulació universitària. Tot seguint els principis de l'aprenentatge dialògic, la persona que coordina és una més dintre de la tertúlia i no pot imposar la seua veritat, sinó que ha de deixar que totes les persones aporten els seus arguments per tal que es pugui reflexionar i

³ FLECHA, R. *Compartiendo Palabras*. Piadós, Barcelona 1995.

discutir fins que s'arribi a un consens sobre quin argument es valora com provisionalment vàlid, ja que no hi ha res que es puga donar per conclòs i que aquestes afirmacions es poden qüestionar més endavant. Però no és necessari arribar a aquest consens. La persona coordinadora, mitjançant el diàleg igualitari, aprèn tant o més que les persones que participen en la tertúlia.

En la tertúlia literària no pretenem descobrir i analitzar allò que l'autor o la autora de l'obra vol dir en els seus textos, sinó que volem fomentar la reflexió i el diàleg a partir de les diferents i possibles interpretacions que se'n deriven d'un mateix text. En aquesta forma de tractar la literatura es roba riquesa de la tertúlia.

A Vitoria-Gasteiz iniciarem les Tertúlies fa tres anys al Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca. Aquest és el quart curs, i per ella han passat més de 60 interns, la majoria sense formació acadèmica bàsica. En aquest temps hem llegit més de 40 llibres, entre els quals destaquem: La Metamorfosi, Carta al Pare, El Procés i Informe per a una Acadèmia, de Kafka; El Príncep, de Maquiavel; Elogi de la Locura, d'Erasmo de Ròtterdam; Germinal, de Zola; i el Decameró, de Boccaccio. Després d'aquesta Tertúlia, van venir les del Centre d'EA (4 en l'actualitat), la de la Comissió de Cultura de l'Associació de Veïns del barri de Adurtza, la de la zona d'Arana, la del Pilar... i fa més de dos anys n'encetarem una en un Institut de Secundària amb un grup de "Diversificació Curricular", és a dir, amb els que no van bé en els estudis. En dos anys hem llegit més de 12 llibres, ens hem escrit amb la Tertúlia de la Presó i fins hem realitzat una sessió conjunta dintre del penal, tot demostrant que les persones que es troben a la presó també poden ser agents formatius. L'any passat celebrarem el "Primer Encontre de Tertúlies Literàries d'Álava" i aquest any hem anat amb un autobús al III Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques que s'ha celebrat a Madrid. També al llarg d'aquest curs han començat noves Tertúlies a diferents Instituts de Secundària i al Centre Públic Padre Orbiso de Vitoria-Gasteiz hem iniciat tres Tertúlies amb dues classes de 6è de Primària i una de 5è, tot sent fins el moment una experiència meravellosa.

Podria estar escrivint folis i folis sobre la Lectura Dialògica i les Tertúlies Literàries ja que les he viscut i les visc amb molta intensitat. Però res no superaria el que han escrit i escriuen les persones participants. Així que us deixo amb allò que va escriure Juan, un participant sense formació acadèmica bàsica de la Tertúlia de la Presó, per al II Congrés de Tertúlies Literàries que celebrarem a Barcelona l'any 2001.

"Quan em parava a pensar sobre què dir-vos, el primer que em sorgia era un cert sentiment d'incapacitat, fruit de la gosadia que suposa haver acceptat parlar d'aquest espai que lliberta a persones que manquen d'aquesta experiència.

Supose que pensar implica raonar. Però en acceptar parlar d'aquest espai de llibertat el que va sorgir és més del cor que de la raó. Sols en un segon moment va intervenir la raó, doncs havia de fer raonable aquest impuls del cor, encara que sols fóra perquè és l'única forma que em pugueu entendre. Així, no podent marginar el cor, he optat per intentar parlar-vos tant amb el cor com amb la raó.

El fet d'estar privat de llibertat exterior et convida a explorar altres formes de llibertat que fins a aquest moment no havies apreciat. Per això, tot i haver-les experimentat em limitaré a aquest espai de llibertat tot començant des de la lectura de l'obra.

Quan agafe el llibre i comence a llegir m'evadisc d'aquest lloc i del seu entorn, m'introduisc en l'obra i, fins i tot de vegades, em reflecteix part de la meua vida mateixa. En immiscuir-me en la obra comprenc molts comportament humans i adquirisc molts coneixements que eren desconeguts per a mi. Vaig aprenent mentre gaudisc.

Recull fragments de l'obra que em semblen interessants per debatre'ls o simplement frases que em semblen atractives per la seua forma i el seu significat, com ara: «no em preocupa que tingues pardals al cap, el que em preocupa és que siguen sempre els mateixos pardals» de l'obra *Obabakoak* de Bernardo Atxaga.

Solament el fet d'estar llegint un llibre en comú amb altres persones em dóna l'oportunitat de tenir una conversa fora d'allò vulgar, d'allò quotidià (problemes judicials i econòmics, problemes amb les drogues, etc.) i conèixer un poc millor les persones que m'envolten de les quals sempre tinc alguna cosa que aprendre i tal vegada ells, per poc que siga, alguna cosa podran aprendre de mi.

Arriba el moment de la tertúlia. A la sala no hi ha ni visitants, ni estrangers, ni nacionals. Hi ha persones que han nascut a llocs diferents i que han viscut vides diferents. Aquesta mescla de cultures i vivències enriqueixen la Tertúlia. Ací s'exposen tantes opinions com persones hi ha, cap d'elles es pot rebutjar, sí humilment criticar amb la intenció de comprendre i aprendre de tots, sense l'obligació d'arribar a un consens.

Les conseqüències que açò ha tingut en la meua vida són importants, per la qual cosa no puc ometre-les, ja que tot açò no tindria cap importància si no fos perquè he après a apreciar la bellesa i la riquesa de la literatura i de les persones que la comparteixen. He après a escoltar i a expressar de forma dialògica i literària les meues idees i opinions; tot sabent que mai no s'acaba d'aprendre i que el saber et permet veure més enllà del dit que assenyala."

3.2. *El "Acompanyament a la Lectura"*

No és estrany escoltar en boca dels professors de "alfabetització i neoelectors" que les persones que són *ubicades* en aquestos nivells tenen grans dificultats per aprendre, que s'estanquen, que arriba un moment en què no donem més de si, que han tocat sostre, que per més esforç que es faça no es pot aconseguir més, que vénen al centre d'EPA ja no per aprendre, sinó per mantenir unes relacions socials que els són negades. Fins i tot s'ha etiquetat a aquestes persones amb una espècie de malnom o apel·latiu: les "*epaddictes*". Aquestes persones, generalment dones, es caracteritzen per iniciar els processos d'alfabetització a una edat avançada, progressen molt lentament, s'estanquen, i es queden al centre al llarg de molts cursos sense avançar, sense promocionar de "nivell".

Davant d'açò, i seguint amb un projecte d'investigació que desenvolupaven feia anys i

que pretenia trencar discursos que, basats en les «teories del dèficit», posen en qüestió les capacitats de les persones adultes, sobretot de les que han superat determinada edat, per a l'aprenentatge de la lectoescriptura; l'any 1999 encetàrem una activitat nova que anomenàrem "Programa d'acompanyament en la lectura" al C.P. d'EPA "Paulo Freire" de Vitoria-Gasteiz, concretament, als locals del barri de Zaramaga i en col·laboració amb un grup de persones que estan aprenent a llegir i a escriure" i de voluntariat.

Per trencar amb aquestes concepcions basades en el paradigma "ha tocat sostre", i després de plantejar dues hipòtesis de partida vam recórrer a la Comunitat i incorporàrem persones voluntàries que acompanyaren en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. Per fer-ho vam recórrer a l'Associació de Participants en EA "Paulo Freire" composta principalment per persones que s'han format o que estan en algun procés de formació en EA. A aquestes persones se'ls va proporcionar una formació inicial i un assessorament continuat, tant des de l'Assessoria d'EA del Berritzegune, com des de la mateixa professora del grup. L'acompanyament se fa per parelles i es basa, més que en ensenyar l'altra persona, en compartir coneixements. Acompanyar en aquest cas consisteix a llegir (dues hores setmanals) amb les persones que estan aprenent. Llegir dialògicament, en un plànol 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 d'escoltar el que l'altra llig; d'ajudar i ser ajudat; d'intercanviar els rols d'ensenyant i alumne segons la situació; de compartir l'experiència; de salvar en un plànol d'igualtat les dificultats. Es pretén, en una paraula, trencar el bloqueig que els impedeix l'aprenentatge mitjançant el desenvolupament de les habilitats comunicatives que és una forma característica de l'aprenentatge adult.

Entre les dificultats que hem trobat en el camí destaca la de *la pròpia figura de la persona voluntària com a possible intrusa en la litúrgia professional i com element que pot ocultar necessitats que han de ser cobertes per l'Administració*. Aquest ha estat un dels arguments més emprats per tal de rebutjar aquest Programa quan s'ha intentat ampliar el camp d'aplicació a altres grups d'EA. Malgrat tot, entenc que no podem reduir la pràctica professional a una qüestió tecnològica i al formador a un tècnic que aplica solucions dissenyades per altres que, la majoria de vegades, estan allunyats d'aquesta pràctica. Si així ho fem, els resultats poden ser frustrants, com ho estan sent en el camp de l'ensenyament de la lectoescriptura en les persones adultes. El problema no és, encara que ho pot ser, la metodologia, els recursos didàctics, els materials... sinó que aquestos es manifesten insuficients per assolir els objectius proposats. Necessiten, per una banda, incorporar els principis dialògics de la pedagogia freiriana a l'acció formativa i, per altra, utilitzar i implicar la comunitat en aquestos processos formatius. Docent i comunitat són necessaris per a l'aprenentatge, cap element exclou ni supleix l'altre. És a dir, que en una situació en la qual hi haja els recursos raonables el problema de la manca de resultats no desapareixerà amb la incorporació de més professores, sinó en implicar, d'una forma o d'altra, la comunitat.

Des que començà han passat quatre anys i, afortunadament, a dia de hui segueix funci-

onant. Per ell han passat més de 100 persones i, pel que fa a l'aprenentatge de la lectura, els resultats han demostrat que les concepcions basades en les "teories del dèficit" són falses, tot corroborant les distintes hipòtesis de partida:

- a) El grup, encara que és facilitador d'aprenentatges, en ocasions i en determinats contextos pot suposar un fre a aquests aprenentatges.
- b) 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 quan la persona no té una autoimatge positiva i quan les expectatives davant el procés iniciat, siguen pròpies, creades o reforçades per l'experiència, són negatives.
- c) La «atribució causal» de la falta de domini de la lectoescriptura està relacionada amb les teories del dèficit, és a dir, pensen que no saben llegir perquè ja són majors i han perdut les capacitats necessàries per dur a terme aquest tipus d'aprenentatges, amb la qual cosa es produeix un bloqueig psicològic que impedeix els aprenentatges.
- d) L'aprenentatge entre iguals fent servir les habilitats comunicatives trenca eixes barres psicològiques i possibilita els aprenentatges.
- e) Aquestes constatacions van unides a la relació existent entre context, autopercepció i processos cognitius.

3.3. *El "Acompanyament a l'Escriptura mitjançant la Correspondència"*

"La vida al centre penitenciari té un únic objectiu: recuperar la llibertat. Amb eixa esperança es viu, s'espera i es desespera. I aquest objectiu és el que impregna totes les accions de l'intern o de la interna. Ara bé, les persones, quan no podem assolir allò que desitgem, recorrem moltes vegades a viure eixa realitat dintre d'altra, a estendre eixa substantivitat inabastable a allò pròxim, a allò tangible; tendim a no trencar el cordó umbilical que ens uneix a eixa quimera, i, de vegades, creem una realitat virtual que substitueix, per ser més lleu, el cru context que vivim.

És de tots conegut, encara que no sabut, que la privació de la llibertat produeix una sèrie d'efectes en la persona. Són efectes produïts per la marginació, per la soledat, per la incomprensió, per la impotència, per la segregació, per la ruptura amb allò que possibilita l'existència, és a dir, amb els vincles socials viscuts en llibertat. I aquests vincles no poden ser substituïts per res ni per ningú, encara que si podem apaivagar, en part, la seua absència. Conseqüentment, l'intern i la interna busquen la recreació d'uns lligams socials per poder viure. Part d'aquesta recreació es podrà fer dintre del centre penitenciari, encara que serà difícil, però allò fonamental està fora, en el carrer, en la societat, en la no-presó. Viure, sentir-se viu és existir en llibertat amb l'altre. Ser se és amb altres. La identitat consisteix en reconèixer-se a u mateix en els altres i ser reconegut per ells. Créixer és comunicar-se amb altres.

Per tot, no és d'estranyar que l'intern i la interna valoren extraordinàriament la correspon-

dència, és a dir, el fet de tenir una carta, ja que darrere de l'epístola està l'altre i està la llibertat. El rebre una carta és un símbol de vida, és un indicador social de què existisc perquè algú dona fe de la meua existència. És alguna cosa tangible, és un tros de paper que duu un tros de vida que necessite per viure. I és una cosa que convida a seguir vivint perquè eixe tros de paper, al mateix temps que em qüestiona, és una invitació per expressar-me, per comunicar-me.

Però no pensem que en aquesta relació hi ha sols una part que s'enriqueix. Comunicar i aprendre és compartir paraules, per tant, l'intercanvi de correspondència enriqueix el coneixement de les persones que en hi participen. Comunicar i aprendre és compartir coneixements, per això, en la relació epistolar es comuniquen i aprenen les persones que intervenen en ella."

Això diu la introducció a aquest Projecte de "Acompanyament a la Escriptura" que s'ha desenvolupat els darrers cursos al Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca (Álava). En aquesta activitat prenen part el professorat d'EA del Centre Penitenciari, els interns que estan en processos d'alfabetització i voluntariat de fora de la presó, fonamentalment de l'Associació de Participants en EA "Paulo Freire".

Els objectius que perseguim són:

- Establir vincles personals i socials amb la realitat exterior al centre penitenciari.
- Prendre consciència d'altres realitats personals i/o socials.
- Desenvolupar un esperit crític i solidari en relació amb col·lectius marginats.
- Augmentar l'autoestima.
- Estimular i millorar la comunicació escrita.
- Donar sentit i funcionalitat als aprenentatges relacionats amb la comunicació escrita en la seua doble vessant d'expressió i comprensió.
- Obrir un ampli ventall de possibles col·laboracions amb persones i agents socials que tinguen alguna relació amb l'entorn penitenciari.

L'activitat consisteix en l'intercanvi de correspondència entre interns o internes del centre penitenciari de Nanclares de la Oca i persones de més enllà dels murs del recinte penitenciari. Aquest intercanvi pot ser individual o grupal, és a dir, de persona a persona o de grup a grup, el que no significa que no es puguin realitzar alhora. Aquest intercanvi ha d'estar basat en un compromís per part de totes les persones que intervinguen. En aquest cas, el compromís fa referència a la periodicitat que, com a proposta inicial, es pot xifrar en escriure una carta cada quinze dies.

Pel que fa a l'avaluació que hem realitzat, es constata que, a més del grau de satisfacció de les persones de dintre i fora de la presó que han participat en l'activitat, en tots els objectius proposats es produeixen avanços significatius, tot destacant la millora dels interns en l'escriptura i, consegüentment, en l'aprenentatge de la lectura.

La "Conversa Estructurada amb Persones Immigrants"

L'aprenentatge que realitza una persona adulta d'una nova llengua (L2) té, com tot apre-

nentatge adult, unes característiques específiques i més encara si aquesta persona és immigrant, ja que aleshores, més que immersió lingüística, es produeix el que es coneix com a submersió. Per altra banda, hem de tenir en compte la gran heterogeneïtat d'aquests públics pel que fa a aspectes com: la seua formació inicial; la distància cultural al context i la que existisca respecte a la llengua o llengües d'acollida; la situació legal, socioeconòmica i cultural; l'edat; les seues expectatives; el temps que poden dedicar a aquest aprenentatge; la necessitat, més o menys imperiosa, d'aprendre eixa llengua o llengües; etc.

Moltes d'aquestes persones es matriculen, de vegades en un nombre significatiu, als centres públics d'EA per a dur a terme aquest aprenentatge. I és en aquest context des d'on hem de donar resposta a aquest repte socioeducatiu que ens presenta aquesta situació.

Hui dia, l'enfocament que prima a l'hora d'ensenyar la L2 és el comunicatiu, és a dir, la L2 s'ha d'aprendre, si és possible i si no s'han de simular, en contextos o situacions comunicatives reals i tot tenint sempre present la seua funcionalitat. D'ací neix una primera qüestió: l'aula completa aquest enfocament comunicatiu? Pensem que no, que encara que és necessària i malgrat que utilitze l'enfocament comunicatiu, necessita activitats complementàries estructurades en què la L2 siga utilitzada en contextos comunicatius reals i amb persones autòctones.

Per altra banda, l'aprenentatge que es done ha de ser significatiu, és a dir, que allò que ens interessa és com i de quina manera eixa persona, el discent, va construint els seus significats. Ara bé, la construcció de significats no es fa individualment, sinó de forma col·lectiva i dialògica, en relació amb els altres i les altres, és a dir, que l'aprenentatge, tot incorporant i superant la concepció constructivista de la significativitat, perquè puga ser catalogat com a tal ha de ser dialògic. "En transformar-nos creixem", deia Gabriel Celaya, i per aprendre, tot seguint a Vygostki i a Freire, és necessari transformar. L'aprenentatge és un procés de canvi que s'orienta, també i amb el concurs de la comunitat, cap al canvi individual i col·lectiu. De no ser així, l'aprenentatge es converteix en pur entrenament, o el que és pitjor, en una domesticació.

D'ací que la intervenció de la Comunitat siga un element imprescindible en qualsevol aprenentatge i més si aquest és de la L2 i es vol fer en un enfocament comunicatiu. Per tot açò, i sense pretendre exhaurir altres tipus d'actuacions, vam proposar la realització d'aquesta activitat a la qual titularem, tal i com apareix més amunt: "Programa de conversa estructurada amb persones immigrants".

L'activitat consisteix a què una persona autòctona, al llarg d'una o dues hores a la setmana, conversa o realitza algun tipus d'acció amb altra persona immigrant. Per fer-ho es disposa d'una fitxa estructurada que orienta, sense esgotar-la, aquesta activitat. I diem que sense esgotar-la perquè la relació que es cree entre aquestes persones, si aquestes així ho desitgen, poden dur altres contextos relacionals que superen el marc inicial de l'activitat. És a dir, la persona autòctona pot ser l'element que faci d'introducció a la persona immigrant en altres contextos i ambients reals (quedar per prendre alguna cosa amb la quadrilla, per anar al cine,

al teatre, a altre tipus d'actes; introduir-la en alguna activitat d'algun centre cívic; introduir els seus fills o filles en activitats de temps lliure que facen els seus fills o filles; etc.), amb la qual cosa es produeix un canvi tant en l'esfera relacional de la persona immigrant com en la de l'autòctona. Aquest canvi, com ja s'ha esmentat, facilita que es done l'aprenentatge en la persona immigrant i en l'autòctona, a la vegada que afavoreix la integració. Integració entesa no com un camí al que l'altra persona s'ha d'incorporar, sinó com un nou camí que hem de construir solidàriament entre tots i totes.

El Programa de "Conversa Estructurada amb persones Immigrants" començà a Vitoria-Gasteiz fa un any, i en ell estan implicats l'Associació de Participants en EA "Paulo Freire", el centre públic d'EA del mateix nom, la Comissió de Formació d'Adults de Càritas i l'Assessoria d'EA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz, així com els participants immigrants que estan aprenent castellà o euskera al centre d'EA o en alguna institució o ONG que done aquestes classes. Les persones immigrants que entren en aquest Programa necessiten un nivell comunicatiu mínim en castellà. A cada persona se li assigna una col·laboradora o un col·laborador autòcton amb el qual conversa una o dues hores a la setmana i amb el qual, si es dóna el cas, realitzarà una seguit d'accions.

Pel que fa a les persones col·laboradores, a més d'oferir-los una formació inicial i un seguiment continuat, se'ls demana que tinguin una sensibilitat positiva cap a les persones immigrants i cap a la problemàtica que pateixen; que parlen el castellà o l'euskera col·loquial amb fluïdesa i certa correcció, no sent necessari tenir coneixements de lingüística, ni tenir experiència com a ensenyant; i si tenen coneixements d'altre idioma i parlen l'idioma i coneixen la cultura d'origen de la persona immigrant, doncs millor (açò es produeix quan la persona col·laboradora és a la vegada immigrant i acompanya l'altre immigrant del seu mateix país).

Respecte a l'avaluació, fa poc més d'un mes que vam organitzar una trobada amb les més de 20 parelles que existeixen en l'actualitat i amb aquelles institucions o organitzacions que pogueren estar interessades en aquesta activitat. Assistírem més de 60 persones i, a més d'explicar el contingut, les diferents parelles explicaren la seua experiència, i vam poder comprovar in situ el poder transformador de la formació quan aquesta és dialògica i participa la comunitat.

3.4. Els "Grups d'Encontre de Dones Autòctones i Immigrants" i les classes d'alfabetització en àrab per a dones àrabs no alfabetitzades en el seu idioma

L'estiu passat, i amb la col·laboració de la *Fundación Caja Vital*, l'Associació Cultural Paulo Freire, la Comissió de Formació d'Adults de Càritas i l'Assessoria d'EA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz, vam ficar en marxa aquestes dues activitats.

Potser sembla contradictori que centràrem els nostres esforços en l'alfabetització en àrab, quan podria semblar més urgent i necessari l'ensenyament del castellà o l'euskera. Tot i això, aquesta contradicció és sols aparent i, en moltes ocasions, etnocèntrica. Entre les raons que exposàvem en el projecte que redactàrem i que enllaça amb l'ensenyament de la L2, deïem

que el domini de les competències lectoescriptores en la llengua materna o d'origen, és un requisit molt important per a l'aprenentatge d'una nova llengua. Existeixen moltes més raons, però jo em quedaria amb el que va dir una dona àrab que duu 10 anys a Vitoria-Gasteiz quan va fer-se l'avaluació: "*ara és quan comence a veure la llum*".

En aquesta "Alfabetització en àrab" participaren 15 dones àrabs i alguns dels seus fills i filles. Es van fer dos grups, un per a dones i d'altre per als fills. Les classes les van impartir dues dones àrabs immigrants. Com a curiositat indicar que la professora del grup de dones fou una mestra argelina de religió musulmana i que forma part de la Comissió d'Adults de Cáritas (diàleg interreligions). Aquesta activitat va durar dos mesos i es va interrompre amb l'arribada del mes d'agost, mes en que la majoria de les persones immigrants àrabs aprofiten per tornar als seus països. En l'actualitat estem esperant un nou finançament per poder seguir desenvolupant aquesta activitat, ja que pensem que per ser el professorat immigrant no pot dur-la sense una remuneració econòmica justa.

Els "Grups d'Encontre" entre dones immigrants i autòctones se celebra una vegada a la setmana després de la classe d'alfabetització en àrab. A aquest grup assistien part de les dones àrabs que s'estaven alfabetitzant, les professores d'àrab i altres dones àrabs que ja estaven alfabetitzades en la seua llengua; a més acudien altres dones immigrants d'altres països, fonamentalment, llatinoamericanes; i, pel que fa a les autòctones, predominaven les de l'Associació "Paulo Freire".

Aquestos "Encontres", també emmarcats en els principis de l'Aprenentatge Dialògic, foren moderats per la persona que coordina les Escoles de la Dona de Cáritas de Vitoria-Gasteiz. En ells, es va parlar, es dialogà igualitàriament sobre aspectes que són propis de les diferents cultures: els mites i les llegendes, les diferents cerimònies, els costums i tradicions, la religió, el paper de la dona, etc. La qüestió no era arribar a acords, no es tractava de convèncer, sinó de compartir. Trobar-se és començar a conèixer-se, és començar un camí nou, és mirar-se als ulls, és escoltar i ser escoltada, és el millor mitjà per trencar estereotips, d'acabar amb una xenofòbia i un racisme que enfonsen les seues arrels en la ignorància i en la deshumanització de l'altra persona. Trobar-se és reconèixer la igualtat de les diferències, és crear lligams solidaris, és donar sentit a la convivència, és enriquir-se intel·lectualment, és iniciar el diàleg intercultural, és, en definitiva, plantar la llavor de la llibertat, de la justícia, de la igualtat i de la fraternitat.

Aquestos encontres es reiniciaren després de les vacances i hui per hui continuen amb la mateixa intensitat que al principi. S'han incorporat noves dones i estem ja veient la forma que s'estenguen per tota la ciutat. També caldria dir que algunes de les dones que han participat en aquestos encontres i alguns homes i dones que participen en el Programa de "Conversa Estructurada" s'han incorporat a les Tertúlies Literàries.

A més, un dels fruits de les classes d'alfabetització i dels grups d'encontre ha sigut la creació d'una Associació de persones d'ací i d'allí l'objectiu principal de la qual és la defensa de la cultura i llengua d'origen de les persones immigrants i que presideix una dona argelina.

3.5. La "Xarxa d'Intercanvi de Coneixements"

Aquesta activitat s'inicià fa dos anys en un barri de Vitoria-Gasteiz impulsada per la Comissió de Formació d'Adults de Càritas i l'Assessoria d'EA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz. En ella participen la Treballadora Social de Càritas del barri i les persones participants en les activitats de formació de persones adultes que s'organitzen des de Càritas de la zona.

En aquest cas, el que fan les persones participants quan van a apuntar-se és dir allò que volen aprendre i allò que saben fer per ensenyar-ho a altres persones. Una vegada recollida tota la informació, es formen els corresponents grups de formació en els quals, a més de regir-se pels principis de l'Aprenentatge Dialògic, el rol de formador, és a dir, la persona que comparteix els seus coneixements amb la resta, l'assumeix una persona participant que en altre grup estarà com persona participant.

L'activitat pretén vincular-se amb l'esperit del qual s'ha definit com "xarxes d'intercanvi de coneixements", també anomenades "xarxes de formació recíproca i de creació col·lectiva". Aquestes xarxes fiquen en contacte persones que volen aprendre o adquirir formació amb persones que volen ensenyar o comunicar coneixements: són un lloc d'encontre i de relació. La creació d'aquestes xarxes es basa en frases com: Tothom saps alguna cosa. Cadascú pot transmetre allò que sap. Tot es pot aprendre. Tot es pot intercanviar. Tot coneixement és útil. En ensenyar també s'aprén...

Respecte a l'avaluació d'aquests dos anys el més nou és que, després de les reticències inicials fruit de la idea que sols les persones acadèmicament preparades poden ensenyar, hui s'assumeix amb absoluta normalitat el fet de compartir els rols de formador i participant.

Actualment estem fent les passes per incorporar l'esperit d'aquesta "Xarxa de formació recíproca" a l'intercanvi entre joves d'edats d'entre 17 i 20 anys que han sofert el "fracàs escolar" amb adolescents de 13 i 14 anys que corren els risc de sofrir-lo.

Bibliografia per consultar

AAVV. *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Graó. Barcelona, 2002.

AAVV. *Euskadiko ikaskuntza komunitateak: guztientzako hezkuntza-erantzuna informazioaren gizartean / Comunidades de aprendizaje de Euskadi: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones. Vitoria-Gasteiz, 2002.

El potencial de les comunitats d'aprenentatge en el camp del “e-learning”

Nick Kearney • Coordinador e-learning, Florida Centre de Formació

i

Introducció

Des de molts àmbits, entre ells la Comissió Europea, es ve reclamant en els últims anys la necessitat de replantejar l'educació per al segle XXI. Vivim en un món en què el ritme vertiginós de canvi tecnològic i la globalització de les economies i de les comunicacions, dóna lloc a un problema que les institucions educatives actuals no semblen capaçes de solucionar: el coneixement que un alumne adquireix en elles caduca ràpidament. Ja no es pot viure tota una carrera professional amb el títol universitari; tots els treballadors necessiten una actualització permanent.

Per això hi ha un creixent interès en l'aprenentatge continu o al llarg de tota la vida (parafrasejant el terme anglès *lifelong learning*). El concepte és evident. No obstant això, la seua realització no ho és tant. D'una banda, les pressions de la càrrega de treball i la falta de recursos, (tant de temps com a materials) que evidencien les empreses i altres organitzacions, així com els individus; i d'altra banda l'estil d'ensenyament que encara regeix en moltes universitats, que no tendeix a fomentar activament l'autonomia de l'alumne, fa que entre la idea d'aprenentatge permanent, i la seua implementació existisca encara molta distància.

Açò no vol dir que no tinga lloc aquest aprenentatge. Tots deprenem contínuament, i en contextos laborals la major part d'aquest aprenentatge és de caràcter informal: el treballador que té un problema pregunta a un company, i així soluciona puntualment el seu problema. No obstant això, aquest aprenentatge no està estructurat adequadament, i sovint és ineficaz; es perd temps buscant l'interlocutor adequat, cada persona ha de preguntar cada cosa i per tant es repeteixen consultes etc. Per aquest motiu hi ha interès en el concepte de “comunitat d'aprenentatge”, com possible marc per a l'anomenat “*lifelong learning*” tant en el context del món laboral com en el món acadèmic. L'ús de les noves tecnologies en la formació, el dit “e-learning”, sembla oferir importants avantatges per a l'articulació de les “comunitats d'aprenentatge”. Encara que el concepte és útil tant en contextos professionals com acadèmics, ací ens centrarem principalment en els acadèmics.

Traducció d'Isabel Aparicio

Les “comunitats d’aprenentatge”

El terme comunitat és esvarós, hi ha moltes definicions de comunitat d’aprenentatge en la literatura, cada u amb la seua terminologia pròpia. No obstant hi ha una sèrie de característiques comunes en aquestes descripcions:

- La responsabilitat és compartida. Tots els membres d’una comunitat contribueixen al procés d’aprenentatge. A diferència del context educatiu tradicional, no hi ha un focus identificat des del que s’imparteix el coneixement.
- El coneixement es considera dinàmic, en constant evolució. Cada individu dins d’una comunitat construeix la seua pròpia comprensió des de la seua perspectiva. La interacció amb altres, i l’exploració conjunta d’un tema ajuda en aquest procés de construcció.
- L’aprenentatge és situat en l’experiència de cada un, lo que es deprén és autèntic i rellevant.
- L’activitat de la comunitat sol ser col·laborativa, eixe comportament actiu contrasta amb la passivitat que es sol esperar de l’alumne en contextos tradicionals més formals.

El concepte de comunitat d’aprenentatge està íntimament relacionat amb el concepte de comunitat de pràctica encunyat per Wenger. Els elements clau de la comunitat de pràctica en la descripció de Wenger són els següents:

- Interdependència positiva, interacció entre els membres de la comunitat, i reconeixement mutu.
- Un repertori de coneixement compartit, que inclou no sols els coneixements necessaris per a ser part de la comunitat (títols etc.) sinó també el llenguatge o argot propi d’aquesta comunitat, i tots els coneixements que s’adquireixen per l’experiència pràctica en el camp d’aquesta comunitat.
- Una empresa conjunta. Tots comparteixen la necessitat de treballar junts, o de seguir en contacte amb nous avanços en la seua professió. Aquesta característica també fa que sovint les comunitats de pràctica siguin també contextos d’aprenentatge.

Altres factors importants són l’heterogeneïtat dels perfils dels membres d’una comunitat, (sovint un element molt ric) i el fet que la comunitat de pràctica té una estructura fluida. Wenger va parlar de participació marginal (perifèrica) legítima.

És a dir, un membre no té perquè estar participant sempre al mateix nivell, pot haver-hi moments en què, en comptes d’estar actiu, es manté al marge. Les investigacions de Wenger no obstant això, estaven centrades en el sector d’assegurances. En contextos educatius la situació pot ser distinta, en especial pel que fa a l’heterogeneïtat, i al reconeixement mutu; a vegades els alumnes només tenen interès a sentir el punt de vista d’un “expert”.

L'aprenentatge es pot entendre com un procés en què l'alumne adquireix, gradualment, el repertori de coneixements propis d'una comunitat d'aprenentatge concreta. A l'alumne se li accepta en aquesta comunitat (aconsegueix un treball com a comptable, per exemple) quan pot participar de ple en ella. Evidentment açò no és possible si l'alumne no pot acreditar una sèrie de coneixements bàsics i destreses, entre altres coses, ha de conèixer el camp i saber quines són les pràctiques actuals més corrents. No obstant això, i així ho acrediten els perpetus comentaris dels empresaris sobre la falta de preparació pràctica de molts alumnes en el nostre sistema educatiu, amb el coneixement no hi ha prou. Per a ser membre de la comunitat objectiva és necessària la participació i l'experiència.

El concepte comunitat d'aprenentatge es troba a cavall entre la comunitat de pràctica, (on es deprén informalment) i els grups d'estudi (classes) que es troben en entorns tradicionals. Es poden identificar una sèrie d'oposicions entre aquests dos pols.

	Comunitat de pràctica	Context tradicional
Associació	Contínua	Limitada (duració del curs)
Participació	Marginal, esporàdica, legítima	Obligatòria
Motivació	Reputació, identitat, recolzament	Crèdits
Papers	Actiu, social	Passiu receptor
Relacions	Respecte mutu	Autoritat

El concepte de comunitat no és nou. Les persones s'han organitzat sempre en comunitats, siguin geogràfiques, per afició política o religió, o per professions.

Un alumne, al llarg del seu procés educatiu ha de prendre tot el necessari per a funcionar dins de les diferents comunitats en què es trobarà una vegada deixa la formació reglada. Es pot entendre el concepte d'integració social, una de les finalitats de l'educació, en aquests termes. Un de les més importants d'aquestes comunitats és la comunitat de pràctica en què es trobarà l'alumne en la seua vida laboral.

Les diferències entre la comunitat de pràctica i el context educatiu tradicional, que es mostren en la taula anterior, ens indiquen que tal vegada la forma en què actualment estructurarem l'educació pot no ser la més adequada. Potser el model de comunitat d'aprenentatge, que s'assembla molt més a la de pràctica que al context tradicional, siga una manera més adequada per preparar l'alumne per a la vida.

Suposant llavors que es vulga adoptar un marc de comunitat d'aprenentatge per a un procés educatiu, siga en un entorn professional o un entorn d'educació reglada, cal començar a pensar en com articular aquest procés.

En la literatura sobre aquest tema trobem en molts casos exemples de comunitats ja formades, però en poques ocasions s'ha documentat el procés de creació d'una comunitat d'aprenentatge. Wenger, per exemple, va trobar i va documentar la seua comunitat de pràctica, però no la va crear. A més, algunes comunitats existents funcionen millor que d'altres. Per tant, d'una banda hi ha una necessitat de tindre ferramentes i tècniques que nodrisquen les "comunitats d'aprenentatge" existents i faciliten el seu funcionament, i d'altra banda hi ha la necessitat de disposar de maneres de gestionar la creació d'una comunitat d'aprenentatge, en aquelles situacions i contextos on no existeixen encara, i es volen introduir.

La gestió de les "comunitats d'aprenentatge"

En una hipotètica comunitat d'aprenentatge que funcionara a la perfecció, el control estaria perfectament distribuït entre els membres, cadascun dels quals seria autònom, existiria un compromís amb la generació de nous coneixements, les activitats d'aprenentatge serien flexibles i negociades, amb alts nivells de diàleg, interacció i col·laboració, i la comunitat seria auto-sostenible, sense la necessitat d'activitats que la mantingueren viva. No obstant això, en la pràctica açò és difícil d'aconseguir. En molts casos la comunitat necessita una espècie de gestor que facilita els processos, llança noves activitats, gestiona la dinàmica social de la comunitat i vetlla per la salut de la comunitat.

També és important el paper que poden arribar a jugar les noves tecnologies en el manteniment d'una comunitat d'aprenentatge, en especial les possibilitats de comunicació asíncrona que proporcionen. Des de l'ús de llistes de correu electrònic, fins a fòrums electrònics, i les anomenades plataformes virtuals hi ha una gran varietat de canals de comunicació que poden facilitar la interacció entre els membres, el que és clau per a la bona salut de la comunitat. Està documentada la gran varietat de comunitats "on-line", algunes de les quals deprenen, i molta literatura dins d'aquest camp tracta sobre bones pràctiques en la facilitació i moderació d'aquestes comunitats.

No obstant això, encara hi ha aspectes per abordar, entre ells, els relacionats amb el maneig de la comunicació més informal dins de la comunitat, perquè ajude a contribuir a una sensació de presència, alguna cosa que sembla augmentar les possibilitats de col·laboració fructífera. També és necessari aprofundir més en el paper del "sintetista". La comunicació asíncrona tendeix a la divergència conforme es multipliquen els fils de conversa. És necessari que hi haja algú que unifique i "sintetitze" els diferents fils, donant estructura a les converses. També és important tindre en compte la dicotomia entre heterogeneïtat i homogeneïtat, el balanç entre la divergència (la pluralitat de la comunitat) i els interessos comuns que donen la seua identitat a la comunitat.

La creació de "comunitats d'aprenentatge"

L'aula tradicional de formació no pot considerar-se una comunitat d'aprenentatge, com

hem assenyalat més amunt. Entre el concepte de comunitat i aula hi ha importants diferències. Algunes d'elles es poden considerar desavantatges: una falta de control central, certa ineficàcia a curt termini, i una falta de planificació que pot fer difícil la predicció de les activitats a realitzar. A més, la societat actual encara tendeix a entendre l'educació des d'un punt de vista tradicionalista: un expert imparteix saviesa, i un alumne escolta. A Causa d'açò, en aquells contextos professionals on es vol aplicar un marc de "comunitat d'aprenentatge" per a activitats de formació, solen trobar-se resistències i reticències a l'hora de començar. En contextos d'educació reglada, a més d'aquestes reticències per part dels alumnes, s'afegeix la inèrcia organitzacional de les institucions educatives. Els mateixos avantatges de les "comunitats d'aprenentatge"; la seua capacitat d'evolucionar amb el temps i adaptar-se a les condicions locals, el seu potencial de creativitat d'innovació, la seua tendència a creuar fronteres entre disciplines i conceptes tradicionals, i finalment la creixent autonomia dels seus membres poden considerar-se amenaces des del punt de vista oficialista, departamentalista o jeràrquic. De fet la comunitat d'aprenentatge podria considerar-se per naturalesa com un entorn que s'escapa del context "reglat". Aquesta problemàtica també pot donar-se en contextos professionals. Al final, el que es planteja en introduir la idea de comunitat d'aprenentatge és la creació d'una forma d'organització transversal, bé siga en el context de l'empresa o de l'escola. No és parell a altres models de formació, com per exemple els cursos o les materials d'auto-estudi, que solen ocupar compartiments estancs dins de l'organització. La comunitat d'aprenentatge es basa en l'aprofitament dels mecanismes i canals d'aprenentatge informal que constitueixen el 90% del que deprenem al llarg de la vida, i el fa més estructurat, més eficaç. Per tant la comunitat abordarà quasi totes les activitats professionals dels alumnes. Açò suposa una alteració radical de l'estat de les coses. És necessari per tant d'abraçar la introducció de la comunitat d'aprenentatge com un procés de gestió del canvi organitzatiu. És necessari identificar tots els processos que poden veure's afectats per aquest canvi, i adaptar-los.

Quant als aspectes tecnològics relacionats amb la introducció d'una comunitat d'aprenentatge també és necessari contemplar els efectes potencials del canvi.

Hem esmentat ja els avantatges de l'ús de les noves tecnologies en el context de les "comunitats d'aprenentatge", però és important que siguin facilitadores de la comunicació, i no obstaculitzadores. És de vital importància intentar anticipar totes les dificultats que poden aparèixer en començar a utilitzar una nova tecnologia, perquè aquestes, que al final només són problemes d'infraestructura, no obstaculitzen l'evolució de la comunitat d'aprenentatge. Una possibilitat en aquest context, és optar inicialment per l'ús d'una tecnologia ja coneguda pels alumnes, com per exemple el correu electrònic (usant programari de llistes de correu). Així es pot treballar primer l'evolució de la comunitat, per a després introduir ferramentes més complexes, perquè els alumnes no hagen d'estar deprenent una nova tecnologia al ma-

teix temps que deprenen a funcionar en comunitat, amb les conseqüents complicacions i dificultats, que poden arribar a matar la comunitat abans de nàixer.

No obstant això, els aspectes tecnològics i organitzatius, encara que cal prestar-los la deguda atenció, són secundaris. La clau de la creació d'una comunitat d'aprenentatge radica en la manera de treballar amb les persones i les seues actituds. Sense persones actives i participatives, la comunitat no existirà, per tant és molt necessari que els alumnes que conformaran la comunitat estiguen convençuts del valor d'aquesta manera de funcionar. És fonamental que es treballen les percepcions abans esmentades, per exemple la idea preconcebuda de l'aprenentatge com l'escolta tradicional del monòleg d'un expert. També és important que els alumnes estiguen motivats pel tema en què es treballarà, i que entenguen els avantatges esmentats d'aquesta manera de treballar. Açò no és tasca fàcil; un de les majors dificultats és que molts alumnes han sigut ensenyats a treballar sempre de forma individual i no veuen el valor de compartir el seu procés d'aprenentatge, ni els seus coneixements.

La ironia és que la majoria de què han participat en una comunitat d'aprenentatge no volen tornar al tradicional, la flexibilitat i el suport que ofereixen són massa valuoses. No obstant això, sense haver-ho experimentat és difícil que vegem el seu valor.

Per tant un dels plantejaments per a gestionar el canvi de punt de vista relatiu a la pedagogia, constitueix una espècie de procés d'aclimatització. Aquest procés suposa una sèrie de fases caracteritzades i diferenciades per la creixent independència dels alumnes del professor. Gradualment es va introduint l'alumne en la possibilitat d'un aprenentatge no tradicional. Suposa activitats d'aprenentatge que en les fases inicials són dirigides completament per professor, i en les últimes fases escollides, dissenyades i gestionades senceraament pels alumnes. Suposa l'ensenyament no sols de continguts referits al tema concret sinó també de destreses d'aprenentatge i autogestió. Les etapes principals d'aquest procés són les següents:

- Introducció - activitats de familiarització amb els altres components del grup, conformació social i consensualització de "regles de joc" (nivells de participació, comprensió de la diversitat, definició d'expectatives etc.) per mitjà d'activitats senzilles concentrades en aspectes ostensiblement relacionats amb el tema, però l'objectiu del qual és la formació d'un grup consolidat i còmode amb sí mateix.
- Formació convencional - posada en comú de coneixements sobre el tema. Es realitza una anàlisi de les necessitats dels components del grup, i en funció dels resultats s'imparteix una sèrie de coneixements bàsics relacionats amb el camp per a assegurar que tots els alumnes estan a un nivell semblant de coneixements. La naturalesa heterogènia del grup indica que poden haver-hi en aquesta fase mòduls d'auto estudi, mòduls que alguns alumnes no hauran d'estudiar i mòduls de coneixement imprescindible de l'estudi en que tots els alumnes hi participaran.
- Col·laboració dirigida - a partir de l'anàlisi de necessitats realitzat es seleccionen mò-

duls que cap alumne domina, d'un nivell intermedi de coneixement, i es realitzen activitats d'aprenentatge basades en la col.laboració per a realitzar tasques en xicotets grups. Es busca la relació d'aquestes activitats i coneixements amb la realitat dels alumnes i la seua futura vida laboral. És a dir un enfocament basat en projectes.

- Definició d'objectius d'aprenentatge per part dels alumnes - en aquesta fase es busca la participació dels alumnes en la selecció de camps d'especial importància per a ells. El treball es realitza de forma tutoritzada: els alumnes treballaran individualment en projectes per a després compartir les seues experiències amb els altres components del grup. No obstant això, durant aquest procés es fomenta que els alumnes pregunten entre si per a solucionar problemes emergents. Així es va creant una cultura de mútua ajuda.
- Grups d'interès - a partir d'aquest moment els alumnes comencen a "volar lliure", es defineixen tres o quatre temes candents dins del camp d'aprenentatge i els alumnes s'ajunten en un o més subgrups que aniran prestant atenció a aquests camps i a la seua evolució, compartint el que troben. Durant aquesta fase es pot veure evidències d'una comunitat d'aprenentatge en potència, els alumnes interactuen entre si sense massa necessitat d'intervencions per part del professor que és un més del grup. No obstant això, el professor té el paper de dinamitzador de la comunitat en el cas que siga necessari.
- Comunitat d'aprenentatge autosostenible - el professor (fa temps que va deixar de ser-ho) es retira, i un alumne escollit com dinamitzador per la comunitat, assumeix el paper de dinamitzador.

Aquest procés es nodreix dels diferents models que descriuen les fases del cicle vital de les "comunitats d'aprenentatge" i altres tipus de grup, incloses les de Salmó, Maçó i Berge i Collins. Totes aquestes es deriven inicialment dels processos de desenrotllament de grups presencials, i encara que les seues aplicacions en comunitats virtuals d'aprenentatge són potencialment importants, hi ha grans diferències en el món virtual que s'han d'investigar. La lògica del procés arriba descrit, que esbossa una manera de construir lentament una comunitat autònoma d'aprenentatge és evident, però necessita rodatge. Com hem esmentat abans les comunitats són molt fràgils, i si els seus principals components, les persones no estan convençudes del valor de participar en elles, el seu cicle vital s'acurta radicalment.

Fa falta molt de treball d'investigació i experiències perquè el concepte de "comunitat d'aprenentatge" puga arribar a implementar-se de forma generalitzada.

No obstant això, el concepte ofereix major flexibilitat i adaptabilitat al canvi, ja que és una forma d'estructurar l'aprenentatge perquè puga incorporar el canvi, que els que regeixen en els sistemes educatius tradicionals actuals. Les implicacions per a les institucions actu-

als canviarien dins d'aquest context, les seues "comunitats d'aprenentatge" podrien estendre's fora del campus, tant quant a l'espai físic, com en el temps (seguint actius després de la graduació i accés al món laboral d'un alumne determinat) creant una espècie de pont entre el món acadèmic i el món professional. En especial les institucions educatives estan ben situades per a recolzar en el desenrotllament dins de les seues comunitats de les destreses de pensament crític que s'han identificat com a claus en la societat del coneixement, destreses el desenvolupament de la qual és especialment ric dins del tipus de comunicació asíncrona reflexiva que caracteritza les comunitats virtuals d'aprenentatge. També tenen un paper vital en la validació de l'aprenentatge que té lloc en aquestes comunitats. L'aproximació d'una comunitat d'aprenentatge a una de pràctica permet que els resultats es comparen amb el *benchmark* de la comunitat de pràctica dins del context de l'evolució contínua d'aquesta comunitat.

Els avantatges de les "comunitats d'aprenentatge" són molts i el seu potencial per a proporcionar un marc per a l'aprenentatge continu és important. És necessari seguir avançant en la investigació d'aquest model. Hi ha una sèrie de preguntes que en aquests moments manquen de resposta. Per exemple:

- El model de comunitat d'aprenentatge és aplicable a tots els contextos d'aprenentatge? Tant els basats en teoria com els que tenen un alt contingut de pràctica?
- És més apropiat per a aquells dominis menys estructurats?
- Es podrà aplicar amb èxit en tots els contextos educatius, o hi ha organitzacions tan resistents al canvi que no ho permeten?
- El model implica que s'ha de començar a pensar en l'organització de diàleg en comptes del disseny de cursos?

Queda molt per fer...

Internet, desigualtats i educació de persones adultes

Óscar Medina Fernández • Universitat de Les Palmes de Gran Canària

i

Introducció

En l'actualitat els sociòlegs ja utilitzen de forma habitual l'expressió *societat de la informació* per a referir-se a la societat actual (Castell, 1997-1998).

La idea que subjau en els seus escrits és que la societat ha canviat, que ja no estem en la societat industrial, sinó en un altre tipus de societat en què la informació i el coneixement influeixen de forma notable en l'estratificació social i també en el canvi social, tot això gràcies a l'extraordinari desenrotllament tecnològic, especialment pel que fa a les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC).

També reconeixen els sociòlegs que Internet, i tot el que significa aquesta xàrcia de comunicació, s'està convertint en un dels components, podríem anomenar, paradigmàtics d'aquesta societat de la informació. En efecte, quan parlem d'Internet ens referim a eixa xàrcia de xàrcies d'ordinadors connectats entre si a nivell planetari. La idea de xàrcia (en anglés *net*) té tanta importància que alguns autors, per a referir-se a aquesta innovació tecnològica, parlen simplement de *La Xàrcia* (Cebrián, 1998). Una xàrcia que permet als usuaris de tals ordinadors fonamentalment dues coses: la comunicació entre si i l'accés a multitud de dades i d'informació, però tot això en condicions espai-temporals tan extraordinàries que mai haguérem arribat a imaginar-les.

Una de les principals autoritats mundials en aquest tema, El senyor Tapscott (1998), assegura que "la xàrcia s'està convertint en quelcom que no podrà passar per alt cap empresari, cap polític o simple curiós del nostre temps, [...] una revolució tan important com qualsevol altra de la història". Per això insisteix aquest prestigiós president de l'Aliança per a les Tecnologies Convergents: "La primera dècada del segle XXI portarà canvis de llarg abast i grans transformacions en l'economia, la política, l'educació, l'entreteniment, la societat i la situació geopolítica" (p. 13).

Segons l'últim informe de Nacions Unides sobre el desenrotllament humà, "en l'actualitat hi ha més de 500 milions d'usuaris d'Internet, que es creu augmentaran a quasi 1000 milions l'any 2005" (Nacions Unides, 2002: 10). I ací està precisament la clau de les desigualtats. Els qui usen l'ordinador i estan connectats a Internet tenen al seu abast

Traducció de Pep Aparicio

unes extraordinàries possibilitats de desenrotllament personal, professional i cultural fins ara insospitades, que afecten no sols a la seua vida laboral, sinó també a les seues relacions familiars i socialment i especialment a la seua vida quotidiana. Els qui no utilitzen Internet s'estan quedant al marge d'aquest enorme potencial, que, segons tots els experts, no ha fet més que començar a donar els seus fruits.

En aquest sentit, en tots els fòrums internacionals fa ja algun temps (des de mitjans dels anys noranta) que es parla de "bretxa digital" (*digital divide*) (Ballester, 2002), entenent per això la separació que existeix entre els qui tenen i els qui no tenen accés a les TIC, entre els connectats a la xarxa i els qui viuen al marge, en suma, com també es diu, entre els *enxufats* i els *desconnectats*.

Però la bretxa digital no sols es refereix a l'abisme entre els qui tenen accés a les TIC i els qui no el tenen. Des del nostre punt de vista, el problema és més complex, pel que creiem que aquest assumpte està directament relacionat amb l'educació, i més concretament, amb la formació de les persones adultes. Fins i tot entre els qui estan connectats el problema és si són capaços d'interpretar la informació. L'informe de la Comissió Europea (1996: 7) sobre aquest assumpte la deixa clara: «hi ha un risc de divisió entre els que poden interpretar aquesta informació, els qui només poden utilitzar-la i els que no poden interpretar-la ni utilitzar-la. En altres termes, entre els qui saben i els qui no saben». És evident, doncs, que estem no sols davant d'un problema tècnic i econòmic (que hi haja infraestructures i que estiguen a l'abast de tots), sinó sobretot davant d'un problema de formació.

El qui fóra ministre d'indústria i energia l'any 1985, Joan Majó, parlant d'aquest problema assenyala tres riscos d'exclusió que comporten les TIC: els exclosos per falta d'accés físic a les xarxes per raons geogràfiques o econòmiques, els exclosos per falta de competència laboral o per la dificultat de seguir deprenent i, finalment, els exclosos perquè no són capaços de convertir les dades en informació i està en coneixement. Però el tercer risc és el que explica amb més detall Majó: "Hi ha un tercer risc de marginació, d'exclusió, que tal vegada siga més difícil d'explicar, però que al meu entendre és el que més em preocupa. És el que anomenaré la impossibilitat d'utilitzar la informació, no perquè no es tinga accés sinó per una altra raó que ara explicaré. De vegades utilitzem tres paraules com a sinònims i en canvi no són el mateix: una cosa són les dades, una altra cosa és la informació i una altra cosa és el coneixement. La qüestió és que els usuaris siguen capaços de convertir les dades en informació i de transformar la informació en coneixements. Perquè el que les persones necessiten són coneixements i no dades [...]. La informació són dades estructurades, posades cadascuna en el seu lloc, i el coneixement és la informació analitzada, és la informació digerida, processada. Correm el perill que cada vegada més estiguem sotmesos al món de les dades, però que no sapiem traure-li la informació suficient, ni deduir el coneixement necessari" (Majó, 1996: 46 i 47).

Estem, per tant, davant d'una nova causa de desigualtat i d'exclusió social que es manifesta entre uns països i altres, entre regions dins d'un mateix país, i entre els individus d'una societat. En aquest sentit, Nacions Unides aporta dades molt reveladores: si bé actualment (ho hem

ressenyat abans) hi ha en el món més de 500 milions connectats a la xàrcia, "el 72% dels usuaris d'Internet viuen en països de l'OCDE amb alt nivell d'ingressos, i representen el 14% de la població mundial. 164 milions resideixen als Estats Units" (Nacions Unides, 2002: 10).

Entre d'altres, hi ha dues formes d'analitzar en els diferents països aquesta bretxa digital i la seua dimensió. Una d'eixes formes es refereix a l'evolució de les pròpies dades i les característiques dels usuaris d'Internet; per exemple, quan analitzem el número d'usuaris o el lloc des del qual s'accedeix a la xàrcia. Una altra de les formes ve donada per la comparació entre els usuaris d'Internet i la població en general en què a característiques demogràfiques es refereix; per exemple, s'analitza la distribució del gènere entre els usuaris d'Internet i entre la població en general: en aquest cas diríem que la bretxa digital s'eixampla o es redueix depenent que les diferències de gènere entre l'un i l'altre grup foren o no significatives. I així amb altres variables demogràfiques, com l'edat, la classe social, etc.

A continuació presentem un conjunt de dades que ens permetrà analitzar com ha anat evolucionant la bretxa digital a Espanya i a Canàries.

1. Usuaris d'Internet a Espanya

A Espanya són ja diversos els instituts d'estadística que des de fa anys vénen aportant dades sobre els usuaris d'Internet. Un dels principals és l'Institut Nacional d'Estadística (INE), l'última enquesta d'aquest publicada sobre aquest assumpte, sota el títol *Enquesta de Tecnologies de la informació en les llars*, del 17 de juliol de 2003, aporta dades sobre l'any 2002 referides a la població de 16 i més anys.

Una altra de les institucions que s'ocupa d'aquesta classe de dades és l'Associació per a la Investigació de Mitjans de Comunicació (AIMC), que des de fa huit anys ve publicant anualment tres onades sobre l'*Estudi General de Mitjans. Audiència d'Internet*, amb dades de la població de 14 i més anys. La diferència en els anys com a punt de partida entre aquest estudi i l'anterior és el que explica, en part, que les dades d'usuaris no sempre coincideixen en l'un i l'altre cas.

També vam comptar amb un altre informe, editat per la Fundació Unix: l'informe *anual sobre el desenrotllament de la societat de la informació a Espanya*. L'últim d'estos informes, titulat *eEspaña 2003* aborda amb prou amplitud bona part de les qüestions claus que es refereixen a la societat de la informació: les dades estadístiques d'Espanya i del món, els plans de les diferents administracions públiques per a la promoció i el desenrotllament de les TIC, el paper de les ONG enfront del risc de la bretxa digital, el comerç electrònic i la banca, l'ús de les TIC en la pràctica mèdica i en el desenrotllament científic, la formació *on 'line'*, les ciutats digitals, etc.

Des del punt de vista de l'anàlisi de l'evolució de les desigualtats, la dada que més ens ha cridat l'atenció és el que es refereix a l'increment dels usuaris d'Internet en els últims huit anys, segons la informació que aporta AIMC. En la figura 1 veiem l'evolució que han experimentat les dades d'usuaris d'Internet i el percentatge. Cal dir que al llarg d'estos huit anys s'ha produït un

important increment, tota vegada que actualment (amb dades d'abril i maig de 2003) comptem ja amb més de nou milions d'espanyols que usen Internet, el 27,4% de la població de 14 i més anys.

Figura 1: Població espanyola de 14 i més anys que utilitza Internet.

Anys 1996-2003

Anys	Usuaris Internet	%
1996	242.000	0,7
1997	765.000	2,3
1998	1.362.000	4,0
1999	2.017.000	5,8
2000	3.360.000	10,5
2001	6.894.000	19,8
2002	7.734.000	22,2
2003	9.652.000	27,4

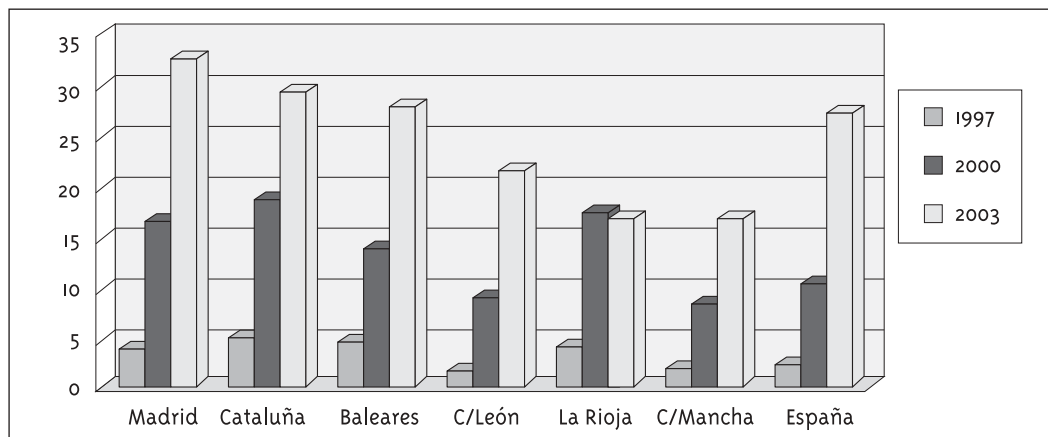
FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET. ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ES](http://www.aimc.es)

Encara que (tot cal dir-ho), segons l'Oficina d'Estadística de la Unió Europea (EUROSTAT), si parlem de les llars connectades a Internet, Espanya, amb menys d'un 30%, encara està lluny de la mitjana de la Comunitat Europea, que es situa entorn del 45%, i amb alguns països per damunt del 50%, com Dinamarca, Finlàndia, Holanda, Luxemburg i Suècia. Només Grècia està per davall d'Espanya, amb menys d'un 10% de llars connectades a Internet. Pel que es refereix a Estats Units, segons dades de febrer de 2003, entorn del 60% de la població usa Internet (eEspaña 2003: 129 i 27).

Aquest vagó de cua que representa l'Espanya que usa Internet, comparada amb la Unió Europea i altres països desenrotllats, contrasta amb la informació d'algunes comunitats autònomes. En la figura 2 veiem l'evolució dels usuaris d'Internet en 1997, en 2000 i en 2003 i les dades es refereixen a sis comunitats autònomes i al total de l'Estat. Cal destacar en aquesta figura que, en relació amb l'any 2003, estant la mitjana del país en un 27,4%, algunes comunitats tenen menys de la meitat dels usuaris d'Internet que d'altres. És el cas, per exemple, de Castella-La Manxa, amb un 16%, comparada amb Catalunya, que puja al 32% d'usuaris de la xàrcia.

Aquestes dades i les anteriors abunden en el que ja hem dit abans: que la bretxa digital no sols es refereix a la distància entre països (per exemple, Espanya entre els països de la Unió Europea o entre els països desenrotllats); també el concepte de bretxa digital s'aplica entre regions d'un mateix país (per exemple, el ja comentat sobre les diferències entre Madrid, Catalunya i Balears, d'una banda, i Castella-Lleó, La Rioja i Castella-La Manxa, per un altra).

Figura 2: Evolució dels usuaris d'Internet entre la població espanyola de 14 i més anys.
Anys 1996-2003



FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.
ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.es)

Unes altres de les dades que ens aporta l'Estudi General de Mitjans sobre l'Audiència d'Internet és el que es refereix a l'accés. Per a avaluar-lo, les estadístiques solen distingir entre quatre categories: accés a Internet des de la pròpia casa, accés des del lloc de treball, accés des del centre d'estudis (universitats, per exemple) i altres accessos. Els resultats mostren una evolució que pot ser qualificada de positiva o de negativa, depenent del significat que atorguem a les xifres.

En la figura 3 veiem aquesta evolució en què destaca el percentatge dels que accedeixen a Internet des de sa casa, l'increment del qual ha sigut més del doble, des de 1996 fins a 2003, passant del 26,6% al 62,4%. En aquest cas es pot pensar que, en la mesura en què s'incrementa el nombre d'usuaris que accedeixen a Internet des de la seua pròpia casa, en eixa mesura la xàrcia està més a l'abast de tots. No obstant això, aquesta dada també ens posa de manifest el revers d'aquesta realitat: es redueix el percentatge de què accedeixen des d'un lloc públic, com pot ser el centre d'estudis, les biblioteques o també les universitats, que ha abaixat del 22 al 16%.

Figura 3: Evolució del lloc d'accés entre els usuaris d'Internet (96-03)

LLOC D'ACCÉS	1996	2003
Casa	26,6	62,4
Treball	46,4	30,7
Centre d'estudis	22,7	16,2
Altres accessos	10,0	17,4

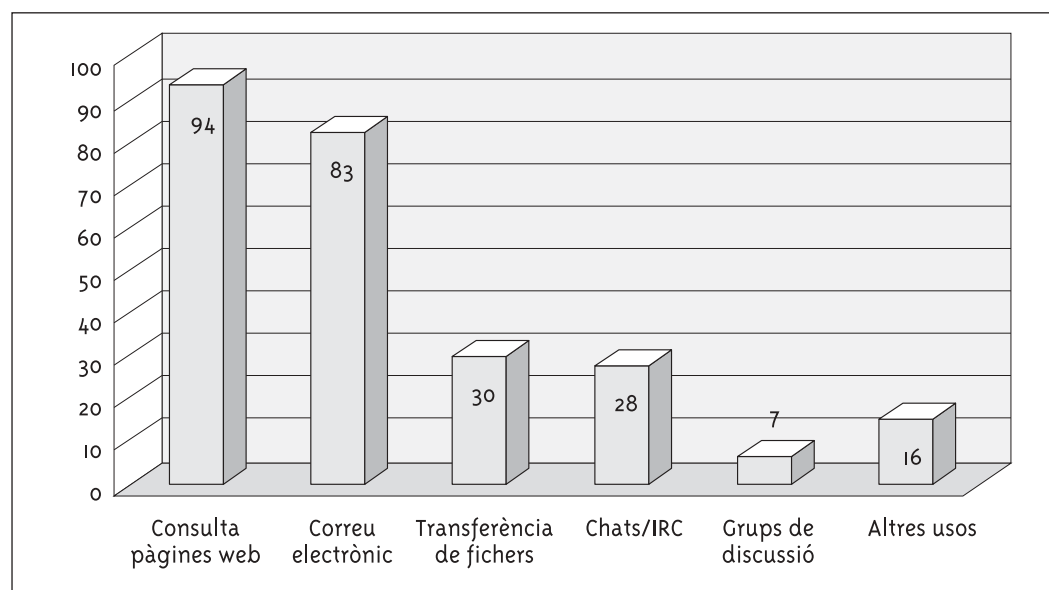
FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.
ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.és) LA SUMA DE LES COLUMNES ÉS SUPERIOR A 100
PEL FET QUE ALGUNS USUARIS UTILITZEN MÉS D'UN LLOC D'ACCÉS.

Els serveis més utilitzats pels usuaris d'Internet segueixen sent, com ja ho eren des del 96, aquells que tenen a veure d'estar informat (la informació es sol·licita d'alguna administració pública, de mitjans informatius, per motius d'estudi, per a viatges, ocupació, salut, oci, distracció, etc.) i amb el fet de relacionar-se (en aquest cas s'utilitza el correu, els xats, els grups de discussió, etc.). En el futur caldrà seguir estudiant l'evolució d'estos dos serveis o finalitats per la importància que això té amb eixes possibilitats optimitzadores i educatives que està tenint la xàrcia per a la població i que ja comentàvem al principi d'aquest article.

Les dades principals sobre aquest assumpte les veiem en la figura 4, on la consulta de pàgines web (estar informat), des del 96 fins ara, ha pujat del 78% al 94%; i el correu electrònic (relacionar-se) ha passat des de el 68% fins al 83%.

Figura 4: Serveis utilitzats l'últim mes pels usuaris d'Internet.

Any 2003



FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.
ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.és)

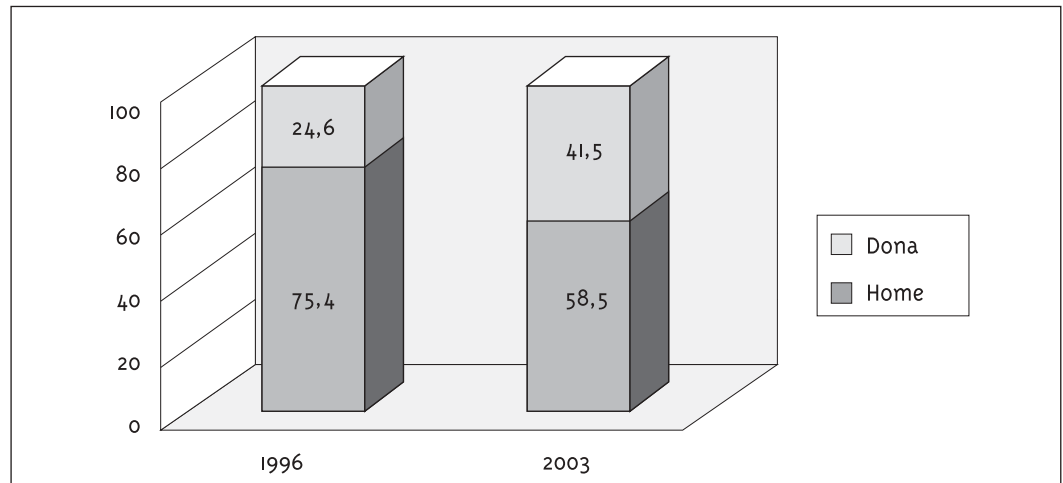
2. Algunes característiques demogràfiques dels usuaris d'Internet a Espanya

A més de les dades ja exposades, hem comentat abans que hi ha una altra forma d'analitzar aquest problema de les desigualtats en relació amb Internet que es pot plantejar en aquestos termes: en quina mesura les característiques demogràfiques dels usuaris d'Internet s'aproximen o es distancien de les característiques de la població en general?

Una primera resposta a aquesta pregunta la tenim en la figura 5: les dones que s'incorporen a la xàrcia ja representen el 41,5% dels usuaris, quan al principi només eren el 24,6%. Es pot pensar raonablement que, en allò que al gènere es refereix, la bretxa digital es redueix amb el pas del temps. Fins i tot, alguns autors ja comencen a comentar que s'està produint una incorporació massiva de les dones de totes les edats, el que no sembla que succeeïa amb els hòmens.

Figura 5: Evolució del gènere dels usuaris d'Internet.

Any 2003



FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.

ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.es)

Una altra de les variables demogràfiques que tradicionalment es tenen en compte en aquest tipus d'estudis estadístics és la classe social. En aquest cas, una mesura del comportament de la bretxa digital pot vindre donada per l'evolució de la classe social dels usuaris d'Internet comparada amb la distribució de les classes en la població en general. En la figura 6 podem observar dos fenòmens d'importància: com han evolucionat els usuaris d'Internet, en relació amb la classe social, des del 96 fins al 2003; i tam-

bé, en quina mesura l'actual distribució de classes entre els usuaris d'Internet coincideix amb (o millor, s'assembla més a) la distribució de les classes en la població en general.

Com es veu, amb el pas dels anys s'incrementa, sobretot, el sector de la classe mitjana (col·lectiu majoritari en la població), que passa del 27,1% fins al 43,5%, quedant-se pràcticament en la mateixa proporció que aquesta classe representa en la població espanyola. Aquest important increment de la classe mitjana entre els usuaris d'Internet fa que es reduïska la classe alta, el percentatge baixa d'aquesta des del 31,9 en el 96 fins al 17,3 en el 2003, tot i que encara a distància de la representació que aquest grup social té en la població espanyola. El mateix ha succeït amb la classe mitjana alta, que ha abaixat del 35,6% al 22,6%, però encara a distància del que aquest grup representa en la societat espanyola.

Amb tot, el problema més greu de la bretxa digital en relació amb la classe social el veiem en els sectors de la classe mitjana baixa i baixa. Aquests dos grups socials representen el 37% de la població, i no obstant això, entre tal quantitat de persones són usuaris d'Internet només el 16,6%, encara que aquest percentatge s'ha triplicat des del 96.

Figura 6: Evolució de la classe social entre els usuaris d'Internet.

Any 2003

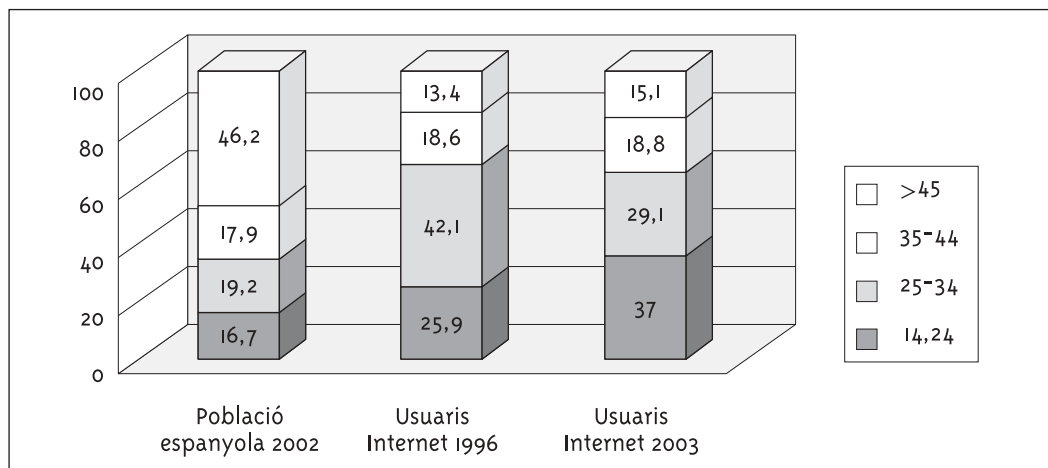
CLASSE SOCIAL	Població espanyola 2002	Usuaris d'Internet 1996	Usuaris d'Internet 2003
Alta	6,2	31,9	17,3
Mitjana alta	14,5	35,6	22,6
Mitjana mitja	42,3	27,1	43,5
Mitjana baixa	26,7	5,2	15,2
Baixa	10,2	0,3	1,4

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.

ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ES](http://www.aimc.es)

Finalment, l'altra variable demogràfica que ens aporta informació sobre la bretxa digital és l'edat. I en aquest cas fem el mateix que en l'anterior figura: comparem les dades de la població en general i analitzem l'evolució experimentada en els últims huit anys. Si veiem la figura 7, hem de convindre que açò d'Internet és cosa dels més jòvens. Les persones adultes, sobretot, els majors de 35 anys, no sembla que s'estiguen interessant molt per la xàrcia.

Figura 7: Evolució de l'edat entre els usuaris d'Internet.
Any 2003



FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET.
ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.es)

Amb el pas dels anys, el sector de 14 a 24 anys s'ha incrementat, passant del 26% al 37%; i per contra, el sector de 25 a 34 s'ha reduït des del 42% al 29%. Però, si considerem en conjunt aquestos dos sectors, sorprèn que els que tenien entre 14 i 34 anys l'any 96 representaven el 67% dels usuaris d'Internet, i en el 2003 aquest col·lectiu pràcticament segueix amb la mateixa representació, un 66,1%, sent així que només són el 26% de la població, prova evident de la concentració que Internet produeix entre els més joves.

No obstant això, entre la població de més edat, a partir dels 35 anys, és on veiem que s'incrementa la bretxa digital. No oblidem que aquest col·lectiu és majoritari en la població, amb una representació del 64%, i no obstant això, gairebé no ha experimentat cap evolució entre els usuaris d'Internet: eren el 32% dels usuaris d'Internet en el 96 i es queden en el 34% al cap dels huit anys, en el 2003.

És important destacar aquesta dada de la bretxa digital respecte de l'edat, perquè es tracta del col·lectiu majoritari a què es dirigeixen els centres d'educació d'adults i els diversos programes de formació ocupacional i contínua, així com algunes ONG compromeses amb la reducció de la bretxa digital. Hauríem de concloure que l'alfabetització digital o la formació en l'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació necessàriament ha de ser una assignatura obligatòria en qualsevol programa de formació de persones adultes.

3. Nivell d'estudis i situació laboral dels usuaris d'Internet a Espanya

Una altra mesura de les desigualtats en relació amb Internet la podem obtenir a partir del nivell d'estudis i de la situació socioeconòmica dels usuaris de la xarxa. La informació en aquest cas l'aporta l'enquesta *de Tecnologies de la Informació en les llars*, publicada en el 2003 per l'Institut Nacional d'Estadística, en què s'aporten dades de l'any 2002. Si les xifres totals en aquest cas no coincideixen amb les de *l'Estudi General de Mitjans* (sobretot, ens referim a la xifra d'usuaris i percentatge), això és a causa de dues causes principals: una, que l'enquesta de Tecnologies de la Informació aporta dades de l'any 2002, i la de l'Estudi General de Mitjans del 2003; i en segon lloc, perquè aquella es refereix a la població de 16 i més anys, i aquest a la població de 14 i més.

Les dades del nivell d'estudis dels usuaris d'Internet estan en la figura 8, on sembla que una terrible llei podria explicar les desigualtats molt millor que altres variables demogràfiques: quant major és el nivell d'estudis s'incrementa la probabilitat de fer ús d'Internet; i al revés, si no es tenen estudis o el nivell de formació és baix, es redueixen les possibilitats de ser usuari de la xarxa.

Figura 8: Nivell d'estudis de la població espanyola de 16 i més anys que utilitza Internet. Any 2002

NIVELL D'ESTUDIS	Població de 16 i més anys	Usuaris d'Internet	% d'usuaris
Analfabets	1.035.100	2.400	0,23
Baix (Ensenyament primària i ESO)	20.520.700	1.461.400	7,12
Mitjà (Batxillerat i F. P. Mitjana)	5.875.000	1.881.600	32,03
Alt (Universitaris i F. P. Superior)	6.498.000	3.013.500	46,38

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'INE (2003).

ENQUESTA DE *TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ EN LES LLARS 2002*. PÀGINA WEB DE L'INE: [HTTP://WWW.INE.ÉS](http://www.ine.es)

Ací sí que veiem clarament la bretxa digital: el percentatge d'analfabets que utilitza Internet és menor de l'1%, concretament, 2.400 (tal vegada siguin aquests els pocs analfabets que a Espanya s'estan alfabetitzant en la doble vessant lectoescriptora i digital). D'altra banda, entre els que tenen un nivell d'estudis baix Ensenyament Primari i ESO), només el 7,12% fa ús d'Internet, enfront del 46,38% dels que tenen un alt nivell d'estudis (Universitaris i F. P. de grau superior).

Si en compte d'analitzar el nivell d'estudis ens ocupem de la relació amb l'activitat econòmica, les dades reflecteixen nous perfils de la bretxa digital. En figura 9 veiem aquestes dades, aportades per l'INE (2003). La quarta columna d'aquesta figura ens informa del per-

centatge d'usuaris d'Internet que forma part de la població de 16 i més anys segons la seua relació amb l'activitat econòmica; i la columna cinc ens indica el percentatge d'usuaris d'eixa filera en relació amb el total d'usuaris.

Així veiem que el nombre més gran d'usuaris d'Internet està entre els actius ocupats: quasi quatre milions estan connectats a la xàrcia, un 25,5% de tots els actius ocupats, el que al mateix temps representa un 63% de tots els usuaris. No obstant això, el major percentatge d'usuaris d'Internet, depenent de la seua relació amb l'activitat econòmica, està entre els inactius que són estudiants (en aquest cas el número de connectats a la xàrcia és 1.609.600), el que quasi representa la meitat de tots els inactius que estudien i el 25% de tots els usuaris de la xàrcia.

Per contra, el col·lectiu de què estan parats, o el de què són inactius sense ser estudiants són els que menys gent té connectada a la xàrcia: entre els parats només el 16%, i entre els inactius no estudiants ni tan sols arriba al 4%, sent així que aquest últim grup són quasi tretze milions de ciutadans. En resum, i dit d'una altra manera, per a estar connectats a la xàrcia o es té treball o s'és estudiant. Els inactius i els parats estan quedant al marge de les possibilitats d'Internet.

Figura 9: Relació amb l'activitat econòmica de la població espanyola de 16 i més anys que utilitza Internet.

Any 2002

RELACIÓ AMB L'ACTIVITAT ECONÒMICA	Població de 16 i més anys	Usuaris d'Internet	% d'usuaris/ població	% d'usuaris/ total usuaris
Actius ocupats	15.613.300	3.988.100	25,54	62,72
Actius parats	2.058.600	332.200	16,14	5,22
Inactius estudiants	3.495.200	1.609.600	46,05	25,31
Altres inactius	12.761.700	429.000	3,36	6,75
TOTAL	33.928.800	6.358.900	18,74	100,00

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'INE (2003).

ENQUESTA DE TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ EN LES LLARS 2002. PÀGINA WEB DE L'INE: [HTTP://WWW.INE.ÉS](http://www.ine.es)

4. La societat de la Informació i la bretxa digital a Canàries

Les dades sobre la societat de la informació i la bretxa digital en Canàries la prenem de les dues enquestes anteriors que estem manejant, i també de **Canàries Digital**, una acció política del Govern de Canàries (*Pla per al Desenrotllament de la Societat de la Informació en Canàries*), la finalitat de la qual és la promoció i la generalització de les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació en la societat en general i, específicament, en les

administracions públiques, les empreses i les llars. Des que aquest pla va començar a funcionar a finals de l'any 2000, *Canàries Digital*, a través de la seua pàgina web (<http://www.canaries-digital.org/>), com fa és partir de primer d'un concepte de societat de la informació: "aquella en què les diverses activitats socials i econòmiques estan mitjançades per les TIC".

Això requereix, i així s'explica per part del Govern de Canàries, dues coses al mateix temps: d'una banda, que les ferramentes estiguen disponibles (infraestructures, equips, connexions, xàrcies, instal·lacions, etc.), i per una altra, que hi haja ciutadans disposats a fer ús d'elles.

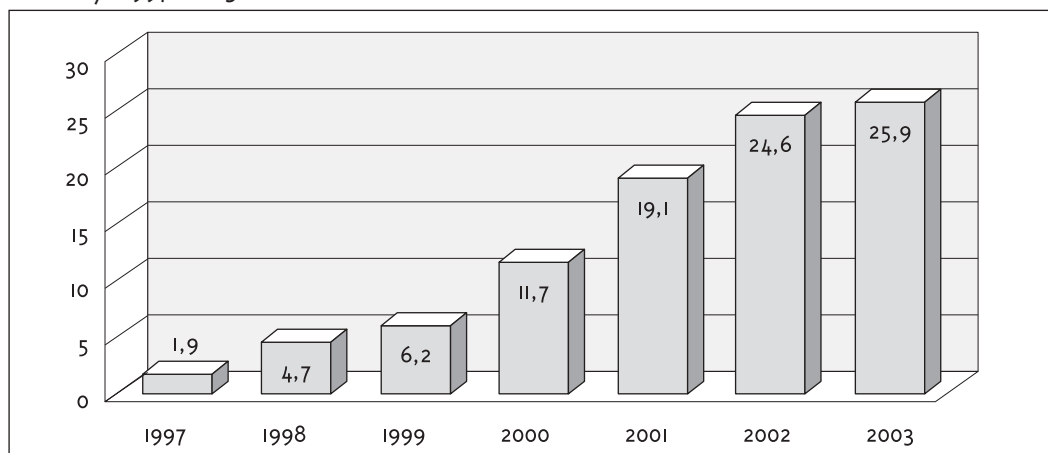
A partir d'aquesta primera aproximació conceptual i estratègica, Canàries Digital no sols ha creat un sistema d'indicadors per a avaluar el desenvolupament de la societat de la informació sinó que també ens ve informant puntualment del dit desenvolupament en l'Arxipèlag, aportant estadístiques sobre:

- a) Infraestructures i serveis bàsics en la societat de la informació: telefonia fixa, televisió de pagament, densitat de banda ampla entre els usuaris d'Internet, situació de la bretxa digital mesurada per la *ratio* entre usuaris de banda ampla i usuaris de banda estreta.
- b) Implantació de la societat de la informació: en el sector públic (administració, educació, serveis socials, ocupació, telemedicina, Internet per a tots, etc.), en el turisme (reserves *on 'line'*, hotels amb web pròpia, etc.), en les llars (percentatge de llars amb PC, accés a Internet, estimació d'usuaris d'Internet, perfil sociodemogràfic dels usuaris d'Internet, etc.).
- c) Sector industrial de les TIC: graduats en Ciència i Tecnologies, nombre de vivers i d'empreses dedicades a les TIC.

Segons s'afirma en la pàgina web, l'objectiu que es busca amb aquestos indicadors i estadístiques és "proporcionar una imatge multidimensional i dinàmica del procés d'incorporació a la Societat de la Informació, comparant-la en tot moment amb la situació en el conjunt de l'Estat Espanyol i la Unió Europea". Es tracta, per tant, de mesurar la posició de Canàries en la Societat de la Informació mesurant dos processos complementaris: el creixement de les infraestructures per a l'accés a Internet i l'ús que fan els canaris de la xàrcia i de les noves tecnologies.

En relació amb aquest segon procés (l'ús que fan els canaris de la xàrcia), com bota de primer a la vista és la diferència existent entre les dades que aporta Canàries Digital i l'Estudi General de Mitjans que venim comentant. En efecte, l'audiència en Internet mesurada a Canàries per l'enquesta d'AIMC en abril-maig de 2003 posa de manifest que, pel que fa als usuaris d'Internet, Canàries està un poc per davall de la mitjana nacional, però per damunt de 12 comunitats.

Figura 10: Evolució dels usuaris d'Internet entre la població canària de 14 i més anys.
Anys 1997-2003



FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS.

AUDIÈNCIA EN INTERNET. ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.es).

Nota: els percentatges estan calculats sobre la base de la població canària en cada data.

Així veiem en la figura 10 l'evolució experimentada a Canàries pels usuaris d'Internet, passant en només set anys del 2% fins a el 26%. Convé destacar que en aquest cas Canàries no sols ha progressat en termes absoluts, sinó que a més ha anat millorant la seua posició relativa en el conjunt de l'Estat. Açò ho veiem més clarament en la figura 11: en el 97 Canàries ocupava el lloc número 10 entre les 17 comunitats autònomes, en el 2000 es situa en el lloc número 8, i en el 2003 ja està entre les cinc primeres comunitats autònomes, amb un 25,9% de penetració, quan la mitjana nacional és de 27,4%.

Figura 11: Evolució dels usuaris d'Internet de Canàries i de la resta de les Comunitats Autònomes. Població de 14 i més anys.

COMUNITAT	1997	2000	2003
Andalusia	1.5	10.1	23.3
Aragó	2.2	12.2	26.5
Astúries	3.4	10.7	22.5
Balears	4.3	13.7	27.9
Canàries	1.9	11.7	25.9
Cantàbria	1.2	9.3	24.6
Castella-Lleó	1.6	8.8	21.7
Castella-La Manxa	1.7	8.3	16.8
Catalunya	4.8	18.6	29.4

COMUNITAT	1997	2000	2003
C. Valenciana	2.8	12.5	22.1
Extremadura	1.7	6.9	22.4
Galícia	1.6	8.2	22.1
Madrid	3.9	16.3	32.6
Múrcia	1.7	8.8	22.3
Navarra	4.8	13.8	22.4
País Basc	2.5	14.0	25.6
La Rioja	4.0	17.3	19.7
ESPANYA	2,3	10,5	27,4

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'ESTUDI GENERAL DE MITJANS. AUDIÈNCIA EN INTERNET. ÚLTIMA ONADA ABRIL-MAIG 2003. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.AIMC.ÉS](http://www.aimc.es).

NOTA: ELS PERCENTATGES ESTAN CALCULATS SOBRE LA BASE DE LA POBLACIÓ EN CADA DATA.

Si en compte de basar-nos en la informació aportada per l'AIMC, utilitzem les estadístiques aportades per Canàries Digital, preses del *Sociobaròmetre de Canàries*, corresponent a desembre de 2002 i a la població major de 16 anys, ens trobem amb dades importants.

En la figura 12 tenim la informació i es refereix a cadascuna de les illes, les quatre ciutats més importants de l'Arxipèlag i al conjunt de Canàries. El més rellevant que hem de destacar és que quasi la meitat de la població canària disposa d'ordinador en la seua llar i un 28,5% té connexió a Internet.

Respecte del percentatge de canaris que han sigut usuaris d'Internet en l'últim mes, ens trobem amb una xifra superior a què aporten l'AIMC i el propi INE. En efecte, segons el Sociobaròmetre de Canàries, la població de l'Arxipèlag que s'ha connectat a la xarxa en l'últim mes puja al 33,8% (prop de 500. 000 persones), i en algunes ciutats, com Les Palmes de G. C. i La Laguna, el percentatge arriba fins al 39%, i més encara a Santa Cruz de Tenerife, que ascendeix al 46%. Aquesta dada resulta encara més rellevant si tenim en compte que, segons Canàries Digital, l'any 2001 el 28,5% de les llars tenia ordinador, i només un 12% disposava de connexió a Internet.

L'altra cara d'aquesta moneda són les illes de La Palma, La Gomera i Hierro i la ciutat de Telde, on els percentatges es distancien de la mitjana de la regió, tal com veiem en la figura 12.

Una altra informació relativa a la bretxa digital que ens aporta el Sociobaròmetre de Canàries es refereix al tipus de connexió a Internet i lloc d'accés. Respecte del lloc d'accés les dades de Canàries són superiors a la mitjana nacional, tota vegada que l'accés des de casa (un 72%) està quasi 10 punts per damunt de la mitjana nacional. Així doncs, si a nivell nacional valoràvem positivament un 62% d'accés des de la pròpia casa, hem d'assenyalar ara que en aquest aspecte encara es redueix més la bretxa digital a Canàries per aquest motiu.

Figura 12: Equipament de les llars amb ordinador i usuaris d'Internet a Canàries, per illes i grans ciutats. Persones majors de 16 anys. Desembre de 2002.

LOCALITAT	% de canaris que tenen ordinador en la seua llar	% de canaris que tenen connexió a Internet	% de canaris que s'ha connectat amb Internet l'últim mes
Gran Canària	48.9	28.7	34.1
Lanzarote	44.4	33.7	30.8
Fuerteventura	53.7	31.7	36.9
Tenerife	50.8	28.3	34.9
La Palma	36.8	22.3	25.3
La Gomera	35.0	20.2	24.8
Hierro	37.5	21.4	23.6
CANÀRIES	48.8	28.5	33.8
Les Palmes de G.C.	49.2	30.6	39.5
Santa Cruz de Tenerife	62.0	38.5	46.2
Telde	36.9	19.9	17.2
La Laguna	56.7	28.6	39.4

FONT: PRESIDÈNCIA DEL GOVERN DE CANÀRIES (2003): *SOCIOBARÒMETRE DE CANÀRIES, DESEMBRE DE 2002*.

PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.GOBCAN.ÉS/SOCIOBAROMETRO/](http://www.gobcan.es/sociobarometro/).

Però on la bretxa digital, en compte de reduir-se, s'eixampla és pel que fa a la rapidesa de connexió a Internet (vore figura 13), doncs encara només hi ha una miqueta més d'un terç dels usuaris d'Internet que compten amb una connexió ràpida.

En aquest cas, la situació de la bretxa digital, mesurada per la *ratio* entre usuaris de banda ampla (connexió ADSL, RDSI, sobretot) i usuaris de banda estreta (connexió per mitjà de línia telefònica normal), segons Canàries Digital, era la següent en desembre del 2002: "per cada usuari d'Internet a Canàries connectat a la xàrcia per mitjà d'un accés de banda ampla existien aproximadament 2,3 de banda estreta"

Figura 13: Tipus i lloc de connexió dels usuaris d'Internet a Canàries. Persones majors de 16 anys. Desembre del 2002

TIPUS DE CONNEXIÓ A INTERNET		LLOC DE CONNEXIÓ A INTERNET	
Línia telefònica normal	60.5	Des de casa	71.9
Línia RDSI	4.5	Des del lloc de treball	20.0
Línia ADSL	26.6	Des de casa d'un familiar/amic	8.5

TIPUS DE CONNEXIÓ A INTERNET		LLOC DE CONNEXIÓ A INTERNET	
Cable de fibra òptica	2.0	Des del lloc d'estudi	7.9
Telèfon mòbil	0.6	Des d'un cibercafé	12.8
Una altra	1.3	Un altre lloc	2.6
NS/NC	5.8		

FONT: PRESIDÈNCIA DEL GOVERN DE CANÀRIES (2003): *SOCIOBARÒMETRE DE CANÀRIES, DESEMBRE DE 2002*. PÀGINA WEB: [HTTP://WWW.GOBCAN.ÉS/SOCIOBARÒMETRE/](http://www.gobcan.es/sociobarometre/).

Finalment, per a acabar amb aquest breu informe sobre la societat de la informació a Canàries, convé que analitzem les dades sobre nivell d'estudis i situació laboral dels usuaris d'Internet. I novament per a això acudim a l'enquesta *de Tecnologies de la Informació en les llars*, publicada l'any 2003 per l'Institut Nacional d'Estadística, en què s'aporten dades de l'any 2002. Com veiem en la figura 14, les dades de Canàries en general són equivalents a les de l'Estat, lo que ens permet afirmar, com ja hem comentat a nivell nacional, que hi ha una relació directa entre nivell d'estudis i probabilitat de fer ús d'Internet.

La bretxa digital en aquest cas deixa fora de la xàrcia a les analfabets i redueix la connexió dels qui tenen un nivell baix d'estudis. En aquest sentit, estem davant d'un fet indiscutible: entre els canaris que tenen un alt nivell d'estudis, el 50,36% són usuaris d'Internet; enfront d'un 7,8% entre els qui tenen un baix nivell d'estudis; sent així que la totalitat de la població canària que té un baix nivell d'estudis ascendeix a 921.000, enfront de la població que posseeix un alt nivell d'estudis, que gairebé no supera la xifra de 200.000 canaris.

Figura 14: Percentatge de la població canària i espanyola de 16 i més anys que utilitza Internet, segons el nivell d'estudis.

Any 2002

NIVELL D'ESTUDIS	Canàries	Espanya
Analfabets	0,00	0,23
Baix (Ensenyament Primària i ESO)	7,88	7,12
Mitjà (Batxillerat i F. P. Mitjana)	36,29	32,03
Alt (Universitaris i F. P. Superior)	50,36	46,38

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'INE (2003). *ENQUESTA DE TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ EN LES LLARS 2002*. PÀGINA WEB DE L'INE: [HTTP://WWW.INE.ÉS](http://www.ine.es)

Pel que es refereix a la situació laboral dels usuaris d'Internet a Canàries, la informació la tenim en la figura 15, la lectura de la qual ens permet concloure el següent: primer, que el

major percentatge d'usuaris d'Internet depenent de la seua relació amb l'activitat econòmica està entre els inactius que són estudiants (un 48,36%), una xifra equivalent a la de l'Estat; segon, entre tots els parats de Canàries, un 25% és usuari d'Internet, a diferència de l'Estat, on aquest col·lectiu només té un 16% connectat a la xàrcia; i en tercer lloc, que la important xifra d'altres inactius, que a Canàries són prop de mig milió de persones, només té entre les seues fileres un insignificant 4,46% d'internautes.

Figura 15: Percentatge de la població canària i espanyola de 16 i més anys que utilitza Internet, segons la seua relació amb l'activitat econòmica.

Any 2002

RELACIÓ AMB L'ACTIVITAT ECONÒMICA	Canàries	Espanya
Actius ocupats	20.04	25.54
Actius aturats	25.00	16.14
Inactius estudiants	48.36	46.05
Altres inactius	4.46	3.36

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE LES DADES DE L'INE (2003).

ENQUESTA DE TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ EN LES LLARS 2002.

PÀGINA WEB DE L'INE: [HTTP://WWW.INE.ES](http://www.ine.es)

5. A manera de conclusió: Internet, edat i educació de persones adultes

A nivell global, a l'hora de valorar la situació d'Espanya en el món en què es refereix al desenrotllament de la societat de la informació, les dades no semblen tan positives. Si bé cal reconèixer que el nombre d'usuaris d'Internet s'ha incrementat notablement, al llarg dels últims huit anys, passant de 242.000 a més de 9,6 milions d'usuaris d'Internet, cert és també que aquestes xifres no es corresponen amb el lloc que ocupa Espanya entre els països desenrotllats i menys entre els del seu propi entorn europeu. Amb més claredat ho expressa l'informe de la Fundació Unix (2003: 341): "En totes les comparacions nacionals i internacionals ens situem en posicions resagades dins de la Unió Europea. Certament hi ha dades que reflecteixen un dinamisme clar, però subsisteixen problemes de fons que segueixen pendents". Tot fa pensar, continuen els autors d'aquest informe, que falta liderat per a impulsar i desenrotllar la Societat de la Informació (p. 339).

En el cas de Canàries, la posició relativa que ocupa en l'estat ha anat millorant amb els anys. Actualment ni està a la cua ni en el grup de cap, però certament el seu grau de penetració en Internet (25,9%) ha evolucionat fins a situar-se actualment entre les cinc primeres comunitats autònomes. Amb tot, queda molt per fer encara, sobretot si ens comparem amb altres regions de la Unió Europea, algunes de les quals tenen una quota d'usuaris d'Internet per damunt del 60%.

Una altra de les conclusions que podem extraure d'allò que s'ha exposat és una primera aproximació a un cert perfil de l'internauta. Encara que puga resultar una simplificació, podem afirmar que l'usuari d'Internet a Espanya i, en part, també a Canàries, és un home (encara que les dones s'estan incorporant massivament), que viu en una gran ciutat, de classe mitjana o més alta, de menys de 34 anys, que posseeix un alt nivell d'estudis, que treballa o és estudiant, que fonamentalment usa Internet des de la seua pròpia casa, que sobretot l'usa per a consultes i correu electrònic i que compta amb un tipus de connexió lenta.

Dit d'una altra manera, ser internauta és alguna cosa que fonamentalment té a veure amb l'edat, la formació que es posseeix i ser o no població activa. I ací està precisament el repte que Internet representa per a l'educació d'adults, sobretot, perquè és la població adulta major de 35 anys (que representa més del 60% de la població) la que s'està quedant al marge de la xàrcia, amb tot el que això significa de pèrdua d'oportunitats personals, laborals, culturals, socials, educatives i també per a la millora de la qualitat de vida.

Tot sembla indicar que l'edat, fins i tot tal vegada més que qualsevol altre indicador social, s'està convertint en el vertader factor protagonista de la bretxa digital. Negroponte, que dirigeix el Laboratori de Mitjans (*Media Lab*) de l'Institut Tecnològic de Massachusetts, des del 95 ve parlant-ne. En el seu llibre *Being Digital* (1995), publicat a Espanya més tard amb el títol *El món digital* (1999) ja el formulava d'aquesta manera: "Algunes persones es preocupen de la divisió social que existeix entre els rics i els pobres en informació, entre els qui tenen i els qui no tenen, entre el Primer i el Tercer Món. Però la vertadera divisió cultural serà generacional" (Negroponte, 1999: 20).

En aquesta mateixa direcció, recentment s'ha donat a conèixer una investigació portada a terme per l'Oxford *Internet Institute* (OII), en qui es posa de manifest que, en el cas de Gran Bretanya, l'edat, abans que els diners o la classe social, és el factor que sembla més determinant en l'ús d'Internet. Richard Rose, director d'aquesta investigació, aporta dades que vénen en la pàgina web de l'OII, segons les quals l'anàlisi de la bretxa digital cal orientar-la a l'edat: "En l'actualitat - ens diu el professor Rose -, entre els britànics de més de 14 anys, el 59% usa internet. La diferència major entre els usuaris i els no usuaris és l'edat. Entre aquells que estan escolaritzats, el 98% és usuari d'Internet i entre les persones en edat laboral el 67%. Per contra, només el 22% dels retirats usa Internet. Les diferències educatives són menys importants. Tots els joves, independentment que estiguen alfabetitzats o no, apareixen com capços de clicar en Internet i la majoria de les persones en edat laboral sense cap nivell educatiu (without any O-level or GCSE qualifications) usa internet" (Rose, 2003: <http://users.ox.ac.uk/oxis/index.html>).

En efecte, encara que s'afirma que les diferències educatives són menys rellevants en l'ús d'Internet, aquesta afirmació és més aplicable a la població jove escolaritzada que a les persones de més edat. De fet, en una de les taules que ens aporta l'estudi de l'Oxford *Internet*

Institute, entre els britànics jóvens escolaritzats, quasi tots usen Internet independentment del nivell d'estudis que es posseïssa. Però no succeeix així amb les persones adultes retirades, les diferències de les quals en l'ús d'Internet van des del 60% fins al 13% segons que el nivell educatiu siga respectivament més alt o més baix.

Estem, puix, com deia Negroponte, davant d'un problema generacional, una vertadera divisió digital (*digital divide*) entre generacions, però, en la nostra opinió, deguda sobretot a la formació, tota vegada que els nivells d'estudi són menors entre la població major de 35 anys, sobretot en el nostre país.

Això vol dir que en la mesura en què es promoga i es recolze la formació de persones adultes, en eixa mesura s'estaran creant les bases perquè tals persones també facen ús d'Internet. No podem oblidar que, segons l'últim *Cens de Població i Vivenda 2001*, el percentatge de persones de 16 i més anys que ni tan sols té el títol mínim de Formació Bàsica és el 38,8% a Espanya i el 39,2% a Canàries.

En el cas de l'Arxipèlag, es tracta d'un col·lectiu de més de 500.000 canaris que o són analfabets, o, encara que sàprien llegir i escriure, anaren menys de cinc anys a l'escola, o no han completat la EGB, l'ESO o l'antic Batxillerat elemental. Els problemes de desocupació, les dificultats per a millorar la qualitat de vida, i també les barreres per a fer ús d'Internet són evidents per a aquest col·lectiu de més de mig milió de ciutadans canaris que ni tan sols tenen el nivell mínim de formació per a defensar-se en la vida.

Però més greu resulta encara la situació si constatem que d'eixe més de mig milió de majors de 16 anys (amb dades del curs 2000-2001) ni tan sols arriba al 5% el número de què estan tractant de formar-se i adquirir una Formació Bàsica en els centres d'educació d'adults de l'Arxipèlag.

D'acord amb el que s'ha dit, ens sembla evident que estem davant d'un problema que, per descomptat, té a veure amb la creació d'infraestructures i el poder adquisitiu de la població, però sobretot amb l'edat i el nivell d'estudis, o millor dit, amb el nivell d'estudis de la població adulta major de 35 anys. Per això diem que es tracta d'una qüestió directament relacionada amb l'educació d'adults i, en aquest sentit, amb les polítiques educatives dirigides a la població adulta.

En conseqüència, des del nostre punt de vista, les propostes per a canviar aquesta tendència poden referir-se a tres àmbits d'actuació política que són complementaris i tenen com a destinataris a les persones adultes: promoure la Formació Bàsica, creació de ciberaules comunitàries i recolzament i incentivació de l'alfabetització digital.

En primer lloc, si volem reduir la bretxa digital, cal promoure la *Formació Bàsica* de les persones adultes, en el nostre cas, la conduent al títol de Graduat en Educació Secundària. És necessari incrementar eixe mínim 5% de persones adultes que està tractant de millorar la seua educació bàsica, promovent, facilitant i recolzant l'accés a la formació d'eixe més de mig

milió de canaris que ni tan sols té el títol de Graduat Escolar. Cal incentivar la participació, és necessari crear més centres d'educació d'adults, incrementar el nombre de professors i millorar la seua formació. Seria un error creure que tot l'esforç de formació de les persones adultes cal centrar-lo en la instrucció laboral. No oblidem que la formació professional, l'ocupacional o també la formació contínua només donen els seus fruits si hi ha una sòlida formació bàsica, o en cas contrari, estarem donant pals de cec.

En segon lloc, per a reduir la bretxa digital en funció de l'edat és necessari millorar l'accessibilitat i la proximitat de les persones adultes a Internet. Es tracta que en els municipis, en els barris, en les associacions, en els clubs, etc. existisquen *ciberaules comunitàries* prou equipades, en què, sobretot, la població adulta pugui entrar còmodament en la xàrcia. La recent *Llei 13/2003 d'Educació i Formació Permanent de Persones Adultes de Canàries* (BOC de 25 d'abril del 2003) constitueix en aquest sentit tota una oportunitat per a la creació i promoció d'aquestes ciberaules comunitàries, tota vegada que es planteja l'Educació d'Adults en termes de desenrotllament comunitari.

Una tercera línia política d'actuació té a veure amb el suport i promoció de l'*alfabetització digital* de les persones adultes. Una via per aconseguir-ho és incloure aquest tipus de formació en la Formació Bàsica d'Adults, donada la seua escassa presència en el Decret 79/1998, de 28 de maig, que estable el currículum per a aquest tipus de formació a Canàries.

Però hi ha altres mitjans: dotar els centres d'Educació d'Adults de recursos i d'infraestructures informàtiques i obrir-los a tota la comunitat, promoure i recolzar la formació per a l'ús d'Internet, incentivar la compra d'ordinadors per a persones majors d'una certa edat, recolzar les ONG i altres institucions que estan apostant per programes com "Internet per a tots", a nivell municipal promoure la participació dels veïns a través d'Internet, etc.

Finalment, estem convençuts que la bretxa digital s'acabarà convertint en una profunda fossa si les polítiques dels governs no són capaços de canviar la tendència actual segons la qual, en relació amb l'ús d'Internet, cada vegada més s'incrementa la població jove i disminueix l'estancament de la població adulta. En el fons el que està en joc és el dret de tots, també de les persones adultes, a l'ús de les TIC. Si, com diuen alguns, l'ús de l'ordinador està condicionant la classe de país que som i volem ser, també podem afirmar que l'accés a Internet està condicionant cada vegada més l'exercici dels nostres drets i obligacions com a ciutadans.

Referències bibliogràfiques

AIMC (2003). *Estudio General de Mitjans. Audiencia de Internet*. Pàgina web de AIMC: <http://www.aimc.es>

BALLESTERO, F. (2002) *La brecha digital. El riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Auna.

- CANARIAS DIGITAL (2003). *Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Canarias*.
Página web: <http://www.canarias-digital.org/>.
- CASTELLS, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I, II, III.
Madrid: Alianza
- CEBRIAN, J. L. (1998). *La Red*. Madrid: Taurus.
- FUNDACIÓN AUNA (2003). *eEspaña 2003. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Auna
- INE (2003). *Censo de Población y Vivienda 2001*. Avance de resultados. Página web del INE:
<http://www.ine.es/>
- INE (2003). *Encuesta de Tecnologías de la información en los hogares*. Página web del INE:
<http://www.ine.es/>
- MAJÓ, J. (1996). Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 6-7, pág. 45-47.
- ROSE, R. (2003). *How much is enough for the Internet?* Oxford Internet Institute. Página web de OII: <http://users.ox.ac.uk/oxis/index.html>.
- TAPSCOTT (1998). Promesas y peligros de la tecnología digital. En Cebrián, J. L., *La Red*. Madrid: Taurus.



Educació, sindicats de mestres i estat: les tesis de Lisboa

Carlos Alberto Torres • Universitat de Califòrnia (Los Angeles), Director de l'Institut Paulo Freire

i

Primera tesi: el conflicte entre la política estatal i la dels sindicats de mestres està lligat al conflicte entre les condicions de particular i universal en la constitució del benefici públic.

La tradició democràtica liberal sempre ha considerat l'estat com al representant de l'interès i la voluntat públics. D'acord amb la tradició encetada per Hegel i Kant, l'estat apareix com l'arquitecte del voler de la societat en la mesura que simbolitza l'element universal del bé públic, tractant de regular, articular i mediar entre interessos particulars oposats. Aquesta percepció d'interès general *versus* interès particular provoca que la noció d'estat siga la d'un actor independent, la d'un referent autònom de la lluita social, l'arena de la confrontació de sistemes, l'element clau en la constitució de la legitimitat de l'estat. Fins i tot des de la perspectiva neomarxista, la mateixa concepció d'autonomia relativa es basa en l'establiment de l'estat com a àrbitre potencial, aliè als interessos particulars que farien de l'estat el comitè directiu de la burgesia.

D'altra banda, els sindicats han estat considerats com a articuladors dels interessos privats i particulars d'un segment de la societat; en el cas del gremi de mestres, d'aquests com a treballadors culturals. El professorat, les organitzacions de professors i professores, i

Traducció de Maria Teresa Albero

els seus valors, en especial, juguen un paper fonamental en la consolidació de la democràcia, tant en l'àmbit escolar a través del procés de socialització, com en el marc més genèric de la societat. Les creences, postures i valors dels mestres són crucials per a l'estabilitat democràtica i la legitimació dels règims democràtics. Per això, esdevenen l'eina per a transmetre els valors col·lectius d'una nació als xiquets i als joves. Atesa aquesta funció, no és d'estranyar que el professorat esdevinga visiblement molest en percebre la disminució de la inversió econòmica en ensenyament públic, considerant-ho una manca de compromís de l'estat amb l'educació pública.

Amb tot, els gremis de mestres són diferents d'altres associacions sindicals atès el sentiment existent de construcció de la nació i de l'ànima d'aquesta, mitjançant el treball amb els seus infants. En poques paraules, els sindicats de mestres constitueixen una part fonamental de la constitució de la ciutadania. En aquest sentit, es troben íntimament lligats a l'estat, en especial quan estableixen, com durant tant de temps ha fet la normalització, una aliança d'acord amb els dogmes bàsics de la creació de la societat civil i sobretot de la nació, la pàtria, etc.

Fins i tot en el cas que hom no considere ben bé els sindicats com a part d'una teoria de l'estat, sinó com a representants d'un segment considerable de la societat civil, hauria de reconèixer que responen en gran mesura a un districte electoral de treballadors, i que actuen segons el mandat d'aquests, i per tant segons interessos específics. Tot i així, quan els sindicats de professorat es presenten en el Congrés com fiu la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), o entren en discussions amb el govern en contra del procés de privatització, o creen les condicions per a qüestionar les polítiques curriculars que no semblen recolzar la causa de l'ensenyament públic, o posen dubtes al subfinançament de l'educació, els sindicats actuen no com a representants dels interessos privats o particulars, sinó en nom de l'interès públic com a bé universal.

Aquesta pràctica, però, està relacionada amb la socialització prèvia dels gremis de mestres en la defensa de l'ensenyament públic, una socialització que amb els obstacles que va haver de fer front en el passat de negociar amb les institucions estatals, forma part del llegat del liberalisme (l'estat com a edificador de la nació, i el professor com a missioner).

Segona tesi: el dualisme particular/universal esdevé encara més marcat dins el context de la globalització, que atorga així un paper més reforçat als sindicats per a qüestionar negociacions de lliure comerç, i a l'estat la funció d'obrir l'economia i incorporar-la juntament amb la cultura i la política dins del procés de globalització.

Deixant de banda la concepció que hom tinga del procés de globalització, el professorat i el sistema educatiu estan subjectes a la dinàmica d'aquest fenomen per diverses raons. Com analitzen Burbules i Torres (editors) a *Education and Globalization: Critical Concepts* (Educació i globalització: conceptes crítics) (Nova York, Routledge 2000), existeixen característiques



econòmiques i culturals de la globalització. Un dels components clau del debat al voltant de la globalització avui dia és el paper que l'estat neoliberal executa en la constitució de l'imaginari social de les societats capitalistes contemporànies, sobretot pel que fa a la gestió del sistema d'ensenyament públic.

D'acord amb el que comenten Burbules i Torres, la versió neoliberal de la globalització es reflecteix en l'agenda educativa que atorga privilegis «per no dir que imposa directament polítiques particulars d'exàmens, finançament, valoració, normatives, formació de professorat, programa curricular, instrucció i avaluació.» (p. 15). Aquesta agenda internacional educativa, que recolza els governs i les institucions bilaterals i internacionals, gaudeix d'escàs suport (en alguns casos de manera més ferma que en d'altres) dels sindicats de mestres.

Burbules i Torres afirmen: «Davant d'aquestes pressions, cal realitzar més estudis sobre les respostes locals per a defensar l'ensenyament públic de la introducció de purs mecanismes de mercat a l'hora de regular els intercanvis educatius, i d'altres polítiques que tracten de reduir el mecenatge i finançament estatals i imposar models de gestió i eficàcia basats en el sector comercial com a marc de la presa de decisions educativa» (p. 15).

Així, en aquest punt la nació i l'estat apareixen com a representants del món d'allò universal (o actuen en nom del grup d'interessos universals en compte dels particulars) i el mercat, que de fet podria ser malgrat tot un altra mena d'element «universal particular», reflecteix un conjunt d'interessos específics. Els sindicats, que lluiten per preservar l'educació pública d'esdevindre una educació de mercat, posen en dubte el tipus d'incorporació de l'economia, la política i la cultura en el procés de globalització, el paper de l'estat, i l'agenda internacional pel que fa inversió, recerca i avaluació en política educativa.

La següent contradicció resulta interessant: mentre que l'estat afirma que encara representa allò universal i per tant com a «tecnologia de la dominació» (Burbules i Torres, p. 128) controla l'ensenyament, com a tal (que es podria expressar en el monopoli de l'educació com a proveïdor d'aquesta, com al fet que la totalitat del mercat opere sota les mateixes condicions, les mateixes lleis, programes curriculars estàndard i sistemes d'acreditació, tot això combinat per a governar el règim educatiu estatal), la confiança en el mercat per part de les institucions estatals dona pas a grans vies per a qüestionar el mateix paper que l'estat ha jugat en el passat, creant tota mena d'interferències en el sistema, i propicia els dubtes d'altres ens de la societat civil respecte la funció de l'estat, que se suposa que fomentaran i defensaran els interessos privats com en el cas dels sindicats, que tracten de substituir el rol universal de l'estat en favor de l'educació pública. Amb tot, la funció que l'estat va atorgar en el passat als sindicats és la que fa que els gremis actuals siguin tan sòlids, en comparació amb les pràctiques estatals presents que contradiuen el passat històric d'implicació de l'administració en l'ensenyament.

Tercera tesi: el nou paper dels sindicats de mestres no és corporatiu, ni populista, ni tan

sols una defensa de les polítiques estatals de benestar. Es tracta de crear una esfera pública de deliberació d'actuacions (l'efecte d'«envelat» de la CTERA).

Aquesta nova funció dels sindicats de mestres d'una major participació en l'adopció de polítiques i programes, revela que per definició no pot ser corporativa ni populista (que constitueix també una comesa del règim polític), però alhora no forma part necessàriament de les polítiques estatals de benestar. Per què? Tot i que no està massa clar, no és corporativa ni populista perquè està en contra de la forma en què l'estat organitza les actuacions neoliberals en matèria d'educació, benestar social i economia. Tampoc és populista perquè no confia en la presència de líders carismàtics, ni en les negociacions en l'àmbit parlamentari sobre nous mecanismes de representació i distribució social, ni desenvolupa un moviment social de masses per a fins polítics específics. Mentre que per naturalesa els sindicats no són pro-actius sinó reactius, en termes de defensa de l'ensenyament públic fan major incidència en els imperatius morals i ètics que en l'àmbit del càlcul polític. El procés de privatització i l'agenda internacional del neoliberalisme són píndoles difícils d'empassar si han de complir les funcions autoassignades.

Malgrat tot, en tant que criatures de l'estat del benestar de moltes i diferents maneres, alguns dels progressos recents de determinats països on sindicats de professorat han actuat de forma conjunta amb altres referents institucionals de la societat civil, demostren que aquest gremi el que persegueix és la creació d'esferes públiques, i no tant assolir una bona situació dins l'estat del benestar per a les seues pròpies demandes.

Quarta tesi: el paper dels sindicats a l'hora de qüestionar les polítiques estatals té implicacions en l'àmbit de la «producció», distribució i consum de capital social en les societats civils democràtiques.

El capital social és pot descriure senzillament com el producte d'una sèrie de normes executòries que comparteixen els membres d'una comunitat, els quals disposen un elevat grau de confiança entre ells mateixos, i desenvolupen una elaborada xarxa d'interaccions que contribueix a l'acció social. És important assenyalar que un dels elements més importants del «sindicalisme professional» o «nou realisme», és el canvi de les relacions laborals enfrontades per una postura molt més col·laboradora.

És clar que confiar tan sols en el mercat pel que a política pública respecta, és problemàtic. Es creu que els mercats educatius no regulats i lliures incrementen l'eficàcia d'intercanvi i de productivitat (vegeu Peter, Marshall i Fitzmons en Burbules i Torres, p. 127). De fet: «Aquests intercanvis econòmics, però, representen una cerca d'hipòtesis universalment aplicables (...) que transcendeixen les variacions institucionals, sistemàtiques i històriques i (...) s'extremen de les organitzacions socials i dels models culturals» (p. 127).

Tot això esdevé crucial, per tant, perquè la lògica abstracta del mercat apareix com una lògica universal que cal aplicar a tot intercanvi d'actuacions, però en realitat ignora les lògi-



ques institucionals encaixades en el procés històric d'una societat determinada. La institucionalització i la història juguen papers fonamentals a l'hora de filtrar les dinàmiques i lògiques estructurals, per la qual cosa allò universal, considerat com a part del comportament de mercat, esdevé una sèrie simple d'objectius particulars com ja hem comentat en la tesi anterior. La pregunta és: com afectarà aquest fet al debat sobre el capital social? De nou, Peter, Marshall i Fitzimonis fan un apunt interessant comparant la formació de la política educativa amb els rols de l'ensenyament en les societats capitalistes:

«Un mercat no és tan sols un instrument de distribució: també és un sistema que permet crear i estimar valors, produir i ordenar preferències que al seu torn esdevenen part de la cultura. Es tracta, per tant, d'una eina política. En virtut d'aquests processos ambientals de producció cultural, el mercat (amb una lògica circular) genera els autèntics criteris, incloent-hi l'eficàcia d'intercanvi, que els economistes neoclàssics empren per a avaluar els resultats mercantils. L'educació, per exemple, és en global una inversió en formació de capital humà, propietat cultural, capital social i avantatge competitiu, atès que es tracta d'una elecció de consum sobre a quina escola anirà el xiquet.»

Una de les principals preocupacions de la teoria social contemporània és analitzar de quina manera la noció de capital social pot ser instrumental, a l'hora de fomentar nous dominis de negociació política, nous models de solidaritat i resolució de conflictes, i noves perspectives sobre la constitució d'una xarxa d'acció social més rica i texturitzada que puga ocupar-se d'alguns dels problemes clau de les democràcies actuals. Òbviament, és impossible fer-se càrrec de tots aquests problemes mitjançant un únic programa de recerca, i existeix el risc que es puga veure el capital social com una solució «de talla única» als nombrosos dilemes de les societats democràtiques contemporànies. Tanmateix, el capital social és, en primer lloc, un instrument heurístic que es pot fer servir per a explorar el paper de les organitzacions primàries i secundàries en l'articulació de les interaccions de la societat. Ens hem aprofitat d'aquest concepte sociològic heurístic per al nostre estudi, a fi d'ajudar a entendre quina funció, si en té cap, podria desenvolupar l'educació (sobretot les polítiques educatives i els sindicats de mestres) en l'establiment de models racionals d'interacció social (el que a Habermas li agradaria denominar racionalitat comunicativa), i nous escenaris i pràctiques simbòlics per tal d'assolir les nocions compartides de la «bona societat».

El camp de l'ensenyament ofereix un punt d'avantatge privilegiat a partir del qual examinar la producció, distribució, consum i fins i tot deteriorament del capital social en les societats democràtiques capitalistes. D'aquesta manera, una part important de la nostra anàlisi s'ha ocupat de la qüestió de la constitució, reconstitució i final destrucció del capital social en la producció de polítiques educatives, i la interacció entre estats i organitzacions de professorat. L'element d'estudi ha estat comparatiu i enfocat cap a les polítiques d'actuació, i ha parat especial atenció a l'efecte dels programes de reforma escolar en la vida del professorat i els sindicats d'aquest col·lectiu.

Cinquena tesi: el nou paper dels sindicats de mestres de promoció d'una esfera pública en favor de l'ensenyament públic ha atorgat el professorat i els seus sindicats una nova credibilitat en termes de capital polític. La seua capacitat de contribuir al capital social de les democràcies capitalistes no s'ha vist minvada per l'increment de capital polític.

En termes senzills, hom pot afirmar que l'acumulació de capital polític és una funció de com s'aplica la política en una societat determinada, de quins són els actors principals a l'hora d'influir en els acords, i com els intercanvis del procés de govern són processats per unitats centrals en la constitució de la presa de decisions. En poques paraules, el capital polític no és només un resultat de mecanismes de construcció de coalicions (o siga, negociació) o de confrontació, sinó que són el producte de la influència, el prestigi, la legitimitat i la mobilització de recursos. Al llarg de la darrera dècada, els sindicats de mestres d'algunes societats han acumulat més influència, més prestigi, més legitimitat i més mobilització de recursos que en l'experiència passada (Argentina i Corea en són bons exemples, Canadà potser és un cas més transfronterer, i Mèxic, Japó i els Estats Units es troben en la banda deficitària de la tesi).

Arribem a una pregunta clau: Per què i com els sindicats de mestres han pogut aplegar capital polític a expenses del de l'estat? Existeix tota una sèrie d'arguments que poden ser validats.

En primer lloc, la docència no és la professió més rentable de les societats capitalistes, tot i que és una ocupació en la qual existeix un delicat equilibri entre producció i distribució, entre disciplina i aprenentatge, entre preocupació i educació moral i educació de cara a la producció. Atès que l'ensenyament implica treballar amb xiquets (els xiquets i els joves fills d'algú altre), la societat atorga poders als professors per a tenir-ne cura quan els pares no hi són (actuant en *locus parenti*). Funció que originàriament va adoptar l'estat des del segle XIX, però que en realitat desenvolupen els mestres com a vertaders actors del procés d'aprenentatge. Els professors que no són els professionals millor pagats de la societat (en aquest cas la contradicció entre professionalitat i sindicalisme és escandalosa), en ocasions són treballadors que empen la funció docent com a institució d'«una sola parada», o institució de passada en termes de freqüents fullets, en el desenvolupament de les seues carreres professionals.

Resumint, és una de les ocupacions més significatives però no de les més millor pagades de la societat. Aquest factor atorga credibilitat a la idea de vocació docent, i certa mena d'implicació i contribució més enllà de les recompenses estipulades de la professió.

En segon lloc, no només són el sector laboral més rentable, sinó que a més gaudeixen d'acreditació local (estatal). Això, al seu torn, crea tota mena de restriccions però també oportunitats atesa la dinàmica d'acreditació local, valoració d'actuació, i el procés global d'avaluació d'aprenentatge.

En tercer lloc, els mestres com a professionals i els seus sindicats estan protegits de la competència internacional. D'una banda, l'acreditació local fa que aquesta emparança siga



major. D'altra banda, el fet de treballar amb xiquets, nació i valors fa que la capacitat d'importar treballadors estrangers per a alleujar l'escassetat de mà d'obra (com és el cas dels professors bilingües als EUA) siga prou improbable, i fins i tot en el cas que fóra possible crearia tota una font de conflictes. Fora dels circuits de la globalització, professorat i sindicats han esdevingut un dels mercats «nacionals» i una de les professions també «nacionals» més evidents.

En quart lloc, tot i que més enllà dels cercles de la globalització en termes de competència de mercat i de treball, se suposa que els docents i l'educació en general han de preparar la gent per a fer-se un lloc en els mercats internacionals. Això planteja un curiós dilema: com és possible que persones, que es senten gratament excloses dels riscos de la globalització laboral en el seu propi camp de treball, puguin preparar altres individus a treure profit de les oportunitats de feina que presenten els mercats cada vegada més globalitzats?

En cinquè lloc, el professorat és clau per a promoure la formació dels recursos humans dins un món intensament globalitzat, alhora que ells mateixos han estat agents d'alguna mena de globalització, internacionalització, allixonament potser seria el descriptor més adequat. La tasca que desenvolupen a l'aula, des de l'autèntica perspectiva de l'adoctrinament liberal no consisteix a fomentar un comportament discret i idiosincràtic, sinó més a aviat promoure la tolerància, l'enteniment cultural, una noció més àmplia de la creació de coneixement com a procés científic internacional i universal. Per definició, els professors són grans «internacionalitzadors» de la societat, grans globalitzadors de la cultura. Com a treballadors culturals, es troben situats en el centre dels dilemes de la globalització i l'autonomia nacional.

En sisè lloc i per acabar, atès que treballen amb materials ideològics, normes, enfocaments, anàlisis, moral, civisme, disciplina, etc., resulten fonamentals per a la constitució dels principis d'ordre de les societats extremadament caòtiques. Aquests principis poden comportar, en especial pel que fa al paper dels sindicats de mestres, a una polarització i conflicte creixents, o pel contrari pot conduir a un major consens i col·laboració. Per descomptat, això s'interseca amb la funció del professorat i els sindicats com a institucions que produeixen, distribueixen i consumeixen capital social (quarta tesi).

Per a finalitzar, una lectura no massa atenta dels diaris d'arreu del món mostrarà de forma clara que el capital polític de l'estat està disminuint prou ràpidament, com és el cas del gran debat sobre la gent que ha traslladat al carrer la insatisfacció de la societat civil mexicana, després de la decisió de l'estat d'aquest país d'adequar-se als canvis internacionals d'horari per a estalviar energia. Exemples com aquest de desconfiança de les polítiques de l'estat, n'hi ha molts. En el passat, l'estat podia procedir d'acord amb un programa aprofitant-se, simplement, de la seua legitimitat, bé com a part d'un pla racional ampli basat en la participació política, la noció d'expertesa aplicant la ciència a la planificació, o bé mitjançant la legalització a través dels sistemes judicials. És evident que aquestes actuacions de legitimació compen-

satòria ara no funcionen, la governabilitat de les societats de la democràcia esdevé cada vegada més complexa i problemàtica, i en aquest marc les unitats emergents de la societat civil com ara els sindicats tenen la possibilitat d'acumular capital polític a expenses del de l'estat. Tanmateix, existeixen diverses condicions perquè això ocorregui: que les unitats esmentades assolisquen el nivell de legitimitat que l'estat ha anat perdent progressivament, que defensen l'interès general de la població global, i no les pretensions específiques d'un grup determinat, i per últim, que siguin capaços de contribuir al capital social de les societats capitalistes de manera mesurable, demostrable i eficaç. Els sindicats educatius es troben en una posició enviable per a assolir aquests objectius, a un cost relativament baix gràcies a la seua situació dins el sistema polític, al seu lideratge, i a la seua condició de membres associats.



Llibres

EL GOBIERNO IMPOSIBLE; TRABAJO Y FRONTERAS EN LAS METRÓPOLIS DE LA ABUNDANCIA

Emmanuel Rodríguez

Traficantes de Sueños, Madrid 2003.

Al llarg de tot el segle XX, les corrents de pensament crític que posaven la subjectivitat a el centre dels processos socials han estat una heretgia constant. L'ortodòxia recomanava més be assignar tota la centralitat als automatismes econòmics o tecnològics. Precisament per eixa raó, el pensament dels heretges ha estat tan *productiu* políticament (recordeu a la Internacional Situacionista, a So-

cialisme o Barbàrie o al *operaismo* italià): perllongava teòricament els gests de desafiament i els desigs més profunds de justícia i autonomia. El llibre d'Emmanuel Rodríguez s'adscriu voluntàriament a eix filó de pensament i constitueix un original compendi dels problemes polítics més importants hui, des d'una perspectiva intel·lectual estretament vinculada al "moviment de moviments" global (el que destitueix radicalment la figura clàssica de l'intel·lectual "opinador" i "saberut").

La tesis del llibre podria resumir-se així: amb el pas del fordisme al posfordisme, que no va ser una transició inscrita en unes lleis econòmiques,

sinó la resposta política als moviments de contestació dels anys 60 i 70, el capital s'ha tornat sobretot una màquina que violenta i parasita la cooperació social dels éssers humans, les seues qualitats reflexives, imaginatives, afectives i autoorganitzatives (que la cadena de muntatge *muda* del fordisme simplement excloïa). És la nostra vida sencera la que es posa a treballar i crea tota la riquesa social. El capital sols pot perseguir la potència expressiva del llaç social per a controlar-la, xuclar-la, envoltar-la. Els àmbits en qui Emmanuel Rodríguez atura la seua anàlisi ens permeten comprendre *vivament* de quina

manera el capital s'aprofita de la cooperació social, mentre intenta controlar-la: patents i *copyrights* contra la lliure circulació de sabers (per cert, el llibre està publicat amb una llicència lliure, *copyleft*), centres d'internament i lleis d'excepció contra els moviments de migrants, precarització existencial agreujada de les noves figures productives, guerra global *constituent* contra la hibridació de la força de treball global. Els casos concrets de la nostra geografia nacional que tachonan el llibre verifiquen les hipòtesis més generals: la Transició i les seues "marques de carmí" (la història amagada del moviment obrer autònom), El Ejido i Zara com il·lustracions magnífiques de la cadena d'explotació posfordista (mestissa de totes les formes d'opressió que la història ha conegut i organitzada en xarxa), el Pla Focus i demés modalitats de "tolerància zero", les campanyes "antipirateria" de la SGAE, que volen fer-nos creure que compartir coses amb un veí equival a assaltar i desvalisar vaixells, etc.

Front a una esquerra tradicional sumida en el major dels despistes i demanant "plena ocupació", E. Rodríguez proposa construir, recollint les reivindicacions que el moviment global du de plaça en plaça, altra "carta de drets de ciutadania". Els tres enunciats més importants, que componen ja el sentit immanent de les noves pràctiques polítiques, són:

1) el dret a la mobilitat (dret positiu a la fuga de condicions de vida inhumanes, a la creació de nous territoris existencials); 2) dret d'accés a la informació i a la lliure producció (autoorganització del treball creatiu no subjecte a les regles corporatives de la propietat intel·lectual, sinó basant-se més bé en eix model de cooperació sense domini que és el software lliure) i 3) dret general e incondicionat a un salari mínim garantitzat, com contrapartida de les "externalitats positives" que explota el capitalisme, la *vida senyera*.

Sens dubte, es dirà d'aquest llibre que és exageradament optimista, però, com deia Chesterton, sols en contrast amb filosofies així el mal es fa patent a tots els ulls: sols l'optimista és capaç de sorprendre-se davant del mal, de trobar-lo absurd, una anomalia en la existència. Certament, des del punt de vista del treball viu, el domini capitalista i els Estats són simplement bandolers que viuen de parasitar i mantenir subjectes móns aliens: el salari es presenta com pura coacció, la guerra global decretada rere el iis com la fuga cap avant d'un model en crisi, etc. Sobre el fons clar de l'alegria que suposa una vida no escindida entre pensar i actuar, es dibuixa amb precisió la feroç marginalitat dels que pretenen governar-nos.

Amador Fernández-Savater

L'EDUCACIÓ A LA CIUTAT

Paulo Freire

Edicions del CREC, Xàtiva 2003

L'Educació a la ciutat és un llibre que podria esdevenir un clàssic instrument de navegació per les aigües de les ciutats amb els vaixells de l'educació; un instrument poderós que es desplega mitjançant entrevistes, converses i reflexions,... i va configurant una imatge en moviment, unes figures de temps —i espais— mòbils, d'un somni dut a la conca real i actual, possible, d'una administració educativa, i una educació en marxa en una ciutat, altra i popular.

En tornar a llegir aquest llibre, després d'un cert temps, em planteja, de bell nou, uns interrogants extensos i intensos: és possible una altra educació que esdevinga ciutadana, plenament, als pobles, als barris de les nostres ciutats, a les ciutats actuals,...?, és possible una educació per a la llibertat?, és l'educació a la ciutat una educació ciutadana o es requereixen d'altres elements per què esdevinga?

I també la distància entre el que es pensa fer i el que es fa: és a dir entre els objectius assenyalats i els assolits, entre la politització de l'educació i la pedagogització de la política, entre d'altres, tot això en una problematització al voltant dels conceptes d'educació i de ciutat, travessats pels quatre objectius de l'administració Freire a São Paulo: "1) *ampliar l'accés i la permanència dels sectors*

populars; virtualment els únics usuaris de l'educació pública; 2) democratitzar el poder pedagògic i educatiu perquè tot-hom, alumnes, funcionaris, mestres, tècnics educatius, pares de família, s'hi vinculen en un plantejament autogestionat, tot acceptant-hi les tensions i les contradiccions sempre presents en qualsevol esforç participatiu, però buscant-hi una substantivitat democràtica; 3) incrementar la qualitat de l'educació, mitjançant la construcció col·lectiva d'un pla d'estudis interdisciplinari i la formació permanent del personal docent; i finalment, 4) el quart gran objectiu de la gestió — com no podria ser altrament — és contribuir a l'eliminació de l'analfabetisme de joves i adults a São Paulo. ”

L'Educació a la ciutat és la posada en pràctica d'algunes de les idees i accions desenvolupades per Freire en diferents moments de la seua vida i en diferents entorns territorials i al llarg d'aquest període tractarà que les escoles, els educadors i les educadores, els educands i les educandes,... de São Paulo desenvolupen processos de resistència, recuperació i protagonisme d'allò popular i ciutadà que operen una transformació de l'escola, de les iniciatives educatives i formatives, dels homes i de les dones com a potències constituents d'un procés en sí mateix emancipador però que necessita del mètode de la potència, aquell a través del qual: “Mestre és el que tanca a una intel·ligència al cercle arbitrari d'on sols eixirà quan es faça necessari per a ella

mateixa. Per a emancipar un ignorant, és necessari i suficient amb estar un mateix emancipat, és a dir, amb ser conscient del vertader poder de l'esperit humà.(...) En resum, el cercle de l'emancipació deu començar-se.”

I això és el que farà Freire, en companyia d'altres homes i dones que formaran els equips, començar a fer possible i real una educació que ens potencie a constituir-nos en subjectes, en una democràcia substantiva que requereix d'una ciutadania que sols és possible mitjançant l'autonomia i emancipació de la col·lectivitat que s'autoinstitueix i s'autogoverna, i que ha de ser una preocupació educativa i política central en qualsevol administració, en qualsevol procés educatiu, per què “canviar l'escola implica un treball profund i seriós amb els educadors que té a veure amb la qüestió ideològica, amb l'assumpció del compromís, amb la qualificació dels professionals i aquest camí és la dificultat més gran” però és així com podem veure el somni realitzat en la materialitat de les nostres propostes de política educacional i en les nostres accions educatives, singulars i col·lectives, és allí, en la ciutat, i en elles, les accions i les reflexions, on sorgeix amb una potència inaudita la possibilitat de constitució de noves subjectivitats emergents, on “fent l'escola municipal de São Paulo (...) han deixat clar que canviar és difícil, però és possible i urgent”.

Pep Aparicio Guadas

LA NATURALESA DE LA TRANSFORMACIÓ. EDUCACIÓ ECOLÒGICA DE PERSONES ADULTES

Darlene E. Clover, Shirley Follen, Budd Hall

Edicions del CREC, Xàtiva 2003

Cada vegada existeixen més iniciatives de treball d'educació ambiental als centres de formació de persones adultes. Donar resposta a la temàtica ambiental actual, cobrir els continguts curriculars ecològics, desenvolupar programes específics que tracten la problemàtica ambiental i les seues demandes, ... són plantejaments educatius emergents en la FPA. El llibre de Clover, Follen i Hall, és un treball col·lectiu de tractament i recopilació d'experiències pràctiques, realitzades per elles, Darlene i Shirley, i per Budd Hall, des del Departament de FPA, Desenvolupament comunitari i Psicologia orientadora de l'Institut d'Estudis Pedagògics d'Ontario (Universitat de Toronto) i recollides al capítol tercer d'aquest llibre. Completades al capítol quart, amb altres pràctiques educatives d'altres països però en la mateixa línia de principis. Es tracta, per tant, de propostes pràctiques per desenvolupar tallers i activitats d'educació ecològica. Però des d'un posicionament que busca la combinació dels principis que aporten per un costat, l'educació popular amb persones adultes, la perspectiva feminista sobre la ecologia i la visió indígena de la natura. Segons els autors, necessitem altra connexió apas-

sionada amb la natura; una reflexió crítica de les injustes relacions de poder que orienten les estèrils tendències ecològiques i socials; partir de la nostra quotidianitat, desenvolupar valors i habilitats que afavorisquen la participació democràtica i el procés de decisió i transformació de les nostres relacions personals i col·lectives amb la totalitat del planeta .

El llibre és una invitació per a realitzar i estendre amb un treball pràctic, el necessari canvi global en els models d'acció-reflexió personal i social dels problemes ecològics. Ja que durant tres dècades, malgrat el foment i implantació de programes d'educació ambiental als sistemes educatius de molts països, la crisi ambiental no s'atura, sinó que creix. Alguna cosa falla!. Açò és una constatació inicial del llibre, que els fets, a poc que el meditem, podem compartir. Ha plogut molt des de la Cimera d'Estocolmo de 1972 on oficialment s'inicia el recolzament als projectes PNUMA (Programa de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient), fent especial referència a la necessitat d'una educació ambiental en les seues recomanacions. L'escàs avanç en la millora real dels problemes ecològics, els serveix d'estímul per a llançar les propostes organitzatives i pràctiques que ajuden a superar de forma crítica i participativa, una educació ambiental "neutralista", carregada de discursos, de teoria d'experts, tancada entre les quatre parets d'una aula,... que no fa ni sentir, ni in-

tuir, ni recordar, ni gosar,... a través d'allò que la natura ens dóna.

Centrades aquestes propostes pedagògiques en la FPA, justificades perquè són les persones adultes les que participen en les eleccions, les que decideixen i orienten el consum, les que participen com treballadors o empresaris al món productiu, ... ; les que, en definitiva, tenen la capacitat de decisió en aquest moment, per tant, les que han d'anar canviant "la natura" de les relacions:

"Podem reduir, re-usar, reciclar, usar gasolina sense plom i canviar la nostra tecnologia però la realitat és que necessitem canvis dràstics i fonamentals en la manera en que vivim i interactuem els uns amb els altres i amb el resta de la natura" (Mikkelson, 1992).

Partint, com ho fan les autores i l'autor d'aquest llibre, des del més intrínsec del nostre cos, des dels nostres sentits; amb la nostra sentimentalitat, des del record de les nostres experiències viscudes des de la infantesa, la joventut, ... cal anar descobrint la natura; amb les nostres formes de produir, de consumir, amb la nostra actitud, amb la nostra nutrició, ... i sobretot amb la formació de grups d'interacció humana, capaços d'aconseguir, una autèntica, creativa i humana "qualitat de vida" front a models de vida basats en aconseguir un bon nivell de bens materials dins d'un desenvolupament econòmic insostenible. I tot açò amb l'amenitat, des dels aspectes lúdics, amb humor, ... des de l'activitat física i mental, ...

Acabar dient que benvingut aquest llibre, perquè coincidint amb l'opinió de l'equip d'autors, hi ha pocs llibres i recursos en circulació que realitzen un enfocament creatiu i innovador, no doctrinari, ni carregat d'un excés d'informació que hagen sistematitzat les experiències d'una educació ecològica transformadora i d'adults." La Natura de la Transformació" plena aquest buit amb una ferramenta pràctica i metodològica per potenciar una anàlisi reflexiva de la crisi ecològica, en què la ciutadania ha d'aportar la seua capacitat d'organitzar-se, informar-se, donar les seues opinions crítiques i, en conseqüència amb elles, han de crear unes pautes de comportament i consum que siguen respectuoses amb el medi ambient i amb les persones que formen el seu univers relacional i que, afavorisquen la necessària solidaritat amb les condicions per a la vida, en un primer nivell amb l'entorn humà i natural més a prop, i posteriorment, per extensió adaptativa i comunicativa d'experiències; plantejament explicitat a l'últim capítol, "recursos i suports per a la formació ecològica de persones adultes", activen processos continus al voltant de tot el món, basats en el plantejament en construcció de "l'ecopedagogia". Afegiria que en la realització d'aquest plantejament, superador de la situació actual de l'educació ambiental, aquesta part de les nostres possibilitats d'un futur sostenible.

Pascual Murcia

Webs

www.ed.gov/databases/eric_digests/ed430512.html

ERIC (Centre d'Informació i Recursos Educatius) és una *network* dedicada a l'educació en general, però que desenvolupa també especialment informacions, articles, debats,... al voltant de l'educació i formació de persones adultes; l'enllaç que proposem connecta directament amb l'espai destinat a les Comunitats d'Aprenentatge.

www.fronesis.org

És una pàgina que impulsen i desenvolupen Rosa Maria Torres i Jose Luís Coraggio i aborda els àmbits de la pedagogia, la comunicació i la societat, i molt especialment totes aquelles accions i reflexions al voltant de les pràctiques que permeteixen arribar a decisions col·lectives a partir del diàleg i la deliberació raonada entre subjectes portadors de diversos interessos, sabers i opinions. Frónesis articula activitats d'investigació, formació, sistematització, assessoria, intercanvi,... a nivell local i global.

www.bellanet.org/adultlearning

Aquesta pàgina està destinada a la promoció de l'aprenentatge i a l'educació bàsica de persones adultes i, especialment, al llarg d'un temps ha estat potenciant uns fòrums de debats *online* sobre determinats aspectes de l'educació i formació de persones adultes, organitzats per l'Agència Sueca per al Desenvolupament Internacional. Hi ha documentació variada i específica sobre aquest àmbit.

Dialògica

EL "CÒMIC" COM MATERIAL DE TREBALL EDUCATIU

És una proposta didàctica de comprensió i expressió lectora per a l'alfabetització funcional. És una proposta arriscada en quant a les dificultats que presenta aquest tipus d'educands que s'enfronta a aquest procés. Però pensem que les necessitats formatives i vitals exigeixen crear escenaris i llenguatges nous on les persones puguin reflexionar sobre una realitat propera i immediata que els còmics recullen a través de variades situacions quotidianes que són les que normalment aporten. El nostre objectiu, per tant, pretén anar més enllà de la comprensió, pretén arribar a la interpretació i a la implicació. Interpretar significats en relació amb l'heterogeneïtat de personatges que en les vinyetes dels còmics ixen, la seua caracterització física i de comportament, etc.; ens referim a la diversitat d'intencions, tant dels autors de les historietes, com dels lectors i re-creadors de les mateixes mitjançant el procés de lectura i escriptura.

Des d'una selecció amb empatia (pensant en i des dels estudiants) i si és possible amb aportacions pròpies de tires còmiques i vinyetes, sorgeixen propostes d'activitats des de la complexitat dels contextos que representen (familiars,

d'oci, laborals, ...) i de situacions que recullen de forma escueta i sintètica. Tot açò fa que aquesta proposta i concretament el procés que desenvolupa siga lent, que requereisca prou de temps, ja que treballarem amb persones adultes situades en una etapa caracteritzada preferentment per un pensament concret, associat de forma immediata a la lectura literal. Despegar d'aquesta limitació lectora i comprensiva del "món" és una de les justificacions per a treballar amb les historietes gràfiques. Anar descobrint la lectura "entre línies", les connotacions, els significats no explícits, la ironia, el sentit de l'humor, etc. que el ric llenguatge del còmic presenta el validen com un potent recurs formatiu per a les persones joves i adultes.

En una fase posterior, es poden explicar moltes activitats a través de i amb

els enunciats escrits en els materials seleccionats i elaborats; però altres activitats, transcendeixen, per una banda, el marc individualitzat de treball, i per una altra la planificació prèvia, en eixir d'un diàleg al voltant de la realitat gràfica "in situ" contemplada i apreciada, sobretot de la confrontació de les respostes subjectives que tracten de comprendre i captar de forma dinàmica, els personatges, el seu context, les seues conductes i comportaments, etc. Aspecte aquest que pot contribuir a superar, amb un bon diàleg i debat en grup, com hem assenyalat adés, les limitacions interpretatives de la realitat — subjectivisme estructurat — i objectivitzar situacions que conduïsquen a una nova subjectivitat més ampla i enriquidora.

Realitzant una sistematització del ti-



pus d'exercicis o activitats, podríem fer el següent esquema de síntesi:

- LECTURA COMPRENSIVA: Resposta a preguntes concretes de comprensió o d'expressió de la idea general de la historieta — que per ser curtes són molt més senzilles de captar que en qualsevol altre gènere literari.

- ESTUDI DE PERSONATGES: iniciació a la descripció física i de caracterització dels mateixos. La gran varietat de personatges que apareixen (xiquetes i xiquets, persones joves i adultes, persones majors, dones i homes, personificacions d'animals, objectes i coses, etc.) dóna de sí per a la iniciació en aquest tipus d'activitat. La descripció, també, es pot realitzar com una activitat prèvia i oral.

- DESCRIPCIÓ DE VINYETES O DE PAISATGES CONTINGUTS EN LES MATEIXES.

- EXERCICIS D'AMPLIACIÓ I COMPRENSIÓ DE VOCABULARI: Sinònims, buscar al diccionari, distinció entre paraules — noms i accions—, alguns senzills camps semàntics, ...

- EXERCICIS DE LECTURA I EXPRESSIÓ: treballar el diàleg, l'adequada entonació personal de les onomatopeies, la lectura adequada de frases amb signes d'expressió — interrogació i admiració.

- EXERCICIS D'OPINIÓ: els més interessants per a fer emergir i posar en comú les subjectivitats personals a través d'un diàleg i una posada en comú primer i un debat grupal posterior.

- ALTRES TIPUS D'EXERCICIS:

- a) Ortogràfics.



- b) Família de paraules.

- c) Expressions no textuales: metàfores senzilles (tant escrites com gràfiques).

- d) Comparacions entre frases o lectures figuratives i literals.

- e) ...

Les aportacions a les quals contribueixen els còmics com materials treball en la formació de persones joves i adultes, en línia amb allò escrit fins ací, a través d'un ric llenguatge comunicatiu, donat que en aquest es conjuguen i coexisteixen diferents codis: l'escrit, el icònic i, a meitat de camí entre aquests dos, tota la simbologia pròpia del còmic (onomatopeies, diferenciació gràfica d'allò pensat i allò dit, temporalitat gràfica i situacional — ordre de les vinyetes—, etc.

Sabem que en una primera fase del treball, veiem com els estudiants joves i adults no es despeguen de la lectura literal, no s'introdueixen ni s'impliquen amb els personatges i les seues problemàtiques.

Però progressivament aquests comencen a deixar de ser-lis indiferents, comencen a encarinyar-se amb ells — d'ací l'interès de les historietes amb els mateixos personatges i les seues vides, amb les seues problemàtiques fictícies però que s'aproximen a les seues—, ... Esbossen un somriure. Ja s'han identificat amb el personatge! Descobreixen que hi ha intencions més enllà de la literalitat del llenguatge escrit.

En definitiva, és aquesta una proposta més de treball, que persegueix la significativitat, l'amenitat i la funcionalitat en tractar de dotar-nos de major capacitat comunicativa en una societat informacional amb infinitat de codis i mitjans en la transmissió de la informació i que tots i totes devem entendre per no perdre la nostra capacitat de participar i de crear.

*Marisa Benavent Faus, professora de
CFPA de Godella*

*Pascual Murcia Ortiz, professor del
CFPA de Mislata*

