

Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política

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
Francisca Borox
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 Blázquez
Ximo Martínez
Benjamí Borrás
Rosa Navarro

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, F. Hugo Zárate
Jaume Martínez Bonafé
Francisco Martínez Salvà
Ángel Marzo
Vicent Mas
Rogelio Navarro
Inma Martínez
Joan Pérez Albero
Manuel Rodríguez
Charo Romano
Encarna Such Cardona
Joan M. Senent
Jordi Vallespir

Disseny i maquetació
gap

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua
Centre de Recursos i Educació Contínua
C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

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

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

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

Quaderns d'Educació Contínua núm.13



Portada

Lugares-espejo 1
Isabel Tristán, 2005
Impressió digital/PVC
130 x 105 cm.

És una pintora que realitza el seu treball per acumulació de coneixements, practiques, lectures i mirades, disegs,... i aquest esdevé una construcció de llocs, de vegades comuns, d'altres imaginats, de ciutats irreals que existeixen, de somnis records i plasmats, quasi transparents. Ha estat becada successives vegades: casa de Velázquez en Madrid (1992-94), Alfons Roig de la Diputació de València, 1995; Acadèmia de España en Roma,... Ha realitzat nombroses exposicions individuals entre les que destaquem: Museu de la Ciutat, 1995; sala Parpalló, 1997, galeria Cànem, 2000; Sagunt i Roma, 2005.

Sumari

Editorial • 4

Carpeta

Presència de Freire: ètica, pedagogia i política.

Nita Freire.

Vigencia del pensamiento de Paulo Freire.

Carlos Núñez Hurtado.

Cinc claus eticopedagògiques de Freire (anotacions per a la lectura de les nostres pràctiques educatives).

Alfredo Guiso.

Continua

La Universitat Popular de les Madres de Plaza de Mayo: Emergència de noves pràctiques en cultura i poder a l'Argentina de la Postdictadura.
Teresa Basile.

Persones i territoris

La pedagogia crítica com a praxi organitzativa. El repte de la mort de la societat civil en un temps de guerra permanent.

Peter McLaren i Nathalia E. Jaramillo.

Pensar globalment, actuar localment... ¡Des de l'aula!

David Abril.

La presó com a agent formatiu de la no-presó. Les tertúlies literàries dialògiques o de clàssics universals.

Miguel Loza Aguirre, Montserrat Montero Gómez i Rosa Orive Villar.

Investigacions

Junts... en la distància.

Vicente Palomar Salvador. cap del departament d'orientació del centre específic d'educació a distància (CEED)

Arxiu

Dialògica

Notes sobre l'alfabetització des de la perspectiva de la pedagogia de l'amor

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](http://www.dva.gva.es/crec)

Una vegada més, ara des d'aquest número de la revista, abordem el tema generador, la situació-posició generadora sobre la praxis educativa, cultural, social, política,... de Freire i la seua vigència, que considerem no sols fa referència a l'actualitat, o no, del corpus teòric-pràctic sinó també a la vigència que nosaltres substantivem com a presència, un espai-temps que assumeix la significància no sols de l'actualitat sinó també, sobretot, de l'emergència real i actual de llegir i escriure el món, de construir i constituir un camí ple d'experiències i accions verificades,... de transformacions en procés, singulars i col·lectives.

Una presència que esdevé sempre, de la mà de l'esperança, una lectura crítica del món així com un procés real de transformació pedagògica-política que no es pot separar ni dividir del procés polític-pedagògic, és així com aquesta presència es materialitza en cadascuna de les experiències que potenciem i realitzem com a esdeveniments i oferiments educatius i formatius,... com agençaments que actuen a partir del treball viu, de l'autonomia i l'emancipació, de la coherència i les re-problematitzacions de la realitat i, aquesta, pot ser d'opressió o d'alliberament.

Una presència que ens recorda cada dia que canviar és difícil però possible i eixa possibilitat és la plataforma que ens potencia cap a la consecució dels somnis pels quals apostem, quotidianament, tei-

xits d'ètica i amor, de política i passió, i que mitjançant la relectura i la escriptura del món ens desafien a nosaltres i desafien a les persones adultes a pensar i actuar críticament, a resistir i a crear, singularment i col·lectiva, a navegar en la mar de la llibertat i de les lluites per aconseguir i potenciar un demà millor i, com assenyalava Freire, "El futur no ens fa. Som nosaltres els que ens refem en la lluita per realitzar-lo (...) Per això, no sols parle i defense, sino que visc una pràctica educativa radical, estimuladora de la curiositat crítica, que busque sempre la raó o raons de ser dels fets".

Així doncs oferim, des d'aquest monogràfic, un cert ventall d'experiències realitzades i verificades, emancipatòries, que en diferents llocs del món es realitzen per a què, si el desitgem, perquè puguem aprendre d'elles i utilitzar-les com a guies, potser com *lugares-espejo?*, d'altres que nosaltres i vosaltres intentem posar en marxa; finalment, recollir les paraules amb les que Nita Freire comença el seu text, que varen servir, en la conferència de presentació de la col·lecció **biblioteca paulo freire**, de magnífica contextualització del que pretenem: "La presència de Paulo Freire en el món podria ser sintetitzada per la seua compressió de l'educació com un acte que té substantivat en la instància pedagògica i epistemològica entesa en la seua dimensió major i total: política, ètica, estètica i històrica."



Presencia de Freire: ètica, pedagogia i política

Nita Freire.

Traducció: Vicent Berenguer



La presència de Paulo Freire en el món podria ser sintetitzada per la seua comprensió de l'educació com un acte que té substantivitat en la instància pedagògica i epistemològica entesa en la seua dimensió major i total: política, ètica, estètica i històrica. No hi ha una educació política i una altra no política efectuada simplement per la proclamació d'una pedagogia idealitzada des d'una oficina o fins i tot en una reunió d'educadors i educadores, deslligada del temps i l'espai. Tampoc no hi ha educació sense coneixement, sense una teoria que la dirigeixca i sense continguts específics a ensenyar històricament tinguts com a Veritats. No pot encara existir una veritable educació de la formació de la ciutadania, llibertària i alliberadora sense la dimensió ètico-estètico-amorosa. En aquesta instància cobren un lloc privilegiat, d'aquesta manera, les emocions i els sentiments, els quals ens humanitzen i els quals ens neguen, als quals devem, òbviament, repudi-ar, aquesta ontològica i necessària condició que siguem éssers intercessors per a un món millor i més bell. És a dir, més just i igualitari. Autènticament democràtic.

Per a Paulo Freire, sentir les emocions era una condició necessària, encara que no suficient, per a pensar i actuar. Va donar privilegi entre tantes altres, a l'amor i la ràbia. La ràbia o la indignació que ens fa denunciar i l'amor que ens possibilita anunciar el nou, el somni, la utopia, ambdues, per tant, dins de la concepció d'amorositat de Paulo. Aquestes són, per tant, les funcions fonamentals que ens mobilitzen cap a les accions autènticament ètiques, segons el meu marit. Els nostres sentiments i les nostres emocions estan emplaçades, estan dins, per això, de la instància ètica/estètica.

La divisió de les dimensions política, ètica, estètica, històrica, epistemològica prenent la vida de l'home o de la dona com a penes algunes d'aquestes dimensions aniquila per si mateix la totalitat intrínseca a l'ésser humà.

És tan saludable per al caràcter i per al ple goig de la bellesa que puguem sentir, alegrement, les emocions amoroses que ens assenyalen i ens dirigeixen en el camí que ens tornem Éssers Majors; quan és perversió i decadència humanes les emocions necròfiles que ens fan Éssers Menors. Plantejar les pèrdues dels nostres éssers benivolguts o plorar en les declaracions de guerres forjades en nom de Déu, però que es fan pel guany i el poder autoritàriament exacerbat, són emocions que tradueixen realitats antagòniques, una ètica diferent absolutament anti-ètica. L'una amorosa, l'altra necròfila. És tan important i bell alegrar-nos amb les conquestes socials com és ètic que ens alegrem amb la Vida que renaix a cada moment i que ens associen amb la natura. És tan terrible i menyspreable que practiquem les emocions desenfrenades que duen a l'opressió que roba la humanitat de l'altre/a, com que ens faça fàstic la cobdícia de les riqueses del món per al lucre i usdefruit dels pocs i els poderosos que duen a la discòrdia i a la guerra. Els nostres sentiments i les nostres emocions, repetisc, estan, doncs, dins del camp ètico-es-tètic. Amorosos o negadors de l'amorositat.

La divisió de les dimensions política, ètica, estètica, històrica, epistemològica prenent la vida de l'home o de la dona com a penes algunes d'aquestes dimensions aniquila per si mateix la totalitat intrínseca a l'ésser humà. És un pur exercici idealista. Per tant, aquesta concepció és ideològicament compromesa amb la comprensió fragmentària i fragmentalista de l'home/dona i del món propi de l'idealisme inoperant i immobilitzador. La totalitat (em referisc també a aquesta categoria dins de la concepció sobre ella d'Edgar Morin) d'aquestes dimensions són les que caracteritzen la condició humana, el que existeix dins, amagat, en constant moviment dialèctic en el més íntim de les persones humanes, dinamitzant-les autènticament, com a éssers únics i integrals, en tant senten, pensen, actuen. I no éssers alineats de si mateix i del món.

Som, doncs, éssers de la comunicació entre les nostres porcions amarades de la nostra capacitat, dins de nosaltres mateix i en relació amb els nostres semblants més pròxims o distants. Som els únics éssers que parlen i la nostra veu ens diu que som humans: som un cos que parla, que pensa, que discuteix, que decideix i no trossos diversos d'una natura «superior» dels mamífers en els quals cada part o àrea del seu ésser res no tindria a veure amb aquesta i aquella de si mateix i ni amb els altres i les altres dels nostres semblants humans.

La comprensió compartimentalitzada dels hòmens i de les dones és conseqüència de l'acceptació i divulgació de la concepció distorsionada del pensament formal i positivista que concep i entén l'ésser humà com una juxtaposició de parts, dissociades i independents. Encara més, per molts dels seus defensors sectàriament presos en la neutralitat, com inconciliables. Entenent que el nostre pensar tindria a veure

amb les nostres paraules i amb els nostres sentiments i emocions, com si la nostra paraula res tinguera a veure amb la nostra conducta ètica; com si els nostres gestos i els nostres escrits res tingueren a veure amb la nostra identitat estètica. En el pensament teòric del meu marit, per contra, la unitat d'aquestes instàncies que es completen i es nodreixen dialècticament —política, epistemològica, històrica i ètico-estètico-amorosa— consubstancien l'acte indissoluble i absolutament imbricat d'elles, les unes amb unes altres, perquè existesca, de fet, l'educació.

Segons Paulo, aquesta unitat essencial determina, per tant, que aquestes instàncies imbricades i radicalment unides a la natura imparella i única que li dona especificitat, done consistència teòrica i pràctica a l'acte d'educar en un moment únic que es realitza en la relació educador-educand mediatitzats pel món. Aquesta és la condició ontològica del ser educació, sense la qual no s'haurà, de fet, practicat el genuí acte d'educar. És exactament aquest enteniment nou, dialèctic, de la natura intrínseca de l'acte d'educar, el qual comprén les diverses instàncies de la concreció humana, que caracteritza la comprensió de l'educació de Paulo. La marca de la seua presència pedagògica en el món.

Sense haver negat mai la condició animal dels humans, Paulo sempre va procurar diferenciar-nos de la resta de la nostra espècie per aquest fet: podem educar-nos intencionadament a través de continguts o objectes cognoscibles, per tant epistemològics, que demanden obligatòriament components ètics, estètics, pedagògics i polítics històricament veritables.

Si podem transgredir l'ètica, i, desgraciadament tantes vegades ho fem a conseqüència de les nostres flaqueses i davant els nostres sentiments destructius, és perquè vam ser capaços de crear, deia Paulo. Si practiquem una determinada pedagogia i no cap altra és perquè tenim diverses possibilitats obertes per a la creativitat humana i l'opció presa té a veure amb les nostres eleccions polítiques, fins i tot encara que no tinguem consciència d'això. Si practiquem una certa política educacional i no cap altra és, o almenys deuria ser, un acte de decisió i no de espontaneïsmes inseqüents, o de neutralitats (que, en veritat no existeixen), o també, fruit d'imposicions autoritàries dels superiors. La tria ací és entesa com la dimensió de la llibertat humana limitada per l'exercici polític i ètic.

La comprensió de l'ètica/estètica, de la pedagogia i de la política en Paulo no va ser sempre així, ni sempre va ser aquesta que acabe de presentar. En anar treballant la qüestió epistemològica ho feia dialècticament amb aquestes altres dimensions de la vida, al principi fins i tot intuïtivament, perquè tot això estava banyant, amerant el seu cos, el seu ésser des de la seua infància. Deliberadament es va imbuir de la Paideia grega com a model per a autoeducar-se en les seues qualitats, la qual cosa li va impossibilitar el perfeccionament de les seues virtuts personals. En

Deliberadament es va imbuir de la Paideia grega com a model per a autoeducar-se en les seues qualitats, la qual cosa li va impossibilitar el perfeccionament de les seues virtuts personals.

altres paraules, va ser, sobretot durant el seu procés de maduració intel·lectual, d'ací personal, que Paulo va percebre que és impossible de separar pensar/sentir/actuar/ser. En la seua recerca incessant d'enteniment del concret viscut en la quotidianitat de l'existència humana, Paulo va arribar a entendre la unitat intrínseca d'aquestes instàncies com condició que ens fan éssers humans.

Així, va romandre òbviament clar per a ell que també els fenòmens que caracteritzen els éssers humans com a tals, com l'educació, són actes que porten en ells mateix a les instàncies pedagògiques, epistemològiques, ètiques/estètiques i polítiques, creades amorosament i històricament, per a aquestes instàncies en la unitat de l'ésser humà, no hi ha i no pot haver-hi cap ésser humà desvinculat, apartat de les seues manifestacions personals i socials. No existeix l'esfera de l'ésser humà com a cos biològic que sent i altra esfera que pensa i que fa. Som en cadascun de nosaltres un sol cos que sent, pensa i actua, simultàniament, en el moment educatiu.

Paulo va arribar a aquesta comprensió fent un veritable exercici fenomenològic: anà despullant-se del vestit, buscant la seua essència més vital i profunda per a trobar la raó d'ésser de la cosa, del vestit, del subjecte humà, de l'acte d'educació. Així, la seua comprensió de l'educació anà, pas a pas, històricament, produint-se en la seua consciència inquieta, problematitzadora, justa i indagadora. Buscava sempre respostes a les ànsies, a les necessitats, als interessos dels hòmens i de les dones concrets, amb noms, preocupat dels seus desitjos i ànsies, necessitats i somnis, llàgrimes i somriures, sense menysprear, per tant, les emocions i els sentiments d'ells i d'elles. La lectura del món de cadascun de nosaltres depén del grau de l'educació formal i fins i tot informal que hem rebut. Desvetlada aquesta obvietat, entre unes altres, va partir Paulo a lluitar tant per l'alfabetització que ensenya a llegir la paraula llegint el món, com per l'educació de qualitat social, per a tots i totes, com exigència ontològica dels hòmens i les dones. Saber, saber que pot saber més, i, crear nous sabers, són drets humans.

L'ètica va ser una preocupació de Paulo des que era xiquet, fins i tot quan no tenia en aquella època una comprensió exacta del que escoltava, veia i sentia. Avorria el tracte donat als pobres, als negres i a les negres, sobre els quals incidien en major mesura les discriminacions. Aquesta situació el feia pensar molt i des de molt jove la va sentir com una injustícia i sobre ella es va llançar com a preocupació fonamental en les seues reflexions d'educador. Després que va entendre la raó de ser de les discriminacions les va repudiar. Després de reflexions més profundes, va proposar la seua educació revolucionària en la qual les postures personals i socials, construïdes solidàriament, on aquestes i altres discriminacions elitistes, i les pràctiques, les injustícies i les exclusions no tenien lloc en la història de les societats. Va entendre una educació dirigida a l'autonomia personal i a la solidaritat social, una educa-

ció desalienadora, problematitzadora i alliberadora. Molt inicialment, ser educador per a Paulo estava associat al gust i a la voluntat de ser professor:

“No vaig nèixer professor o marcat per a ser-ho, encara que la meua infància i adolescència hagen estat sempre plenes de somnis en els quals rares vegades em vaig veure encarnant una figura que no fóra la de professor.

Vaig jugar tant de professor en l'adolescència que, en donar les meues primeres classes en el curs aleshores anomenat d'admissió en el Col·legi Oswaldo Cruz de Recife en els anys 40, no m'era difícil distingir el professor de l'imaginari del professor del món real. I era feliç en ambdós móns. Feliç quan purament somiava que estava en classe i feliç quan, de fet, ensenyava.

Jo tenia, de debò, des de menut, un cert gust docent, que mai es va desfer en el meu. [...]”

Paulo, per tant, va anar fent-se pedagog pel fet d'ensenyar a l'escola secundària, en el mateix col·legi que havia estudiat, l'esmentat Col·legi Oswaldo Cruz, de Recife, però sobre tot, quan va plantejar la qüestió de l'analfabetisme generalitzat entre els treballadors/es i els camperols/es de Pernambuco durant el seu càrrec de director del Sector d'Educació i Cultura del Servei Social d'Indústria de Pernambuco (SESI-PE).

Va intuir i va admetre amb més convicció científica, a partir dels seus estudis metòdics, que l'educació tenia alguna cosa a veure amb la política en aquesta època quan va aprendre amb els treballadors i les treballadores i amb els camperols i les camperoles, escoltant-los. Va sentir profundament els seus dolors i dificultats, les seues aspiracions i les seues alegries, i les seues creences mítiques i místiques, perquè traduïen les seues lectures del món. Per a entendre-les millor va estudiar filòsofs, educadors, sociòlegs, psicoanalistes i antropòlegs de diverses cultures del món. Va percebre la raó de ser de les lectures del món i les raons que determinaven les condicions d'opressió, d'exclusió i d'injustícia que vivien. Es va solidaritzar amb ells i amb elles. Va començar a entendre les diferents dimensions de la totalitat humana.

En la seua tesi de doctorat per a professor-catedràtic i lliure docent d'Història i Filosofia de l'Educació, d'aleshores Universitat de Recife (avui Universitat Federal de Pernambuco), Paulo ja establia, en aquell temps, la relació entre classe social, educació i política, en incorporar l'experiència del SESI. En 1958, quan va ser responsable de la ponència del Tema Tres de Pernambuco en el II Congrés Nacional d'Educació d'Adults i Adolescents, en la seua qualitat de ponent, va anticipar algunes denúncies i propostes que farà, més detalladament un any després en l'esmentada tesi titulada *Educação i atualidade brasileira*.

Però aquesta idea va ser clarament proclamada en la seua obra *Pedagogia do oprimido*, escrita a Xile, on queda cada vegada més clara l'afirmació de Paulo que la

Va intuir i va admetre amb més convicció científica, a partir dels seus estudis metòdics, que l'educació tenia alguna cosa a veure amb la política en aquesta època quan va aprendre amb els treballadors i les treballadores i amb els camperols i les camperoles, escoltant-los.

natura de l'educació és política. En aquesta pedagogia es confonen, s'imbriquen, ètica, pedagogia i política. La categoria revolució que seria en la concepció tradicional, formal i fragmentària, de l'alçada política es fon amb educació l'educació que seria exclusivament de l'alçada pedagògica, fins i tot dins d'aquesta mateixa concepció.

En l'última de les seues obres que ell mateix va fer publicar, *Pedagogia da autonomia*, un llibre que considere llibre-testament, perquè en ell Paulo sintetitza la seua vida/obra, va ser absolutament explícit en relació amb la seua radical comprensió política i ètica de l'acte d'educar, de les dimensions de la politització i de l'eticitat de l'educació.

«És en la directivitat de l'educació, aquesta vocació que ella té, com a acció específicament humana, de redreçar-se fins els somnis, ideals, utopies i objectius, que es pensa que anomene politització de l'educació. La qualitat de ser política, inherent a la seua natura. És impossible, en veritat, la neutralitat de l'educació. I és impossible, no perquè professors i professors ganduls i subversius ho determinen. L'educació no es torna política per causa de la decisió d'aquest o aquell educador. Ella és política. Qui pensa així, qui afirma que és per obra d'aquest o d'aquell educador, més activista que altra cosa, que l'educació es torne política, no pot amagar la forma menyspreable de com s'entén la política. Doncs en la mateixa mesura que l'educació és obstruïda i disminuïda per l'acció dels ganduls ella, deixant de ser veritable educació, passa a ser política, una cosa sense valor.

L'arrel més profunda de la politització de l'educació es troba en la mateixa educabilitat de l'ésser humà, que es fonamenta en la seua natura inacabada i de la qual s'ha tornat conscient. Inacabat i conscient del seu inacabament, històric, necessàriament l'ésser humà es convertiria en un ésser ètic, un ésser d'opció, de decisió. Un ser lligat a interessos en relació als quals tant pot mantenir-se fidel a l'eticitat com transgredir-la. És exactament perquè ens tornem ètics que es va crear per a nosaltres la probabilitat, com he afirmat abans, de violar l'ètica.»

De seguida afirma:

“Perquè l'educació fóra neutra calia que no hi haguera cap diferència entre les persones en relació amb les maneres de vida individual i social, en relació amb estil polític a ser posat en pràctica, als valors que són encarnats. [...] Perquè l'educació no fóra una forma política d'intervenció en el món seria indispensable que el món en què ella es donara no fóra humà.”

La lluita de Paulo per l'alfabetització sempre va tenir com a objectiu ensenyar la paraula llegint el món críticament, descodificant el món per a millor entendre'l i en ell inserir-se per a canviar-lo. La lluita de Paulo per l'educació en nivells més i més avançats per a tots i per a totes tenia en la ment la presa de consciència en la participació crítica i solidàriament compromesa per la transformació social. Paulo

sempre va negar i va repudiar la repetició i els blablablà, l'educació mercantil, alienada i alienant, tal com la classificava.

Va incentivar per la seua praxi directa i per la seua vasta i complexa (obra traduïda, llegida i escoltada en gran part del món) l'organització de les comunitats populars, els sindicats, els educadors/es, els moviments socials contra les accions antidualògiques i les seues característiques: la conquesta, la divisió, la manipulació i la invasió cultural proposant per a la superació d'aquestes condicions que apuntaven a les relacions d'opressió a la seua teoria de l'acció dialògica i les seues característiques: la col·laboració, la unió, l'organització i la síntesi cultural.

Paulo va córrer, per tant, de la pedagogia de la condició d'un jove inconformista a la d'un professor preocupat per la semàntica popular convertint-se, per la seua persistència ètica i pel seu compromís polític en el pedagog de la indignació, en l'educador de la consciència ètico-crítica.

En el present, a Brasil estan vivint-se i percebent-se en els àmbits de les persones més crítiques com un origen en la comprensió d'educació de Paulo, doncs, ella, hem de tenir-ho molt clar, no és només un mètode que alfabetitza; ella té substantivitat en la instància pedagògica més àmplia i totalitzadora de la relació home-dona/món. Estic afirmant que si el meu marit no és l'únic artífex de la democràcia social que actualment s'inicia entusiàsticament i amb esperances utòpiques a Brasil, ell va ser sens dubte el mentor de l'avanç de la comprensió política que va dur Lula al poder amb més de 52 milions de vots dels ciutadans brasilers i brasileres. Paulo sempre va somiar i per a això va lluitar: tenim un home o dona del poble, competent, lúcida i honest governant el nostre país. Volem com Paulo mitjançant Lula un país per a tots i totes i no només, com des de fa 500 anys, per a la elit.

El nostre President de la República va ser un xiquet pobre que va deixar l'interior de Pernambuco, amb la seua mare i els seus germans quan tenia a penes set anys, rumb a São Paulo, aleshores Eldorado brasiler. Buscaven el pare que els havia abandonat, fins i tot abans del naixement de Lula, i mitjans de supervivència davant l'extrema pobresa en la qual vivia tota la família al nord-est del país. Lula es va fer torner mecànic en la indústria automobilística, líder sindical i es va anar formant en l'escola de la vida i de les lluites obreres, sempre impregnat de les concepcions de Paulo, tornant-se cada dia més lúcida i entés en els problemes de Brasil. Va fundar amb treballadors i intel·lectuals —Paulo va ser un d'ells— el Partit dels Treballadors (PT). Es va presentar com a candidat a la Presidència de la República, sense èxit, per tres vegades. En 1989, 1994 i 1998 la elitista societat brasilera, de característiques esclavòcrates, no l'acceptava per al càrrec major de la nació pels seus orígens humils i perquè havia assistit solament a l'escola primària només un període de quatre anys seguit d'un curs de formació professional de torner mecànic. En 2002, final-

La lluita per la humanització exigeix llibertat de crear, de construir, d'admirar, d'aventurar-se, de respectar i de creure en l'altre/a, de caminar en Pau a la recerca de fer-nos cada vegada més Éssers Millors, esperançadament Millors.

ment elegim un nordestí, en retirada, sense títols, que va assumir, en l'1 de gener de 2003, la Presidència de Brasil en la major festa popular mai vista a Brasília: més de 150 mil hòmens, dones i xiquets vinguts de tot el país.

No vam vessar sang, no vam fer paranyes electorals, no ens vam limitar a criticar els antics governants. Només la majoria dels ciutadans i ciutadanes d'aquest país van prendre consciència que l'esperança de dies millors deuria vèncer la por als canvis. Es va comprendre la realitat, es va començar a entendre a la persona i a l'exercici de la seua ciutadania. Es va polititzar. Vam dir NO al neoliberalisme i ara emprenem l'intent d'afirmar-nos en un model veritablement humanista, en el qual hòmens i dones puguen ser respectats. Que tinguen menjar, casa i treball. Creiem en nosaltres mateix i en els que somien i lluiten, com gran part de la nostra població, per la justícia i la pau.

Desgraciadament, Paulo no està present entre nosaltres sabent, oint, escoltant al poble dir la seua paraula. Dir la paraula és pronunciar el món. És tenir veu. És, per tant, biografiar-se, ser subjecte i no només objecte de la incidència de la voluntat política i de l'apetit econòmic dels dominants. És escriure la seua història amb la seua participació, amb la seua voluntat, amb la seua lluita, amb els seus desitjos i somnis. Lula i l'esquerra brasilera han escoltat Paulo. Vam esperar que en les seues pràctiques en el poder el reinventen veritablement, que no ho neguen mai.

Hui és 19 de març de 2003, i plorant em trobe amb espant, tristesa i perplexitat amb el compte enrere d'una guerra santa. Perceb la contradicció que Paulo ens va ajudar a entendre: volem la guerra i la destrucció de la condició humana digna o volem construir la pau, la justícia i l'harmonia?

Paradoxalment, ens vam enfrontar amb aquestes dues realitats: el Brasil que vol realitzar el somni, la utopia, la grandesa humana i els amos del món destruint-los amb accions plenes de les transgressions morals i ètiques. Falten el respecte cap a l'altre/a, la tolerància pel diferent i la comprensió del valor de la vida amb dignitat. Preval el món de la cobdícia, de la prepotència i de l'ètica del mercat.

No entenen o no volen entendre que el món just i en pau només es farà amb les diferències culturals, organitzacionals i personals. Les guerres ens destrueixen l'ànima i ens enutgen perquè neguen l'essencialitat genuïnament humana en el camí per a fer-nos, solidàriament, Éssers Millors. Perdrem cossos vius de xiquets i adults, perdrem patrimonis culturals valuosíssims, però estem sobretot perdent l'humanisme, la nostra més autèntica condició d'hòmens i de dones. Estem perdent la capacitat de diàleg en instaurar l'autèntica pedagogia de la violència i de la prepotència.

La lluita per la humanització exigeix llibertat de crear, de construir, d'admirar, d'aventurar-se, de respectar i de creure en l'altre/a, de caminar en Pau a la recerca de fer-nos cada vegada més Éssers Millors, esperançadament Millors. Vam necessitar

no lliurar-nos a la desesperança, al descoratjament que la situació mundial està duent-nos. Hem de repudiar amb indignada vehemència, públicament, aquesta guerra, totes les guerres que ens disminueixen, perverteixen o ens condemnen al caos. A pesar que és difícil, ho reconec, vam necessitar recuperar en cada un de nosaltres un dels majors llegats que Paulo va deixar: la comprensió que som gent, inexorablement éssers de l'esperança.

Aquest és el perfil, la història, les qualitats, l'enteniment de l'home que va marcar per damunt de tot la seua presència com a educador-polític o polític-educador en el món, que, en aquesta qualitat va lluitar, agosaradament i intrèpidament, per la Justícia que porta la Pau .

Més que mai és urgent i necessari que ens dediquem a construir aquesta Utopia humanista alliberadora de Paulo Freire.

Bibliografia

- FREIRE, ANA MARIA ARAÚJO. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 1a ed, São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1989; 2a ed, São Paulo: Cortez, 1993, 2.a reimp., São Paulo: Cortez, 1995; 3a ed, São Paulo: Cortez, 2001.
- Centenário do nascimento: Aluizio Pessoa de Araújo. Olinda Edições Novo Estilo, 1997.
- NITA E PAULO: crônicas de amor, prefaci de Marta Suplicy. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- CHRONICLES OF LOVE MY LIFE WITH PAULO FREIRE. Prefacio de Marta Suplicy. Introducció de Donaldo Macedo. Traducció d'Alex Oliveira. Nova York, Washington, DC/Baltimore, Berna, Frankfurt Main, Berlín, Brusseles, Viena, Oxford: Peter Lang, 2001.
- A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.) São Paulo: UNESP, 2001.
- En Paulo Freire at the Institute, edició de Maria de Figueiredo - Cowen and Denise Gastaldo, «Literacy in Brazil: The contribution of Paulo Freire» (pàgs. 25-37) Londres, Institut d'Educació, Universitat de Londres, 1995.
- EN PAULO FREIRE: Uma Biobibliografia, organitzat per Moacir Gadotti i Ana Maria Araújo Freire i altres, «A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire» (pàgs. 27-67) São Paulo, Cortez; Institut Paulo Freire; Brasília DF, UNESCO, 1996.
- En Paulo Freire uma biobibliografia, compilat per Moacir Gadotti i Carlos Alberto Torres, «La voz de la esposa: la trayectoria de Paulo Freire». México: Siglo XXI, 2001.
- En Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 1992 (52 notes, pàgs.201-245). Traduït a l'anglès, espanyol, japonés i danés.
- En Cartas a Cristina, Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 1994 (46 notes, pàgs. 237-334). Traduït a l'anglès i espanyol.
- En À sombra desta mangueira. Prefaci d'Adriano Nogueira. (13 notes, pàgs. 89-

- 120) São Paulo: Olho d'Água, 1995. Traduït a l'anglès i espanyol.
- «Die Rechte der Kinder von Heute - Perspektiven aus Lateinamerika», en Rechte der Kinder (Ursula Carle i Astrid Kaiser, org.); Baltmannsweiler: Schneider - Verl. Hohengehren, 1998 (Alemanya).
- En The Paulo Freire Reader, Paulo Freire, Introducció i edició amb Donaldo Macedo. Nova York: Continuum, 1998.
- En Paulo Freire: ética, utopia e educação. Danilo R. Streck (org.) «Paulo Freire: esperança que liberta» (pàgs. 145 a 150). Petrópolis: Vozes, 1999/2000/2001.
- En Pedagogia da Indignação, Paulo Freire. «Apresentação» (p. 9-13). São Paulo: Unesp, 2000; Pedagogia de la indignación. Madrid: Morata, 2001.
- En A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.). «Apresentação» (pàgs. 13-14) i contextualització. Serie Paulo Freire (dir.) commemorativa dels 80 anys de Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.
- En A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.). «A pedagogia do oprimido de Paulo Freire» (pàgs. 25-31). Sèrie Paulo Freire (dir.). São Paulo: UNESP, 2001.
- En A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.). «Cátedra Paulo Freire; nossa tarefa de revivê-lo e recriá-lo» (pàgs. 321-325). Sèrie Paulo Freire (dir.). São Paulo: Unesp, 2001.
- En Utopia e democracia na educação cidadã, José Clovis de Azevedo i altres (org.) «Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã» (pàgs. 13-21). Porto Alegre: Editora da Universidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 2000.
- En Paulo Freire - Quando as idéias e os afetos se cruzam. Maria Nayde dos S. Lima i Argentina Rosas (org.) «Paulo freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar» (pàgs. 235-242). Recife: Prefeitura do Cidade do Recife; Editora Universitária (UFPE), 2001.
- En Ética y conocimiento em la transformación social. Carlos Núñez Hurtado (coord.) «Del corazón o elegía al amor de Paulo». (pàgs. 37-43). México: ITESO, 2001.
- En Pedagogia dos sonhos possíveis. Paulo Freire. Organització i introducció (pàgs. 13-25). Sèrie Paulo Freire (dir.). São Paulo: Unesp, 2001.
- A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2001.
- En Caleidoscópio 2002. «Coerência e gosto pelas coisas do povo». São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- En O caminho se faz caminhado. Paulo Freire i Myles Horton. Prefaci i notes. Petrópolis: Vozes, 2003.

Vigència del pensament de Paulo Freire ¹

Carlos Núñez Hurtado, director de la càtedra Paulo Freire, ITESO de Guadalajara

Traducció: Equip del Crec



M'ompli de satisfacció que el tema que se m'ha sol·licitat tinga a veure amb la vigència del pensament de Paulo Freire. Efectivament, Paulo s'ha convertit en un autor amb grans admiradors i seguidors. Però també és cert que molts que el van conèixer en els llunyans seixanta i setanta, opinen ben sovint, en oir mencionar-ho, que és ja tan sols una referència nostàlgica d'un passat carregat d'idees polítiques, hui, francament superades.

I acompanyen aquesta asseveració, mencionant (quasi sense excepció) la seua obra clàssica: *Pedagogia de l'Oprimít*. Dit d'una altra manera, de Paulo només van llegir eixa obra (si és que de veritat la van llegir). I la van llegir - i ubiquen aquella lectura - des del pes d'un context i una època que sens dubte va ser molt fort i va estar carregada de grans idees, valors, esdeveniments, compromisos i personatges.

Hui, el món és un altre, no hi ha dubte. Freire ens adverteix que "La ideologia fatalista, immovilitzadora, que anima el discurs liberal camina solta en el món. Amb aires de postmodernitat, insisteix a convèncer-nos que res podem fer contra la realitat social que, d'històrica i cultural, passa a ser o tornar-se quasi natural".

És veritat. I amb ella, s'ha carregat l'ànim de derrota, desesperança i pragmatisme. Amb raó diuen tants, que Paulo ja no és un autor de referència actual. Potser són aquells que han assumit en forma acrítica i normal l'actual hegemonia de l'ètica del mercat, l'ètica de la mort, que hui empobreix la humanitat, depreda el nostre planeta i pretén justificar crims i guerres en nom de déus que ells mateixos inventen i entronitzen per mitjà dels seus sofisticats mecanismes ideològics i telecomunicatius.

Però aquesta realitat, tan diferent, però, en el fons tan semblant a la de fa 30 o 40 anys, pareix no comoure ja a molts dels nostres intel·lectuals, acadèmics, polítics o religiosos. Provenients d'aquells temps i aquelles lluites, molts pensen hui en sentit invers i justifiquen, per tant, els crims contra els quals van lluitar en aquell passat carregat d'ideals i sacrificis, encara que també - cal assenyalar-ho - de greus errors.

Per això, per a molts, Freire queda obligadament lligat a eixe passat que hui es vol desconèixer. Altres - potser els més - ni tan sols el van conèixer. O és només una referència bibliogràfica en una activitat intel·lectual o acadèmica francament descompromesa i asèptica, com hui abunden.

¹ Vull agrair molt sincerament la invitació que m'ha fet el senyor Alfonso Rangel a nom del CREFAL, per a compartir amb vostés estes idees en el marc de la Càtedra "Jaime Torres Bodet" durant la celebració del 52 aniversari d'esta prestigiada i insigne institució pionera en l'educació de persones adultes d'Amèrica Llatina i el Carib. És un vertader honor que assumisc des de la memòria del nostre volgut mestre Paulo Freire, a penes a uns dies de commemorar el sext aniversari de la seua partida.

No obstant, curiosament, molts dels autors o influències que hui sí que convoquen i interessen, plantegen tesis tan pròximes al pensament freireà, que un no comprén eixe menyspreu i/o desinterés per un autor, que amb la seua obra i amb la seua vida, ha marcat sense cap dubte el pensament pedagògic del segle XX. Sols llegint, com a exemple de l'anterior, el document d'Edgar Morin anomenat "*Els set sabers indispensables per a l'educació del futur*".

El que passa és que pense que Freire no pot només ser llegit. Freire compromet. I el compromís, en temps neoliberals, és molt escàs. Potser els que el desconeixen o detracten, en el fons, inconscientment, es protegeixen contra les implicacions vitals d'un pensament ètic, polític, pedagògic i epistemològic, que en harmonia i coherència, convoca profundament al compromís amb la vida, amb la justícia i l'alliberament. Igual que en els seixanta, encara que estiguem en el segle XXI

I eixe és el punt de partida que jo pretenc revisar des de la meua apreciació personal de Paulo Freire. Per tant, la qual cosa diré no és necessàriament el Paulo Freire de tots; aquesta és la meua lectura de Paulo Freire. He llegit, rellegit, incorporat, renovat i reinventat Freire des d'una pràctica personal de quasi quaranta anys en el món de l'educació popular, però també treballant amb institucions públiques de diversos països, amb organismes internacionals i més recentment, en forma directa en l'acadèmia.

I quan dic lectura, em referisc per descomptat a l'obra escrita de Paulo, que és extensíssima. Paulo va continuar vivint, treballant i escrivint fins i tot fins després de mort, perquè Nita, la seua viuda, ha représ materials que van quedar en el seu escriptori i els seus arxius, havent publicat dos llibres més, ja pòstums: *Pedagogia de la Indignació i Pedagogia dels Somnis Possibles*.

Però de cap manera m'ubique en la seua mera lectura com a producte de simple interès intel·lectual. Paulo Freire, junt amb tants altres autors, ha sigut guia i inspiració per a un treball d'educació popular compromés i compartit amb molts altres companys i companyes a tot el llarg i ample del nostre continent.

I és des d'ací, des d'una lectura analítica, reinterpretada i contextualitzada de la seua obra, i des del privilegi d'haver compartit amb ell diversos moments de treball i conversació profundament humana i professional, que faig ara, des de la meua praxi socioeducativa, organitzativa, cultural i política, la meua pròpia interpretació de Freire.

LA MEUA LECTURA ACTUAL DE FREIRE

Tractaré llavors d'exposar el que per a mi constitueix la centralitat del pensament de Freire. Acudiré a l'ús de cites de Paulo - encara corrent el risc que això implica - per a poder il·lustrar com ell expressa les seues posicions.

En successives elaboracions, he trobat que a Freire el podem llegir des de quatre grans eixos, columnes o camps de coneixement.

² I més recentment *Pedagogia de la tolerància*.

- 1) El seu posicionament, reivindicació i desenvolupament del pensament i compromís ètic.
- 2) El seu renovat i inspirador marc epistemològic de caràcter dialèctic.
- 3) La seua conseqüent proposta pedagògica.
- 4) El seu inculdicable compromís sociopolític.

Part d'aquesta conceptualització general que Paulo fa de l'educació, per a aclarir el que afirma, quan ens diu que educació "...és un procés de coneixement, formació política, manifestació ètica, busqueda de la bellesa, capacitació científica i tècnica; així és l'educació, pràctica indispensable i específica dels sers humans en la història, com a moviment i com a lluita". Com apreciem, els components assenyalats estan presents.

Desenvoluparé breument cada un d'aquests quatre elements freireans, per a la seua millor comprensió.

Allò ètic

En relació amb el tema d'allò ètic, Paulo assenyala i reivindica recurrentment l'eticitat de l'educació. Per a ell no pot haver-hi educació que no sostinga i assumisca un compromís ètic. Però segons veurem, no ho redueix a la inclusió d'una mera assignatura de valors, enfocament funcionalista amb què es tracta d'abordar aquest tema de moda en l'educació. Em pareix que una de les principals desviacions dels enfocaments actuals, és voler convertir el compromís ètic (social, polític i ecològic) del ser humà - en aquest cas, de l'educador - en una assignatura o en un conjunt de classes per a ensenyar valors.

*Cal recordar que a Mèxic, l'únic acostament curricular que teníem respecte d'això - i que d'alguna manera ens acostava relativament al tema - era l'assignatura de civisme. Però les nostres autoritats educatives i polítiques de fa anys, assumint segurament que som un país tan ètic i humanista, la van eliminar. Només ha sigut reposada recentment com a assignatura de secundària.

Òbviament, quan parlem del pensament ètic de Paulo, no ens referim a posar o llevar assignatures i/o de donar classes de valors, explicant teòricament el que és la llibertat, la fraternitat, la justícia etc. Estem parlant de la incorporació d'un enfocament ètic en el centre de tota activitat teòric pràctica del fet educatiu, individual i socialment entès.

No es pot desqualificar un pensament que ens condueix a la renovació permanent del nostre compromís ètic. Per a fer-ho, caldria preguntar-se si el que fa anys ens va comprometre (i trobem gràcies també el pensament de Freire) no haguera de mantindre'ns en eixe compromís per un món millor. Efectivament, el compromís va vindre amb la presa de consciència (la concientització freireana) que ens va portar al reconeixement d'un món injust ple de contradiccions, amb un procés

Quan parlem del pensament ètic de Paulo, no ens referim a posar o llevar assignatures i/o de donar classes de valors, explicant teòricament el que és la llibertat, la fraternitat, la justícia etc. Estem parlant de la incorporació d'un enfocament ètic en el centre de tota activitat teòric pràctica del fet educatiu, individual i socialment entès.

de marginació creixent, violent, amb falta de respecte als drets humans, amb pobresa aguda.

La pregunta obligada hui, en 2003, hauria de ser si eixe món que ens va portar a comprometre'ns fa vint, trenta o quaranta anys, és ara millor. Potser hui tenim un món amb menys misèria, amb menys exclusió, amb menys violència, amb menys atacs als drets humans, amb menys depredació del medi ambient? Qualsevol de nosaltres, apel·lant honestament a la seua consciència i els seus coneixements, haurà de respondre que NO. Al contrari. Abans, els anomenats marginats eren gent pobre, al marge dels beneficis d'una societat injusta, la mateixa que hui, sense cap pudor, els anomena exclosos.

I és que el cinisme del pensament neoliberal (i els seus intel·lectuals) no té efectivament cap pudor a assenyalar que són i han de ser prescindibles. I no estem parlant d'altres països; estem parlant de Mèxic, on fins i tot hi ha hagut en el passat recent, funcionaris i analistes que han assenyalat explícitament que hi ha gent que és inviable, i que per tant, és impossible atendre. Però encara que no ho diguen explícitament de paraula en forma tan cínica, ho diuen de totes les maneres en el llenguatge de les polítiques públiques i dels exercicis pressupostaris a tots els nivells, fins i tot - per descomptat - el tema educatiu.

Sense abusar de les xifres que potser tots coneixem, Xavier Gorostiaga i Manfred Mac Neff ens il·lustren en oferir-nos xifres de Nacions Unides que ens recorden que hi ha 345 persones - no empreses - que tenen com a riquesa l'equivalent al producte intern del 40% dels països pobres. Dades vertaderament esgarrifores. Però no podem només llegir-les com simples i fredes estadístiques. Cal fer un esforç per a humanitzar eixes dades i així cultivar la nostra sensibilitat que ens ajude a renovar el nostre compromís ètic. Eixes estadístiques ens condueixen al rostre del xiquet del carrer que està engolint foc en el cantó pròxim. O al de l'indígena a qui li donem - o racionalitzant, no li donem - l'almoïna que a cada pas ens demana.

En el món actual, lamentablement hem d'acceptar que cada vegada s'agreuja la violació dels drets humans, s'instal·la la violència. Estem encara vivint la tragèdia de la guerra santa que els Estats Units han llançat contra els infidels terroristes de l'Islam.

El problema és que, davant d'aquests fets, potser ja no ens commovem. S'ha tornat normal que la mentida, el robatori, la calúmia, la violació dels drets humans i la depredació del medi ambient, s'instal·len en la nostra còmoda inconsciència.

Enfront d'aquesta injusta i inacceptable situació, èticament hem de reprendre posicions. I si les realitats (i les dades que les il·lustren) d'alguna manera ens van portar a comprometre'ns abans com negar llavors l'urgent necessitat renovar el nostre compromís ètic? Com oblidar la nostra conscientització? Hem d'entendre-ho i assumir-ho com la busca de conseqüència i coherència en el nostre treball perso-

nal en l'aula o on vulga que estiguem. “No és la resignació” - diu Paulo - en què ens afirmem, sinó en la rebel·lia enfront de les injustícies”. “D’ací -diu- el to de ràbia, de legítima ràbia que embolica el meu discurs quan em referisc a les injustícies a què són embolicats els esparracats del món”.

És el seu missatge fort de caràcter ètic. Sempre ho va tindre; però s’expressa amb major impacte i conseqüència, quan es dona l’anomenada derrota dels paradigmes humanistes a partir dels canvis mundials de finals dels vuitanta i la caiguda del mur de Berlín. Amb ell deixem caure moltes vegades nostres conviccions i compromisos, en trobar-nos descontrolats i aparentment desposseïts dels nostres paradigmes.

És justament en eixe moment de la fi de la història, quan ell torna a col·locar el seu pensament en una posició esperançadora. I la sustenta o legitima en eixa legítima ràbia que, des d’un compromís ètic, no li permet condescendir amb eixe estat de coses. Per això ens diu:

“Parlem d’ètica i de postura substantivament democràtica, perquè al no ser neutra, la pràctica educativa, la formació humana, implica opcions, ruptures, decisions. Estar i posar-se en contra, a favor d’un son i contra un altre, a favor d’algú i contra algú. I és precisament eixe imperatiu el que exigeix l’eticitat de l’educador i la seua necessària militància democràtica i li imposa la vigilància permanent, en el sentit de la coherència entre el discurs i la pràctica”. Política i Educació.

No deixa lloc a l’ambigüitat. L’educació i l’educador i l’educadora han de ser constructors del somni amb el qual ens comprometem. I això implica opcions, ruptures ètiques. No es pot assumir i treballar sobre la idea d’una aparent neutralitat.

“L’ensenyança dels continguts implica el testimoni ètic del professor” ens diu en Pedagogia de l’Autonomia. I afegeix: “no es poden donar classes de llibertat, de fraternitat, d’igualtat, i prendre examen: què entens per això?; sinó que també implica un compromís i viure en el procés educatiu mateix, en l’aula o on estiguem, la coherència ètica del posicionament del professor.”

Per això afirma amb força, referint-se al seu últim llibre, que: “Aquest xicotet llibre es troba travessat o camejat en la seua totalitat pel sentit de la necessària eticitat que connota expressivament la naturalesa de la pràctica educativa, quant a pràctica formadora. Educadors i educands no podem, en veritat, escapar al rigor ètic”.

I ho afirma amb tal força, perquè amb aparent simplicitat ens diu: “És que estic absolutament convençut de la naturalesa ètica de la pràctica educativa, quant a pràctica específicament humana”.

En afirmar el compromís ètic de l’educador com a condició substancial per a poder assumir l’educació en valors, està reafirmant la inseparable relació entre teoria i pràctica del mestre. Efectivament, no es poden ensenyar ètica i valors al marge

En afirmar el compromís ètic de l’educador com a condició substancial per a poder assumir l’educació en valors, està reafirmant la inseparable relació entre teoria i pràctica del mestre.

Des d'ací, intentar superar una posició ètica humanista basada en el mer discurs teòric o intel·lectual, que no ens compromet. Hem de fer-la pràctica. I a més, pràctica coherent que es tradüisca en actes reals en la nostra vida individual, familiar i social.

d'un compromís i un comportament sociohistòric concret de l'educador com a persona i com a ciutadà del món real.

És important assenyalar que quan parlem d'ètica, normalment referim a la nostra ètica; és a dir, a la que és sinònim del bo. A la qual reconeix i planteja valors com la justícia, la fraternitat, la llibertat, la tendresa, etc. com connaturals a la dimensió humana. Però en realitat hi ha una altra ètica - entesa com a sistema de valors establert - que és la realment hegemònica i dominant: l'ètica del mercat o ètica neoliberal. És aquella que planteja i es basa en l'egoisme humà, en la competència. La que justifica els mitjans -qualssevol que estos siguen - per a aconseguir els fins. La que assumeix en conseqüència la mentida i l'engany, sense cap pudor. Per això, Paulo ens diu: "estic profundament convençut de la naturalesa ètica de pràctica educativa, quant a pràctica específicament humana. El ser humà és un ser ètic, qualsevol que siga el seu marc ètic: l'ètica de la vida, l'ètica humanista, o com hem adquirit i adherit a l'ètica del mercat".

La realitat existent és aquest món. I nosaltres estem en aquest món concret... no en l'èter. Per això, en la nostra vida real (personal, social, política, econòmica, professional, etc.) vivim i actuem influenciats i condicionats permanentment per l'ètica dominant d'estil neoliberal. Aquella que poc o res té a veure amb els valors, que des d'una posició ètica humanista, declarem, diem assumir i pretenem reconèixer, viure i defensar. Per això, en allò personal i en allò social, moltes vegades juguem i assumim rols i comportaments contradictoris amb les nostres declaracions i els nostres desigs. I això ocorre a partir de la influència real de l'ètica dominant.

Enfront d'aquesta ètica hegemònica, el primer és reconèixer la seua existència i la real influència que exerceix socialment i culturalment en tots nosaltres. Des d'ací, intentar superar una posició ètica humanista basada en el mer discurs teòric o intel·lectual, que no ens compromet. Hem de fer-la pràctica. I a més, pràctica coherent que es tradüisca en actes reals en la nostra vida individual, familiar i social. Com a educadors, hem de materialitzar-la en el procés d'ensenyança - aprenentatge que impulsem. Però també en els processos sociopolítics del nostre context, siga quin siga l'àmbit de la nostra vida, perquè mai deixarem de ser ciutadans i ciutadanes i - senzillament - membres de la raça humana.

Per a això, hem de superar el fatalisme i la derrota, que com una lepra de l'espirit, a poc a poc ens corroeix. I eixe és el gran risc: assumir, potser inconscientment, que eixes situacions absurdes i que eixa ideologia neoliberal, són normals. És el que reitereu vegades he anomenat: l'establiment social d'eixa cultura de la normalitat.

Efectivament, a poc a poc i potser sense adonar-nos, ens hem anat instal·lant en la cultura de la normalitat. Per als mexicans(es), llegir el periòdic i trobar-nos tots els dies amb la notícia d'un nou frau milionari, d'un nou FOBAPROA, d'un nou

escàndol... és ja normal. Eduardo Galeano ens ofereix múltiples i dramàtics exemples d'açò en el seu llibre *De cap per avall: l'educació del món al revés*.

Necessitem desinstal·lar-nos d'eixa còmoda normalitat per a derrotar així a eixa cultura i ideologia immobilitzant. No obstant, Paulo no és ingenu. Per això ens diu: "sense poder tan sols negar la desesperança com una cosa concreta, i sense desconèixer les raons històriques, econòmiques i socials que l'expliquen, no entenc l'existència humana i la necessària lluita per millorar-la sense l'esperança i sense el somni". No es tracta de fer discursos també ideologitzats i ingenus. Cal anar al fons del problema que implica la recuperació de l'esperança, que com Paulo ens recorda ".....és una necessitat ontològica. La desesperança és esperança que, perdent la seua direcció, es converteix en distorsió de la necessitat ontològica."

No hi ha dubte. Vivim un món roï, un món pervers, com ell deia. I no és fàcil ubicar-se en ell de manera conscient. Però si cancel·lem l'esperança i el son, no hi haurà llavors ni tan sols una plataforma per a, des d'ací, pensar els altres temes.

És possible que un plantejament com aquest genere reaccions i assenyalé que aquest era el discurs radical de l'esquerra de fa molts anys. Però que hui el món és plural, és diferent, i que hem de ser tolerants.

Però es confon el tan important - i hui més que mai - valor de la tolerància, amb eixa aplicació caricaturesca del vell eslògan *peace and love* utilitzat amb tanta força en altres temps pels híppies i opositors a la guerra. No es tracta d'això. Paulo ens adverteix que "la tolerància no significa de cap manera l'abdicació del que em pareix al meu just, bo i cert. El tolerant no renúncia al seu somni pel qual lluita intransigentment, però respecta a què té un son diferent d'ell. La tolerància - defineix - és la saviesa o virtut de conviure amb el diferent per a poder barallar-se millor amb l'antagònic, és una virtut revolucionària i no liberal conservadora".

Segons aquesta posició, és fals que s'hagen acabat les contradiccions, les ideologies, els antagonismes i que hàgem arribat a la fi de la història, com diu Fukuyama. El que ocorre és que, davant l'anomenada crisi de paradigmes, molts van tirar el xiquet junt amb l'aigua bruta i neguen les seues anteriors posicions i compromisos.

Però no podem dissimular i/o claudicar en el nostre compromís ètic, basats en la renúncia a valors que abans assumim, i que hui, rebutgem, sustentats en la crítica a experiències que van estar molt lluny de materialitzar eixos valors.

En síntesi: un educador, una educadora, encara més que un ciutadà, una ciutadana comú, no pot renunciar al somni i al compromís ètic que ho compromet. I Paulo, intransigentment, ens ho recorda fins a les seues últimes paraules.

Allò epistemològic

Com a conseqüència del seu compromís ètic, Paulo desenvolupa un planteja-

ment epistemològic d'acord amb els seus principis i valors. Si es tracta de construir subjectes alliberats per mitjà de l'educació, mai el coneixement pot ser entès i usat com un instrument de dominació i/o alienació. L'educació entesa i practicada com un acte alliberador, requereix d'un marc epistemològic en què el coneixement és construcció social permanent dels subjectes educands, en l'acte personal i social de comprendre(se) i alliberar(se). Per això, Paulo refereix permanentment en la seua obra el tema del coneixement: què és conèixer?; què és coneixement?; com es coneix? ; a favor de qui i en contra de qui es coneix? etc. Són preguntes reiterades en el pensament freireà que, des dels primers i fins als seus últims llibres, aborda el desenvolupament d'un marc epistemològic de caràcter dialèctic, i no positivista.

Per això, Freire desenvolupa una severa crítica a la concepció epistemològica d'estil positivista tradicional, aquella que converteix l'educand en mer objecte de transmissió passiva de coneixements preelaborats que, moltes vegades, són aliens a la seua sensibilitat i interessos.

Però açò és el que fa generalment la pràctica educativa. I no és un problema d'ara. No. Així hem sigut educats tots, excepte honroses excepcions. Per això, la gran majoria hem sigut tractats al llarg del nostre procés de formació, com simples objectes d'educació i coneixements. En la família; en l'escola bàsica, mitjana i superior; en el partit, (aquells que han assumit militància política); en les religions i les seues diferents esglésies; pels mitjans de comunicació. En la societat en general - en tots els espais i nivells - hem sigut educats en l'autoritarisme, en la imposició vertical de creences, normes i coneixements.

Convé potser recordar que a eixa forma de educar Freire l'anomena educació bancària, fent una analogia amb l'acte, per mitjà del qual, un estalviador diposita monedes en la seua guardiola o compte d'estalvis. Al fi d'un procés i en un determinat temps, el millor estalviador serà aquell que compte al seu haver amb la major quantitat de monedes dipositades. Així, en l'educació bancària, el millor alumne(a) serà aquell o aquella que, a la fi del període escolar, puga repetir, traient de la seua memòria-guardiola, els coneixements estalviats que el mestre(a) va ser dipositant acríticament en el cervell-vidriola dels seus alumnes.

L'analogia no pot ser més il·lustradora del que passa generalment en l'acte educatiu i en la vida quotidiana. Efectivament, l'educand(a) i el ciutadà(ana) són convertits en simples objectes del coneixement que un educador o un líder generós (que són els que tenen el coneixement) donen en forma passiva i - la majoria de les vegades, també autoritària - a aquells que ho reben o han de rebre. I això que han de rebre, ja va ser seleccionat per l'autoritat i/o el propi mestre(a). La forma de validar el seu poder és a través de l'examen - en el fet educatiu - i la submissió i passivitat, en la vida social.

En aquest model, si no es repeteix fidelment el que el mestre diu, llavors se re-prova. Eixa és la concepció bancària que Paulo denúncia quan ens diu en *Pedagogia de l'oprimit*. - dels anys seixanta - que per a esta concepció: “el coneixement és una donació d'aquells que es jutgen savis a qui jutgen ignorants”. Anys després, en el seu llibre *Extensió o Comunicació* abunda quan assenyala que “El conèixer no és l'acte a través del qual un subjecte transformat en objecte, rep dòcil i passivament els continguts que l'altre li dona o li imposa”. “L'extensionista creu - ens diu Paulo en aquesta obra - que el coneixement ha de transferir-se i dipositar-se en els educands. Aquest és un mode estàtic, verbalitzat, és la forma d'entendre el coneixement que desconeix la confrontació amb el món com la font vertadera de coneixement.”

El món és - ens diu - la font vertadera de coneixement. Però el món està fora de l'aula, encara que aquesta siga part del món. No podem simplificar el coneixement, aïllar-ho de les dinàmiques reals socioeconòmiques, culturals i polítiques del context de l'educació, i ensenyar-ho en forma vertical, repetitiva, memorística.

El curiós és que estem tan inconscientment instal·lats en aquesta concepció (més enllà del nostre discurs i bones intencions) que quasi totes les universitats tenen i mantenen programes de extensió universitària. Açò significa que els universitaris, estudiants i/o mestres, tenen un coneixement que la resta no domina, i com es té consciència social i actitud de servei generosa, s'opta per estendre l'esmentat coneixement (siga quina siga la seua qualitat i rigor) a la societat, - particularment als més pobres - que no tenen més opció que rebre la nostra generosa donació.

Per això, Paulo insisteix en l'enfocament epistemològic de caràcter dialèctic, quan ens diu: “El ser humà coneix a través d'un procés que no acaba en l'objecte cognoscible ja que es comunica a altres subjectes igualment cognoscents. Coneixement és doncs un procés que resulta de la praxi permanent dels sers humans sobre la realitat”.

És cert. El coneixement sempre es genera socialment. Sempre. I hi ha moments, èpoques, i circumstàncies que provoquen síntesi que autors intel·lectuals amb gran capacitat de comprensió i projecció, tenen la capacitat de sistematitzar-ho i presentar-ho com un constructe teòric, sent redundant. Però eixe constructe no resulta de la mera especulació abstracta i allunyada de la realitat, des d'una torre de marfil. Més enllà de la capacitat intel·lectual, imaginativa, sistematitzadora, de reflexió i abstracció que un autor o grup d'autors tinga, els coneixements i propostes teòriques sempre són construccions històriques i socials.

Sí això és així, llavors és cert el que Freire afirma: “el coneixement és resultant de la praxi permanent dels sers humans sobre la realitat”. Per això adverteix que “en el moment en què jo dicotomitze el coneixement existent de l'acte de crear coneixement, la meua tendència és apoderar-me del coneixement existent com un fet acabat i

El món és - ens diu - la font vertadera de coneixement. Però el món està fora de l'aula, encara que aquesta siga part del món. No podem simplificar el coneixement, aïllar-ho de les dinàmiques reals socioeconòmiques, culturals i polítiques del context de l'educació, i ensenyar-ho en forma vertical, repetitiva, memorística.

És la dialecticitat del fet de conèixer. No hi ha coneixement estàtic. Mai ho pot haver-hi.

La realitat mateix, la societat, els seus actors i pensadors, són els que els reinterpreten, renoven, qüestionen i superen.

llavors transferir-ho als que no saben. Aquest és el cas de les universitats que són cases de transferència de coneixement” ens diu amb prou criticitat. “El coneixement és la relació entre el ser humà i el seu medi i la seua història”. D’eixa relació dialèctica entre el ser, el medi i la història, és que es produeix coneixement, que per naturalesa, és construcció social i ha de ser socialitzat a nivells, capes i aconseguiments diversos. En ser social i compartible, és per tant enriquidor sempre. “No hi ha cap coneixement existent - diu - que no haja nascut d’un altre coneixement que abans no existia, i que en existir hui, va superar justament el que abans existia”.

És la dialecticitat del fet de conèixer. No hi ha coneixement estàtic. Mai ho pot haver-hi. Per tant, no podem prendre el pensament de Plató, de Pitàgores de Newton o de Marx i convertir-los en dogmes tancats. La realitat mateix, la societat, els seus actors i pensadors, són els que els reinterpreten, renoven, qüestionen i superen. Si això es fa amb tots els nivells de la ciència i la filosofia, per què decretar la mort del pensament de Paulo col·locant-li com a làpida la seua Pedagogia de l’Oprimat dels anys seixanta, congelant en una visió estàtica el seu pensament sempre viu i dinàmic?

L’educació, puix, sempre implica una determinada teoria del coneixement posada en pràctica. Per això, una de les aportacions fonamentals de Paulo es refereix justament a eixa teoria del coneixement: a l’objecte que es tracta de conèixer i al mètode de conèixer-ho. Paulo reitera permanentment en tota la seua obra esmentada preocupació. “El coneixement, sempre procés, resulta de la pràctica conscient dels sers humans sobre la veritat objectiva que al seu torn els condiona. D’ací que entre aquells i esta s’establisca una unitat dinàmica i contradictòria. Com a dinàmica i contradictòria és també la realitat”.

*Per cert, esta afirmació troba gran similitud amb el pensament del paradigma de la complexitat, hui tan estudiat i reconegut.

El seu enfocament epistemològic és dialèctic, complex, processual, holístic, contextual, històric i dinàmic. És sempre un crida a superar les visions parcialitzades i professionalitzants que el paradigma positivista pregona i sosté. Insisteix Paulo a cridar-nos l’atenció respecte d’això: “Des del punt de vista de la teoria i de l’educació que la posa en pràctica, no és possible dicotomitza la teoria de la pràctica. No és possible dicotomitza l’acte de conèixer el coneixement ja existent, de l’acte de crear el nou coneixement”. Ni tampoc “és possible dicotomitza l’ensenyar de l’aprendre, l’educar de l’educar-se.”

Com apreciem, Freire no dicotomitza el tema epistemològic del procés pedagògic. Ni de l’enquadrament ètic. No podria fer-ho. Per això apel·la al tema de la necessària incorporació de l’esfera del sensible (clau en els processos pedagògics) però enquadrant tal nivell en el procés més complex del conèixer “Tot coneixement

partix de la sensibilitat, però si es queda a nivell de la sensibilitat no es constitueix a saber perquè només es transforma en coneixement en la mesura que, superant el nivell de la sensibilitat, aconsegueix la raó d'actuar”.

Aquesta cita resumeix en forma per altres interessant la indispensable incorporació i ús del component de la subjectivitat - de la dimensió profundament humana - en el fet educatiu, però sense deixar-la al marge del procés de construcció del pensament científic. I té sentit marcar aquesta necessària síntesi dialèctica, perquè moltes vegades, en una tendència pendular de superació del tradicional menyspreu que certes corrents científiques i polítiques van fer de la dita dimensió, van acabar convertint-la en un objectiu i contingut en si mateix, donant peu a la vulgarització i falta de rigor del fet educatiu.

I és des de les seues primeres obres que Paulo planteja el tema, quan afirma, en *Pedagogia de l'Oprimít* que: “L'objectivitat dicotomitxada de la subjectivitat, la negació d'aquesta en l'anàlisi de la realitat o de l'acció sobre ella és objectivisme. De la mateixa manera la negació de l'objectivitat en l'anàlisi o en l'acció per conduir és subjectivisme que s'entén en posicions solipsistes, nega l'acció mateix en negar la realitat objectiva des del moment que aquesta passa a ser creació de la consciència. Ni objectivisme, ni subjectivisme o psicologisme, sinó subjectivitat i objectivitat en permanent dialecticitat”.

En aquesta cita, Freire resumeix amb claredat la seua posició entre coneixement i pedagogia quan ens diu: “...El coneixement, sempre procés, resulta de la pràctica conscient dels sers humans sobre la realitat objectiva, que al seu torn, els condiona. D'ací que entre aquells i esta s'establisca una unitat dinàmica i contradictòria, com a dinàmica i contradictòria és també la realitat.

Des del punt de vista de tal teoria - i de l'educació que la posa en pràctica - no és possible:

- a) dicotomitzar la teoria de la pràctica;
- b) dicotomitzar l'acte de conèixer el coneixement hui existent de l'acte de crear el nou coneixement
- c) dicotomitzar l'ensenyar de l'aprendre, l'educar de l'educar-se.”

*Cartes a Guinea Bissau.

I és que això som els sers humans: som sers individuals carregats d'experiències personals, familiars i socials. Històriques i objectives, si podem cridar-les així. Però també carregades de connotacions subjectives. Som sers que vivim en un context objectiu, però que també ho vivim i ho interpretem carregats de la nostra pròpia subjectivitat, de les nostres creences, posicions ideològiques, opcions ètiques i polítiques. Som sers socials en un determinat context històric. Aquest és el ser humà, que és educador o educand. O millor dit, educador i educand sempre. Eix és l'objecte/subjecte del fet de conèixer i d'ensenyar.

Pablo no ens dóna receptes ni ens presenta mètodes particulars, a excepció del seu mètode inicial d'alfabetització. Però si ens presenta aquesta visió complexa de fonaments ètics, epistemològics, pedagògics i polítics. A nosaltres ens toca buscar la síntesi creativa i els camins d'aplicació, segons cada circumstància.

Allò pedagògic

Ja hem introduït el tema de la “tercer columna” que trobada clarament desenvolupada en el pensament de Freire, (i que és pel que més se li coneix): la pedagogia. Quan molts(es) s'adhereixen al marc ètic i epistemològic, es troben amb un problema seriós: com es du a terme en l'aula - i fora d'ella - en el marc de l'educació en general, aquest enfocament freirià. I és natural que ocorregui, perquè com hem assenyalat, tots (o quasi) hem sigut formats i dotats de ferramentes teòrico-pràctiques des de l'altre model. Abundem un poc en la seua proposta, metodològica, pedagògica i didàctica.

Pablo no ens dóna receptes ni ens presenta mètodes particulars, a excepció del seu mètode inicial d'alfabetització. Però si ens presenta aquesta visió complexa de fonaments ètics, epistemològics, pedagògics i polítics. A nosaltres ens toca buscar la síntesi creativa i els camins d'aplicació, segons cada circumstància. Açò implica conduir i donar direcció al fet educatiu, perquè no és possible deixar la pràctica educativa a l'atzar. “L'educador ha d'ensenyar i l'educand ha d'aprendre”, ens diu en el vídeo Paulo Freire: Constructor de somnis.

I l'afirmació és pertinent, perquè a partir de la presència de les idees de Paulo a finals dels anys seixanta, molts sectors socials, polítics i religiosos, van assumir amb tal radicalitat la crítica de Freire a l'educació bancària, que la famosa frase de Paulo “Ningú educa a ningú; tots ens eduquem junts” va ser assumida erròniament, portant-los a renunciar i destruir d'una manera irresponsable, el rol i el paper de l'educador. Açò va donar origen a una crítica molt forta de sectors acadèmics i/o sociopolítics més rígids - amb certa raó - que afirmaven que l'educació popular, era una simple suma de les ignoràncies que negava i renunciava l'essència del fet educatiu.

Va ser una interpretació errònia, perquè Paulo mai va negar el paper de l'educador. Efectivament, l'educador ha d'ensenyar. No és possible deixar la pràctica educativa alliberada a l'atzar. Però la qüestió és la comprensió pedagògica-democràtica de l'acte de proposar continguts, mètodes, ferramentes etc. L'educador no pot negar-se a proposar. Però tampoc pot refusar-se a la difusió del que és capaç de proposar el propi educand.

És a dir, l'educació cal entendre-la com un fet democràtic i democratitzador, en l'aula i més enllà de l'aula. Per a educar i proposar, l'educador no té per què ser autoritari. Es tracta de dues posicions extremes. Una diu: si jo eduque i propose, llavors sóc autoritari i manipulador. L'altra afirma que, per a no ser-ho, s'ha de renunciar al rol de mestre, d'educador.

Evidentment es tracta d'una falsa dicotomia, producte de visions distorsionades de la proposta freireana. La clau està en l'actitud democràtica de l'educador, que treballa la seua proposta per mitjà de la pedagogia del diàleg i de la participació. Que és capaç d'ensenyar i aprendre. Que sap parlar, perquè sap escoltar. Que pot

oferir el seu coneixement, perquè està obert al coneixement dels altres. Que pot produir la síntesi entre l'acte d'ensenyar i l'acte d'aprendre, en esta visió de doble via: educador - educand, educand - educador.

El diàleg "...és el segell de l'acte cognoscitiu, en el qual l'objecte cognoscible, mediatitzant els subjectes cognoscents, s'entrega al seu desvetllament crític"

*La importància de llegir i el procés d'alliberament.

L'educació no és un acte espontaneïsta. Ni l'educador pot actuar així. Però el fet que no ho siga, no porta necessàriament a convertir-se en manipulador. "Educar és un fet que educador i educand s'eduquen junts en l'acte educatiu. D'esta manera l'educador ja no és només el que educa, sinó aquell que quan educa és educat a través del diàleg amb l'educand, que al ser educat també educa. Així ambdós es transformen en subjectes del procés en què creixen junts, i del qual els arguments de l'autoritat ja no regeixen" ens diu Freire.

Per això, en acord amb la seua posició ètica de construcció de subjecte alliberant-se, i al seu marc epistemològic de construcció de coneixement, la seua proposta pedagògica afirma que el punt de partida de tot procés educatiu, està en el nivell en què l'educand es troba, qualsevol que aquest siga. Ens diu respecte d'això "Sempre el punt de partida és el sentit comú dels educands i no el rigor de l'educador". Aquest és el camí necessari, precisament per a aconseguir aquest rigor. No podem instal·lar-nos, ni en el camp de l'educació, ni de la ciència o la política, en el cas que l'altre no sap, i com no sap, li done. Per què li pregunte i ho tinc en compte, si no sap? Sol ser el raonament a què acudim per a justificar el nostre verticalisme superb en l'acte educatiu.

I açò ha de veure no sols amb l'acte educatiu en si mateix, sinó en tot l'accionar sociopolític, per exemple. Com, si no, es defineixen les polítiques públiques? Com s'elaboren els programes i projectes de desenvolupament? Com s'organitzen els currículums? Sempre en el gabinet dels que saben, i al marge dels que - suposadament - no saben.

Permeteu-me referir (sense abundar) que actualment en Michoacán s'està realitzant un esforç de consulta i incorporació de la ciutadania en processos participatius per a la definició de problemàtiques i polítiques públiques. S'ha impulsat un exercici interessantíssim i nou d'inspiració freireana, perquè - com deïem - Freire no sols és un pedagog per a l'aula.

Les conseqüències de no partir de l'altre són greus en l'aula i són greus en la construcció democràtica del nostre país. Són molt greus en la relació societat - govern o educador - educand, perquè acaba sent, finalment, la imposició del que té l'autoritat sobre l'educand o ciutadà(a) comú. Per això, l'afirmació que el punt de partida és sempre el sentit comú dels educands i/o ciutadans(es), és d'un pes estra-

tègic en la construcció i alliberament del subjecte educand i/o ciutadà. No atenta contra el rigor i el coneixement científic. Simplement, proposa un altre camí per a abordar-lo, per a arribar a ell.

I ho aclareix quan assenyala: “Açò significa que des del punt de vista de l’educació com un acte de coneixement, nosaltres els educadors hem de sempre partir - partir, eixe és el verb, no quedar-nos - sempre en els nivells de comprensió dels educands, de la comprensió del seu medi, de l’observació de la seua realitat, de l’expressió que les pròpies masses tenen de la seua realitat”.

*Sobre educació popular...

Això implica sempre un acte creatiu i imaginatiu de l’educador, en tant que pedagog. Educar ha de veure llavors de ser un inventor i reinventor constant de tots aquells mitjans i camins que faciliten més i més la problematització de l’objecte de coneixement que ha de ser descobert i finalment agafat pels educands, que ho han treballat en dialogicitat permanent entre ells, i entre ells i l’educador, que democràtica i pacientment els condueix en una amorosa i solidària comprensió de l’acte educatiu.

Allò sociopolític

Açò ens refereix a les motivacions ètiques que donen origen al seu compromís. I aquest no pot ser sinó de naturalesa política, entesa aquesta en la seua dimensió i comprensió més àmplia i noble, i no com a mer pragmatisme partidari.

Per això assumeix una posició conseqüent i defineix a l’educació també com un acte polític. Afirmar, en conseqüència, “que tota educació és, a més d’un acte pedagògic, un acte polític”. No és que l’educació freireana siga política en el sentit tradicional. I menys, que es tracte de fer educació política d’esquerra o revolucionària (com se li vol identificar), sinó que afirma que tot fet educatiu, inevitablement té - conscientment o inconscientment - un fons i una opció política.

Paulo es planteja una opció política. I és que no podria ser d’una altra manera, perquè - ens diu - “quina classe d’educador seria si no em sentira mogut per l’impuls que em fa buscar, sense mentir, arguments convincents en defensa dels somnis pels que lluite.” En aquesta afirmació, Paulo assumeix una opció. No hi ha manera de mantindre’s en la mera declaració de principis, però al marge de compromisos sociohistòrics concrets.

I així ho entén Paulo en definir-se com a persona i com a educador. L’any 1975 a Costa Rica, quan vaig tindre el privilegi de conèixer-ho, i a propòsit d’una discussió generada entorn del seu plantejament pedagògic que alguns radicals d’esquerra d’aquella època criticaven per ser un pensament idealista, Paulo em va dir: “el que passa és que a mi se m’ha mal interpretat, perquè se m’identifica com a pedagog. Però jo et puc dir que només sóc adjectivament pedagog, perquè substantivament, sóc polític”.

Aquestes paraules en boca del pedagog potser més conegut i que més ha influït en el debat de les ciències de l'educació, són realment significatives. Ell no negava la seua qualitat de pedagog. Ni renunciava a reconèixer i assumir la força que va tindre la seua proposta educativa. Però es definia en quant tal, des d'una opció política, la que ho va fer pronunciar-se així: “sóc substantivament polític i només adjectivament, pedagog”. Per això, deia, “el meu punt de vista és el dels condemnats de la terra”. O dit d'una altra manera, veia el món amb una visió àmplia i tolerant, però era conseqüent amb el sentit real dels fets. I justament per això, per la força contundent dels fets que defineixen el món roí, ho veia des d'una opció ètica i política a favor i des de la mirada dels pobres de la Terra.

No es va col·locar mai en la neutralitat o en l'asèpsia, que en realitat, no existeixen, perquè sempre, encara callant les denúncies que ens comprometen, o assumint passivament fets o situacions reprovables, estem de fet optant. “L'educació és política”, ens diu en la seua entrevista sobre educació popular. Per això, “la pràctica educativa, reconeixent-se com a pràctica política, es nega a deixar-se agarrar en l'estretor burocràtica dels procediments escolaritzants.”

I rebutja la pretesa neutralitat de la ciència - en la qual ens refugiem tantes vegades els acadèmics - quan ens diu: “em pareix que l'anomenada neutralitat de la ciència no existeix, la imparcialitat dels científics, tampoc. I no existeix ni l'una ni l'altra en la mesura mateix en què no hi ha acció humana desproveïda d'intenció d'objectius, de camins de busca. No hi ha cap ser humà que siga ahistòric ni apolític”.

Sent açò cert, el problema consisteix llavors a reconèixer quina classe de compromís històric assumim; amb quin nivell de consciència ho fem; i en conseqüència, quina opció política real prenem (encara que moltes vegades pretenguem negar-la o ni tan sols donar-nos compte d'ella).

Obviament no es tracta d'optar necessàriament per una explícita posició ideològica i política partidària. O assumir explícitament la defensa de la ideologia neoliberal i el seu model. No. És que simplement, si no optem a favor d'alguna cosa, optem en conseqüència en contra d'eixa cosa (encara que hi haja molts matisos pel mig). Resulta llavors més important definir per la positiva eixa cosa de la nostra opció, que només fer-ho com a conseqüència de les nostres ambigüitats o passivitats.

No es tracta de polititzar la ciència, en el sentit vulgar del terme. I molt menys, de partiditzar o ideologitzar la nostra opció en quant educadors. Es tracta d'assumir amb plena consciència el món que vivim, i d'optar en conseqüència: o a favor de la humanització (per més modestes que siguen les nostres manifestacions), o a favor de la barbàrie,

I Paulo adverteix que l'educació és així: “perquè seria una actitud ingènua pensar que les classes dominants desenvoluparan una forma d'educació que permeta a les classes dominades percebre les injustícies socials en forma crítica”.

En altres paraules, si reconeixem la dimensió política de l'educació - en el sentit que la planteja Paulo - en optar pels nostres models educatius i les nostres pràctiques pedagògiques, estem de fet decidint, encara inconscientment, en favor de qui i de què, i per tant, en contra de qui i de què desenvolupem la nostra activitat educativa i política.

Efectivament, és ingenu pensar que el canvi d'orientació en els models socials, econòmics, polítics i culturals cap a un món profundament humanitzat, es va a promoure pels que hegemonícament dominen el món. I és ingenu, perquè hauríem d'acceptar que serien capaços d'atemptar contra els seus propis interessos.

El canvi és responsabilitat nostra; dels ciutadans(es), dels educadors(es),... de tots i totes. No importa com de modesta que siga la nostra aportació. Es tracta d'aportar el nostre xicotet gra d'arena des d'una opció ètica i política compromesa. I això implica tindre claredat. Perquè optar significa definir: “en favor de qui i de què eduque, i per tant, contra qui i contra què eduque”, com ens recorda Paulo. En altres paraules, si reconeixem la dimensió política de l'educació - en el sentit que la planteja Paulo - en optar pels nostres models educatius i les nostres pràctiques pedagògiques, estem de fet decidint, encara inconscientment, en favor de qui i de què, i per tant, en contra de qui i de què desenvolupem la nostra activitat educativa i política.

És un problema d'opció. Potser aquest plantejament puga considerar-se molt radical. No obstant és així, sempre que acceptem que no hi ha neutralitat possible. I açò compromet. Potser per això Paulo Freire és desqualificat i desvalorat. Frases ja referides com “eixe llenguatge és dels seixanta; hui estem en un altre món, el de la pluralitat i la tolerància” s'han convertit en la porta de fuga per on molts intel·lectuals i acadèmics progressistes tracten d'escapar de la seua responsabilitat. Però ja referim la seua posició davant de la tolerància.

Per descomptat, la lectura de Paulo i el seu pensament ha de ser reinterpretada dinàmicament i críticament, hui i sempre. Però una cosa és clara: no es pot ser freireà només de paraula o discurs, que després, en la pràctica educativa concreta, es contradiu sense cap pudor.

Aquesta és, des de la meua perspectiva, l'essència del pensament de Freire. Si ho assumim, assumim també les seues conseqüències: una postura substantivament democràtica, opcions clares, ruptures, decisions, rebuig de la neutralitat de la ciència, tasca educativa compromesa socialment i històrica amb la formació humana més profunda i holística. I és des d'aquest imperatiu que s'exigeix l'eticitat de l'educador, la seua necessària militància democràtica i la permanent vigilància crítica i autocrítica de la coherència entre el discurs i la pràctica.

El 14 de maig de 1987, Moacir Gadoti, un pròxim col·laborador de Paulo i director de l'“Institut Paulo Freire”, li va aplicar a Paulo la mateixa enquesta que la filla de Karl Marx li havia aplicat a son pare. És una enquesta sobre els principals valors i creences que els esmentats personatges assumeixen. Quan se li pregunta a Pablo sobre “la qualitat que vosté més aprecia en les persones”, respon: coherència, encara que reconeix que: “és impossible ser totalment coherent, però res impedeix la meua lluita per intentar ser-ho dia a dia”.

És cert. Reconeixent la nostra fràgil condició humana i acceptant les nostres debilitats, és impossible pensar a ser totalment coherents, perquè els sers humans som contradictoris i limitats. Però la lluita per la coherència és un valor fonamental que ha d'equilibrar la síntesi entre el discurs i la pràctica. Com a sers humans, com a ciutadans, com a universitaris, no podem quedar-nos només en un discurs que no és acompanyat per una pràctica conseqüent.

En els temps en què tots els paradigmes es vénen a baix; que antics militants de l'alliberament es converteixen en funcionaris neoliberals i/o assessors del mercat; en eixos temps de l'ètica del mercat, Paulo sorgeix amb *Pedagogia de l'Esperança*. Un acte de conseqüència i valentia intel·lectual, no hi ha dubte. Per això, la conseqüència de la seua vida i la seua obra ens marquen quan reivindica, amb major força que mai, la reinstal·lació de l'esperança i del somni, com a elements essencials per a una humanitat amb futur.

Paulo ens crida al compromís quan ens diu “No hi ha esperança en la pura espera, ni tampoc s'aconsegueix el que s'espera en l'espera pura, que es torna espera vana. L'esperança és necessària, però no suficient, ella sola no guanya la lluita, però sense ella la lluita flaqueja i titubeja, necessitem l'esperança crítica com el peix necessita l'aigua incontaminada.”

“Somiar - ens diu Pablo - no és només un acte polític necessari, sinó també una connotació de la forma historicosocial d'estar sent dones i hòmens.”

Efectivament: No hi ha canvi sense somni, com no hi ha somni sense esperança. I reprenent el seu fratern missatge plasmat de puny i lletra en la meua *Pedagogia de l'Esperança*, assumim que l'esperança encara que a vegades es cansa, mai fineix.

Cinc claus Eticopedagògiques de Freire

Anotacions per a la lectura de les nostres pràctiques educatives. Alfredo Guiso

Traducció: Equip Crec



*“Hi ha persones que fan nèixer flors
on ningú pensava que fóra possible”*

Llegir Freire per als educadors dels 60, 70 i 80 és, com diu Mariño, trobar-nos amb eixa part de l'ahir que no vam comprendre prou, però que sentim profundament. Freire, per a molts mestres de la nova escola llatinoamericana, va ser la lectura prohibida, el pedagog subversiu, l'inspirador d'esperances emancipadores. Va ser en els 70 quan a l'abric dels seus llibres cremats per la censura i l'autocensura compreníem, pels porus, que allí hi havia alguna cosa que pagava la pena no oblidar i reprendre quan fóra necessari i possible. Potser, per això, cada vegada que prenem un text de Paulo Freire ho fem des de la dignitat, des de la llibertat i des de la trobada. Potser per això, la seua lectura, mai està deslligada d'afectes i de records.

Habitualment els educadors que reprenem Freire, en els processos de refonamentació de l'educació popular, ho tenim en compte en elaborar les direccions dels programes d'alfabetització popular, llegim les seues obres, especialment una de les últimes: *La pedagogia de l'esperança* quan l'escola i els mestres són objectes d'agressió i exclusió. L'anterior ens assenyala almenys, en la nostra experiència, que la lectura de les obres del pedagog brasiler es fa des de búsqüedes, des de situacions i moments específics - uns reflexius, altres operatius -, des de la necessitat d'haver de transitar per contextos i entorns crítics on es requereix anar a les fonts i recrear-se, refondar-se, renovar-se en elles.

És bo deixar en clar que des de la nostra experiència, Freire no ha sigut l'autor amb el qual hem sostingut les disputes polítiques, pedagògiques, filosòfiques o metòdiques. Açò podria deure's, que altres van establir amb ell la controvèrsia i ens van permetre al llarg de 30 anys llegir un Freire que superava eixes fases, eixos moments, eixes travessies pels carrers de la història en què va ser picat pel psicologisme o el subjectivisme o el idealisme. També cal ressaltar que, ell mateix, ens alertava en dir-nos que devíem, com a educadors, “reinventar els seus camins d'acció en funció de la realitat i de les possibilitats històriques de la labor educativa”.

En el text Freire: aportacions per a una lectura de l'evolució dels seus plantejaments pedagògics es fa un recor-

¹ Vull agrair molt sincerament la invitació que m'ha fet el senyor Alfonso Rangel a nom del CREFAL, per a compartir amb vostés estes idees en el marc de la Càtedra “Jaime Torres Bodet” durant la celebració del 52 aniversari d'esta prestigiada i insigne institució pionera en l'educació de persones adultes d'Amèrica Llatina i el Carib. És un vertader honor que assumisc des de la memòria del nostre volgut mestre Paulo Freire, a penes a uns dies de commemorar el sext aniversari de la seua partida.

regut per la història i els canvis operats en les propostes del pedagog brasiler, ressaltant algunes de les seues categories políticopedagògiques com: diàleg, concientització, cultura, pràctica, etc. i fent un balanç històric dels efectes pedagògics de les seues propostes.

La pregunta que ens sorgeix a partir de la lectura de l'assaig és: quines claus o trets d'allò que s'ha plantejat per Freire encara conserven vitalitat i ens poden aportar en la construcció de conceptes, criteris i projectes pedagògics alternatius, acords amb les demandes dels sectors exclosos pel sistema economicopolític imperant i per les exigències del nou mil·lenni?

Tenint en compte que el Freire de hui s'acosta a la posmodernitat-progressista, (com ell la denomina per a diferenciar-la de la postmodernitat conservadora o neoliberal), reelaborant elements de la modernitat, les claus o trets que destaquem són:

Diàleg o construcció dialògica

En el text que comentem apareix com una de les idees centrals de Freire la del DIÀLEG com a centre del procés pedagògic, com la dinàmica que, guiada per la raó, permet la trobada entre les persones i d'estes amb el món. El diàleg és, així, expressió de la historicitat, condició per al desenvolupament d'una cultura humanitzant i fonament social.

Però si rastregem més, trobarem que, en Freire, el diàleg és la trobada dels homes per a la tasca comuna de saber i actuar, és la font de poder des de la seua càrrega de criticitat i realitat contingudes en el llenguatge, les paraules i les interaccions. El diàleg és capacitat de reinvençió, de coneixement i de reconeixement.

El diàleg és, també en Freire, una actitud i una praxi que impugna l'autoritarisme, l'arrogància, la intolerància, la massificació. El diàleg apareix com la forma de superar els fundamentalismes, de possibilitar la trobada entre semblants i diferents.

En aquesta construcció dialògica la pregunta sorgeix com a afirmació del subjecte, capaç de córrer riscos, capaç de resoldre la tensió entre la paraula i el silenci. D'aquesta manera la pregunta confronta la modalitat pedagògica de la contestació, de la resposta única i definitiva. Cal alertar que tampoc es donen preguntes definitives.

Finalment, agreguem que el diàleg i el llenguatge és per a Freire el terreny en què s'atorguen significat als desigs, a les aspiracions, als somnis i a les esperances, en possibilitar l'intercanvi de discursos i de conversacions crítiques carregades de realitat i de possibilitat.

Reconeixement i reinvençió

Aquests podrien entendre's com dos principis metodològics que Freire pareix haver aplicat al llarg de la seua vida com a pedagog i pensador. Per reconeixement entenem eixa permanent consciència crítica que permet al subjecte comparar, relacionar, prendre distància, explorar, identificar, diferenciar, conceptualitzar. El reconeixement, observar críticament, és punt de partida i condició de la pedagogia del coneixement que postula l'educador brasiler.

El diàleg és, també en Freire, una actitud i una praxi que impugna l'autoritarisme, l'arrogància, la intolerància, la massificació. El diàleg apareix com la forma de superar els fundamentalismes, de possibilitar la trobada entre semblants i diferents.

La reinvençió té a veure amb la possibilitat que tenen els subjectes d'una pràctica educativa dialògica i alliberadora ja que facilita, d'una banda, interpretar, significar, dir, expressar i per l'altra de resoldre, generar respostes i posar, en la pràctica, accions alternatives.

El reconeixement no sols es dona amb els objectes de coneixement, es dona, també, amb l'altre, amb el diferent, amb el semblant, amb l'alumne. És pensar amb ell, sobre ell, per açò el reconeixement és la porta d'entrada al diàleg i a la trobada pedagògica.

La reinvençió té a veure amb la possibilitat que tenen els subjectes d'una pràctica educativa dialògica i alliberadora ja que facilita, d'una banda, interpretar, significar, dir, expressar i per l'altra de resoldre, generar respostes i posar, en la pràctica, accions alternatives.

Freire parla de reinvençió de la seua proposta, però també, de la reinvençió del text, de la pràctica educativa, de les societats i del poder. La condició de reinvençió és la d'aconseguir la comprensió crítica de les condicions històriques en les quals es van generar les diferents pràctiques. Reflexionar críticament les diferents pràctiques i l'experiència dels altres és comprendre els factors socials, polítics històrics i culturals de la pràctica o experiència que es vol reinventar”

Reinventar la societat és participar en la història refent-se a si mateix. Simultàniament aquesta reinvençió es dona en diferents sectors i nivells de la vida d'un país. El procés requereix reflexió crítica sobre els contextos concrets, dels moments, dels desafiaments i de les dificultats que han de superar-se.

La recreació i reinvençió del poder és un dels temes que, per a Freire, la post-modernitat progressista ha d'assumir, tocant necessàriament les maneres de producció, els desenvolupaments culturals i els modes de participació.

Humanisme crític, emancipador

La deshumanització és una expressió de l'alienació i dominació, és la distorsió de la vocació de humanitzar-nos. La humanització, al contrari, és un projecte emancipador que exigeix processos de transformació, de modificació de la realitat, sent aquesta una forma d'experimentar el que significa ser persones.

Segons Freire “un dels equívocs propis d'una concepció ingènua de l'humanisme, radica que en la seua ànsia per presentar un model ideal de bon home, s'oblida de la situació concreta, existencial, present dels hòmens mateix.” L'humanisme, conclou citant Fuster “consisteix a permetre la presa de consciència de la nostra plena humanitat, com a condició i obligació, com a situació i projecte.”

L'existència humana no té el punt determinant de la seua trajectòria fixat en l'espècie. Per a Freire, “en inventar l'existència, com els materials que la vida els ofereix, els hòmens i les dones inventaran o descobriran la possibilitat que implica necessàriament la llibertat, que no rebran més que lluitant per ella (...) Dones i hòmens s'arrisquen, s'aventuren, s'eduquen en el joc de la llibertat”.

És important assenyalar que, en parlar de ser més o de la vocació d'humanització com a vocació ontològica del ser humà, no està assumint una posició fundamentalista o conservado-

ra perquè insisteix que esta vocació no és una cosa separada, a priori, de la història, al contrari la vocació a la humanització es constitueix en la història, en ella es creguen els mitjans per a portar-la a cap; per això la forma d'assumir aquesta utopia varia en temps i en espai.

Aquest somni humanista, es concreta en processos que sempre operen ruptures amb amarres reals i concretes de l'ordre econòmic, polític, social, ideològic, etc., “que ens estan condemnant a la deshumanització”. “El somni és així una exigència o una condició que es va fent permanentment en la història que fem, i que ens fa i refà”. “Una utopia, que no seria possible si en ella faltara el desig de llibertat, ficada en la vocació d'humanització. Si faltara, també, l'esperança sense la qual no lluitem”.

Realisme esperançat:

Per a Freire “la vertadera realitat no és la que és sinó la que aposta per ser”. És realitat que és esperança de si mateix. I diu: “en estos moments històrics, com en el que vivim hui en el país i fora d'ell, és la realitat mateix que crida (...) com fer concret l'inèdit viable que ens exigeix que lluitem per ell”.

El realisme esperançat és un imperatiu existencial i històric necessari, però no suficient. L'esperança sola no transforma el món, però no és possible prescindir d'ella si es vol canviar-ho. “Necessitem l'esperança crítica, com un peix necessita l'aigua pura”.

Sense esperança no podem ni tan sols començar processos transformadors, però sense processos l'esperança es corromp i es converteix en “tràgica desesperació”, i desesperança és el mateix que quietud, immobilisme, mantindre *l'statu quo*.

El projecte de l'esperança és per a Freire el canvi radical de la història. És això que es vol que existisca i que es percep carregat de possibilitats de ser, però hem de fer-ho, que lluitar-ho, o no vindrà en la forma com ho volem.

L'esperança necessita la pràctica, de l'acció per a no quedar en un simple desig. L'esperança necessita fets per a convertir-se en realitat històrica.

Actes de coneixement:

“Per a ser un acte de coneixement, el procés d'alfabetització, exigeix tant dels educadors com dels educands una relació d'autèntic diàleg. El vertader diàleg reuneix els subjectes entorn del coneixement d'un objecte cognoscible que actua com a mediador entre ells”. Tot fet de coneixement en un procés educatiu procura, en la perspectiva freireana, “poder entendre tant l'objecte com la comprensió que d'ell es tinga”.

El rol de l'educador, no consisteix a acostar-se amb teories que expliquen a priori el que ocorre, sinó descobrir els elements teòrics arrelats en la pràctica. “Fer sorgir la teoria inherent a les esmentades activitats, perquè la gent pugui apropiarse de les teories que hi ha en les seues pròpies pràctiques.

L'acte de coneixement implica per a Freire “un moviment dialèctic que passa de l'acció

Hem destacat alguns dels trets o claus de la proposta ètica, i educativa de Freire, que, d'alguna manera, ens mostren que les construccions pedagògiques no passen per l'estructuració de règims de veritat sinó, al contrari, per interaccions, interlocucions i articulacions entre diferents perspectives, disciplines i sabers, en un context històric i cultural particular.

a la reflexió i de la reflexió de l'acció a una nova acció.” Reconeix també la unitat que hi ha entre la subjectivitat i l'objectivitat. “La realitat mai consisteix únicament en dades objectives, el fet concret, sinó també en eixes percepcions que els homes tenen”. Una altra interrelació que estableix en les accions de coneixement és la dels contextos, assenyalant l'existència de dos contextos interrelacionats: el del diàleg autèntic entre educador i educand com a subjectes de coneixement i el context real dels fets concrets, la realitat social en què els subjectes existeixen. En el context gnoseològic del diàleg, “s'analitzen els fets que presenta el context real o concret”. “Implica un desplaçament des del context concret, que proporciona els fets fins al context teòric, en el qual els esmentats fets s'analitzen en profunditat, per a tornar al context concret, on els homes experimenten noves formes de praxi”.

Finalment, arrepleguem una sèrie de preguntes que Freire llança i que els educadors hauriem de respondre per a identificar quines són les posicions que condicionen els actes de coneixement: “Quines són les nostres concepcions en teoria del coneixement? Com abordem l'objecte de coneixement? Ho posseïm? Ho portem en el portafolis per a distribuir-ho entre els nostres estudiants? Utilitzem aquest objecte de coneixement per a alimentar els estudiants o per a estimular-los a conèixer? Els estimulem a assumir el rol de subjectes o de receptors passius del nostre coneixement?”

Hem destacat alguns dels trets o claus de la proposta ètica, i educativa de Freire, que, d'alguna manera, ens mostren que les construccions pedagògiques no passen per l'estructuració de règims de veritat sinó, al contrari, per interaccions, interlocucions i articulacions entre diferents perspectives, disciplines i sabers, en un context històric i cultural particular.

Considerem que el pensament de Freire continua sent un referent de la reflexió i de l'acció pedagògica. Les seues claus permeten, encara, deconstruir els referents teòrics, les intencionalitats i metodologia de moltes pràctiques i projectes educatius populars, per a donar compte dels matisos pedagògics, axiològics, simbòlic-culturals en joc en les propostes, en les conceptualitzacions i en les pràctiques educatives. Açò permet reinformar les pràctiques transformant i qualificant les formes d'experimentar-les, comprendre-les i expressar-les.

D'altra banda, observem que la crisi que més senten els educadors, en aquesta última dècada és essencialment la crisi en les opcions eticopolítiques. És evident l'insuficient desenvolupament d'una opció que permeta donar sentits pertinents, criticar velles intencionalitats i emmarcar les noves direccionalitats i concepcions educatives en el context actual d'Amèrica Llatina. La pregunta per l'eticopolític interroga pel sentit dels projectes educatius populars i les respostes que donem, en aquest camp, reconstrueixen, redimensionen, resituen i refonamenten les intencionalitats, conceptualitzacions i pràctiques pedagògiques. En aquesta situació, rellegir i repensar críticament i contextualitzadament Freire ens “pot ajudar a enfrontar el desafiament”.



La Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig: emergència de noves pràctiques en cultura i poder en l'Argentina de la Postdictadura

Teresa Basile, Universitat Nacional de La Plata, Argentina

Traducció: Ximo Martínez



Preliminars

Per què he triat abordar la recentment fundada Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig davant la invitació de Daniel Mato a participar en aquest projecte? La meua elecció va estar inspirada en el que considere el gest més rellevant de la seua proposta (Mato 2000,2001): indagar els processos d'institucionalització dels anomenats Estudis Culturals Llatinoamericans des de la seua pròpia especificitat i no des del model especular dels Cultural Studies i les seues variants. D'allí que la seua primera aposta haja estat el canvi de nom pel de Pràctiques intel·lectuals llatinoamericanes en cultura i poder en tant que aquest canvi implica una vasta operació desplegada per tal d'avaluar les particularitats d'aquestes pràctiques a Amèrica Llatina. Aquest gir em va permetre abandonar una sèrie de preconceptes que provenen no tant dels Cultural Studies en les seues versions angleses com d'aquelles imperants en l'acadèmia argentina i també em va incitar a visualitzar altre tipus de pràctiques diferents en el camp argentí dominat pel perfil de l'intel·lectual crític, desvinculat de moviments socials. La ja notable actuació d'aquest moviment social

—les Mares de Plaça de Maig— i la seua recent fundació d'una Universitat obrin altres perfils per a indagar processos específicament llatinoamericans d'institucionalització de noves pràctiques que vinculen el co-neixement amb la praxi social. La meua elecció també recolza en les següents qüestions:

1) Les Mares de Plaça de Maig —sorgides durant la dictadura— constitueixen una organització social políticament rellevant en el context de la postdictadura argentina ja que efectuen una sèrie de demandes so-

bre les herències de la dictadura en democràcia, encara que les seues pràctiques van més enllà d'aquests límits. Conformen un grup representatiu que transmet una agenda sobre la memòria, els desapareguts, la defensa dels Drets Humans, els problemes de la Justícia, les regulacions de la democràcia, els plans econòmics, entre uns altres, i a més les Mares condensen des del punt de vista simbòlic una sèrie d'imaginari sobre allò que ha ocorregut durant l'última dictadura argentina.

2) Les seues actuacions en l'esfera pública calcen en el concepte de pràctiques —privilegiat per Mato— ja que alternen actes polítics de protesta de diversa índole —com les seues famoses rondes en la Plaça de Maig— amb el desplegament d'una activitat cultural nucleada ara en la Universitat Popular, però de llarga data (organització d'esdeveniments culturals, publicacions, periòdics, etc.). El recorregut de les Mares dissenya un trajecte que va des de la lluita política a la fundació de la Universitat Popular. Un recorregut molt interessant i que ens duria a preguntar-nos per les noves modalitats de lluita dels moviments socials en la conjuntura d'una democràcia postdictatorial encara deficitària que tolera els actes de protesta però no la lluita armada sota cèl·lules terroristes, i que a més requereix el coneixement i maneig de nous espais de legalitat a través dels quals tramitar les demandes de justícia, espais que es van a desplegar en la Universitat Popular. Resulta clar que, fracassats els moviments revolucionaris i sense possibilitat de rearticular-los en l'espai democràtic, les pràctiques transformadores assagen altres vies.

3) No resulta senzill descriure el caràcter representatiu de Les Mares sota les categories d'actors locals o nacionals ja que el terme local remet generalment a comunitats prèviament existents, amb una història, creences i costums compartits. Aquest no és el cas de les Mares l'emergència de les quals va ser el resultat d'una conjuntura històrica precisa: el fet d'accionar sistemàtic del terrorisme d'Estat durant l'última dictadura va dur a l'organització de les mares amb la finalitat de trobar els seus fills segrestats. Aquest origen va signar la identitat de les Mares com a representants de les víctimes de la dictadura i transcendí una postura política definible en termes de l'esquerra. Després la seua història va ser variant i el grup liderat per Hebe de Bonafini es va polititzar i definí la seua posició ideològica, com després veurem. Tampoc la categoria nacional em serveix ja que Les Mares no representen la Nació, sinó que són el resultat d'una política de l'Estat, més precisament del terrorisme d'Estat. Com a actores representants d'un sector i d'un moment conjuntural, no obstant això han adquirit un reconeixement internacional que els permet intervenir en fòrums i debats transnacionals.

4) Finalment, el projecte de la Universitat Popular es lliga a una tradició llatinoamericana, la de Paulo Freire —i també a la d'Enrique Colomé-Rivière—, que s'ofereix com un antecedent en el qual les pràctiques pedagògiques es vinculen amb els processos de transformació social.

Aquest projecte educatiu condensa una sèrie de crítiques que travessen el present de la democràcia argentina i en aquest sentit resulta pertinent per a visualitzar les particularitats que els Estudis sobre Cultura i Poder adquireixen en l'Argentina i que la diferencien en el context d'Amèrica Llatina.

La Universitat Popular

Propòsits

La Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig es va fundar oficialment el 6 d'abril de 2000 i des de llavors ha ampliat la seua oferta de carreres, seminaris i tallers. Aquesta Universitat es proposa com a tasca fonamental l'elaboració d'una educació que tendeix a la transformació social. Quins són els avanços d'aquesta pedagogia? Suposa primer la formació en una perspectiva crítica enfront de l'estatus quo i conseqüentment la possibilitat de lluitar per una societat millor. La capacitat crítica però també la imaginació utòpica. L'ensenyament dirigit a conscienciar políticament la població amb la finalitat de promoure una transformació social: "on el coneixement haja de ser posat al servei de la transformació de la societat" (Zito Lema, 1999a)

Contra la idea althusseriana de les institucions educatives com a reproductores de la ideologia dominant, la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig s'ofereix com a espai alternatiu, crític al poder. Per a Vicente Zito Lema, Director Acadèmic d'aquesta Universitat, aquesta institució sorgeix com a contraoferta tant a les universitats privades com públiques de l'Argentina:

"Les universitats privades, amb el respecte que em mereixen els docents que allí treballen, sabem tots el que són, a quins interessos responen, i que responen a un afany de lucre. No hi ha el desig de contribuir que el saber siga una eina concreta per a canviar el món. Simplement es guanya diners. En les universitats públiques, que mereixen una consideració major, ens trobem amb un problema: no poden ser distintes, al marge, del que és el conjunt de la societat" (Zito Lema, 1999a).

Aquesta universitat proposa un tipus de coneixement que, en contraposició al que es postula com a teòric i especulatiu, s'ancora en l'experiència i aprofundeix les seues dimensions polítiques. El seu origen es troba en l'experiència patida per les Mares durant la dictadura. En aquesta experiència convergeixen tant el llegat revolucionari dels seus fills com les seues pròpies lluites per recuperar-los portades a terme en col·laboració amb les nombroses institucions que, durant la dictadura, van lluitar per la defensa dels Drets Humans.

Enfront de postures propenses a esquivar i fins i tot negar la lluita política i el perfil ideològic dels seus fills, les Mares rescaten el llegat revolucionari d'ells per a convertir-lo en una utopia que guie la praxi de les seues lluites, protestes i reclams.

Contra la idea althusseriana de les institucions educatives com a reproductores de la ideologia dominant, la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig s'ofereix com a espai alternatiu, crític al poder.

Es tracta d'una utopia per a la transformació revolucionària que fins i tot resignifica el terme de subversiu en la seua capacitat per a canviar l'ordre vigent.

Hebe de Bonafini, líder d'aquesta agrupació de les Mares de Plaça de Maig i rectora de la Universitat Popular, sosté: "El somni dels nostres fills era transformar la realitat sinistra d'un país fet miquetes. El nostre somni és transformar això que ens toca viure ahui" (Bonafini, 1999:2). La memòria és el nexa entre els fills i les Mares, la memòria és la que converteix en resurrecció la mort dels seus fills que elles es neguen a enterrar com un gest polític: "Enterrar els seus fills seria, en definitiva, per al poder, enterrar els somnis dels seus fills" (Zito Lema, 1999b:3).

El passat truncat dels somnis revolucionaris dels fills desapareguts es converteix en un deute pendent i el deute en lluita per una societat més justa. Com volia Walter Benjamí, el passat exigeix la seua redempció: "El passat duu amb si un índex temporal mitjançant el qual queda remés a la redempció. Hi ha una cita secreta entre les generacions que van ser i la nostra. I com a cada generació que va viure abans que nosaltres, ens ha estat donada una flaca força messiànica sobre la qual el passat exigeix drets" (Benjamí, 1989:178).

Vicente Zito Lema reconeix aquest deute: "Per a mi no és un desafiament menor; he de donar compte davant els meus companys caiguts, he de rendir compte davant els meus companys de càtedra desapareguts. Una generació que va creure en la revolució i es va barallar per ella. Hem de fer-nos càrrec d'aquesta herència" (Zito Lema, 1999a).

En l'experiència de les Mares com a punt d'origen del saber radica l'íntima imbricació entre cos i paraula, entre praxi i teoria que reunifica i integra la fragmentació del ser humà. És un saber que s'articula en una densitat temporal, travessada per un passat que els somnis truncats dels seus fills es converteixen en deute pendent, per un futur en el qual es projecten novament les utopies i somnis d'un país més just i per un present que els deutes del passat i els somnis del futur aflen el perfil crític i sostenen la protesta quotidiana. És un saber ancorat en l'espessor del que és real, interessat en les demandes socials, en els reclams constants a la justícia, en les lluites.

Contra certs paradigmes postmoderns que dilueixen les utopies, neguen la història i decreten la fi de les lluites de classes i els ideals revolucionaris, la Universitat Popular rescata aquelles consignes revolucionàries dels anys 60 per a, en una altra conjuntura i amb altres armes, fer-les vigents.

Davant d'un coneixement fragmentat, disciplinari, desinteressat, especulatiu, teòric; la Universitat Popular procura un saber carregat de memòries, d'històries de vida, de noms i cognoms, de rostres i cossos, de reclams per la justícia, de protestes per la veritat, d'ideals. I fins i tot resulta tot un gest polític la reassumpció de

certa terminologia de l'esquerra, fonamentalment contra alguns corrents del post-modernisme que la donen de baixa, en l'ús de conceptes com: dependència, imperialisme, lluita de classes, utopia, alliberament, explotació etc. James Petras (Petras, 2000) critica l'ús de certs termes, fins i tot per la intel·lectualitat d'esquerra, que com a globalització pretenen ocultar velles categories encara vigents. En aquest sentit, llavors, la reposició de conceptualitzacions dels anys 60 en els programes de les carreres té una clara intenció política i s'oposa als intents de buidatge ideològic (Fuchs, 2000).

No obstant això, la continuïtat del somni revolucionari dels seus fills nascut en la conjuntura històrica dels anys 60 i 70, es reformula necessàriament en altres termes en l'horitzó del present. No es tracta ja, necessàriament d'una lluita armada; la revolució es pot continuar de diferents maneres ha dit Hebe en un programa televisiu i les seues pràctiques de protestes, marxes, rondes, peticions testimonien un canvi notable. No menys notable és haver fundat una universitat.

Llegats

El llegat del pedagog Paulo Freire s'instal·la en el centre de les propostes d'aquesta universitat a través d'un procés de reacomodació i resignificació atent a la conjuntura del present de l'Argentina, i en la trobada amb altres llegats com el de la Psicologia Social d'Enrique Pichón-Rivière.

Les coincidències entre les perspectives de la Pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire i la Psicologia Social d'Enrique Pichón-Rivière —que es van conèixer només tardanament— resulten tot un símptoma d'època, emergents del pensament d'esquerra a Amèrica Llatina i en harmonia amb els moviments revolucionaris en la seua etapa triomfant. Mentre Paulo Freire treballa en l'educació de grups i té permanentment en compte les dimensions psicològiques que —com la introjecció de la figura de l'opressor dins de l'oprimit o la internalització dels mites amb els quals la ideologia hegemònica procura sostenir el seu sistema de domini— obstaculitzen l'educació per a l'alliberament; Enrique Pichón-Rivière col·loca en el centre de la seua Psicologia Social els problemes de l'educació. Desplaça la tasca terapèutica vers els conflictes que travessen el procés d'aprenentatge que condueix a provocar el canvi, l'alliberament. La Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig reprén ambdós llegats en el punt que els dos coincideixen: si per a Freire es tracta d'una pedagogia de l'alliberament, Pichón-Rivière s'ocupa de l'aprenentatge per al canvi. Més encara, és el projecte polític cultural d'aquesta Universitat el qual posa en contacte les dues propostes i les torna convergents i complementàries.

Quin seria el gir, quines les reacomodacions que els llegats pedagògics de Paulo Freire i d'Enrique Pichón Rivière requereixen per a tornar-se operatius en la present

La Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig reprén ambdós llegats en el punt que els dos coincideixen: si per a Freire es tracta d'una pedagogia de l'alliberament, Pichón-Rivière s'ocupa de l'aprenentatge per al canvi. Més encara, és el projecte polític cultural d'aquesta Universitat el qual posa en contacte les dues propostes i les torna convergents i complementàries.

conjuntura argentina? Quines són, en definitiva, les característiques que determinen els conceptes d'educació i coneixement vigents en aquesta Universitat?

Recontextualització

Parlem ja d'un procés de recontextualització a través del qual els llegats de la Pedagogia de l'alliberament i de la Psicologia Social s'acomoden als requeriments de l'Argentina del present. En aquesta recontextualització conflueixen: d'una banda aquells factors de la realitat argentina actual que són objecte de la mirada crítica de la Universitat Popular, especialment les polítiques econòmiques neoliberals i les herències del terrorisme d'Estat de la dictadura, i de l'altra les conseqüències de la pèrdua de poder de les organitzacions d'esquerra i les metodologies de lluita a Argentina, atès que aquests sectors van ser els que van perdre la guerra bruta durant la dictadura.

a) Drets Humans

En aquest sentit, la lluita pels Drets Humans es converteix en un dels eixos ideològics més forts en la lluita per l'alliberament i transformació de la societat en el panorama de l'Argentina neoliberal i condueix moltes de les pràctiques socials que es porten a terme en el seu nom. La Universitat Popular ofereix la carrera de Drets Humans i Polítics (3 anys) juntament amb seminaris sobre el tema. Concebuda en l'encreuament amb el llegat de la pedagogia de l'alliberament, els Drets Humans apareixen com una de les vies privilegiades per a portar a terme la lluita per la transformació cap a una societat més equitativa.

La importància i centralitat dels Drets Humans al si de la Universitat Popular és una de les marques més notòries de la manera que la lluita revolucionària s'articula en el present d'una democràcia neoliberal. És a dir, les maneres de lluita han abandonat la via armada, la formació de cèl·lules guerrilleres, els operatius en la clandestinitat per a reorientar-se pel camí de la justícia internacional dels Drets Humans, iniciada amb la Declaració Universal dels Drets Humans (1948) i continuada fins als nostres dies per tractats i pactes internacionals que determinen la seua aplicació en forma ampliada.

Alguns vincles de la Universitat Popular amb certes idees dels Drets Humans presenten una sèrie de reacomodacions i paradoxes.

Si bé històricament l'apel·lació als Drets Humans s'inicia en plena dictadura a través de la lluita de les Mares i altres organitzacions de Drets Humans per a recuperar els seus fills evidenciant una notable capacitat per a organitzar-se com a força opositora amb visibilitat pública en un clima de forta censura; una vegada finalitzada la dictadura la lluita no acaba. En democràcia es continua alçant la bandera dels Drets Humans en oposició ara a una política governamental sustentada en

l'oblit i la impunitat a través de les lleis i decrets d'Obediència Deguda, Punt Final i Indult. Aquesta continuïtat posa en evidència les incapacitats de la democràcia davant de les xarxes de poder heretades de la dictadura que encara continuen pressionant els governs.

Una altra de les paradoxes radica en el fet que si bé van ser les Mares —juntament amb altres organismes de Drets Humans— qui històricament van restringir els drets humans a les violacions comeses durant la dictadura i així van sancionar una significació que remetia al terrorisme d'Estat, no obstant això són elles mateixes qui ara qüestionen aquest ús restringit del terme i l'amplien (seguint en definitiva la lletra de les declaracions, pactes i tractats) a la violació de tot tipus de dret humà incloent els drets econòmics, socials, culturals, civils, polítics, del xiquet, de la dona, contra la dominació racial, tal com pot observar-se en els currículums de les carreres i seminaris que la Universitat ofereix. En aquesta perspectiva la Universitat ofereix com altra de les seues carreres Economia Política i Social (3 anys) dirigida a la crítica de l'actual sistema econòmic que, no oblidem, és una continuació de la política econòmica neoliberal inaugurada durant la dictadura.

L'apel·lació als Drets Humans en l'Argentina de hui posa en qüestió la idea mateix d'una democràcia que no només no va saber encara saldar els deutes del terrorisme d'Estat de la dictadura, sinó que actualment continua violant els drets més elementals del ciutadà en democràcia. D'aquesta manera l'estudi dels Drets Humans apareix com una eina fundant de la pedagogia de l'alliberament en el marc de la democràcia argentina ja que en el seu nom s'argumenten les crítiques a la validesa mateix d'aquest neoliberalisme democràtic i s'efectuen els reclams pel respecte dels drets que permeten imaginar una societat més justa. La Universitat formula aquest projecte alternatiu on siga factible imaginar un país més just, tal com ho expressa Alicia Cabezudo en la seua fonamentació al Seminari Educació i Drets Humans:

“La violència estructural i la indiferència governamental cap a necessitats vitals i drets fonamentals de la població ens fa difícil albirar el futur amb esperança [...]. Hem d'incorporar (en l'educació) aquells principis i valors que possibiliten convertir-nos en agents socials de canvi, actius, dinàmics i transformadors. L'ensenyament i posada en pràctica dels Drets Humans ens atorga aquesta possibilitat i ens obri un camp d'anàlisi, conscienciació i acció en l'actualitat argentina” (Cabezudo, 2000).

b) Educació popular

Un altre dels llegats que prové de la *Pedagogia de l'oprimit* de Paulo Freire consisteix en la formació d'educadors socials capaços de contribuir en els diversos projectes d'educació popular. L'educació popular entesa com una pedagogia de l'allibe-

rament té com a fi últim la “creació de l’home nou com a part essencial de la creació d’una nova societat” (Korol,2000 a) Per a aquest propòsit, l’educació s’ocupa fonamentalment de promoure un procés de conscienciació en els sectors populars que qüestione el sistema de dominació i així participen eficaçment en la transformació social. La pedagogia de Paulo Freire es torna un instrument que ajuda a “la integració de la formació política com una de les tasques organitzatives constitutives d’aquests moviments” (Korol,2000b)

Les primeres experiències de Paulo Freire a Brasil i Xile, que van donar lloc a la publicació de la seua *Pedagogia de l’oprimit* (1970), es van portar a terme en un moment d’ofensiva, organització i enfortiment de les forces populars, en el clima triomfalista de la revolució cubana i del govern d’Allende. Les seues experiències pedagògiques van ser dirigides a un sector bastant delimitat, els obrers rurals i urbans. Per contra, implementar una educació popular en l’actual Argentina, significa tenir en compte un panorama completament diferent. Els sectors populars han sofert una sèrie de pèrdues en el seu poder polític i econòmic, han passat d’una lluita ofensiva a una tàctica defensiva. L’atomització tant dels sectors d’esquerra com de les organitzacions populars de tot tipus a les quals es van anar sumant les noves minories com feministes o ecologistes, han complicat encara més la possibilitat d’unificar o articular les diferents agrupacions.

A la carrera d’Educació Popular (2 anys) i al seminari Teoria i Pràctica de l’Educació en l’Argentina (1 any), dedicats a formar educadors per als sectors populars, concorren alumnes que projecten cooperar en els plans educatius dels més diversos grups. A diferència del treball de Paulo Freire en contacte directe amb grups d’obers rurals o urbans, la Universitat s’ocupa de formar els que ocuparan la funció d’educadors socials: els que col·laboren en moviments populars sindicals, moviments de barri, centres estudiantils; treballadors socials, docents d’institucions educatives públiques que estan disconformes amb les seues tasques, aquells que realitzen programes d’alfabetització entre camperols o participen en els programes educatius dels treballadors desocupats, feministes, integrants de societats de drets humans, entre uns altres. El llegat de Freire es reacomoda a les necessitats d’una Universitat que s’interessa en la formació d’actors educatius. Aquesta característica l’allunya del treball concret amb grups marginals tan característic del pedagog brasiler i que encara cobra importància en altres processos educatius. La comparança amb la Xarxa de Suport per la Justícia i la Pau que funciona a Veneçuela, resulta significativa ja que en aquest últim cas es tracta de promoure un procés d’alliberament amb l’ajuda de les eines pedagògiques de Freire treballant amb víctimes i familiars de víctimes d’una manera directa, tal com descriu Soraya El Achkar en l’article que forma part d’aquesta mateixa publicació.

Davant del panorama d'atomització i diversificació de les agrupacions populars que hem descrit, m'interessa revisar les respostes que aquesta carrera proposa en el seu currículum.

El treball d'aprenentatge centrat en grups és una aportació de la Psicologia Social de Pichón-Rivière a aquesta carrera ja que permet desenvolupar la cohesió, la integració dels seus membres a través de la solidaritat i la tolerància. Paulo Freire ja va percebre aquesta necessitat i assenyalà la divisió com una estratègia del sistema de dominació que divideix per a oprimir i davant del qual les masses han d'organitzar-se per a l'acció transformadora. En la fonamentació de la carrera s'accentua la importància del treball en grups: "Pretén integrar en la labor pedagògica, les aportacions que provenen de la Psicologia Social, basada en la concepció del grup com el lloc d'aprenentatge i de creació de coneixements" i "és una pedagogia relativa al grup i el solidari, enfront dels quals reproduïen l'individualisme i la competència" (Korol, 2000 a).

La tolerància s'accentua cada vegada més en les teories de Paulo Freire. Ja en la dècada dels 90 Freire reformula la seua Pedagogia de l'oprimit en la Pedagogia de l'esperança. Un retrobament amb la Pedagogia de l'oprimit (1992) atent als canvis operats en aquestes dècades. D'una banda percep en el seu viatge als EUA l'emergència de noves minories sectoritzades, i d'altra banda avalua les causes de la caiguda del govern d'Allende acusant el problema de l'atomització de l'esquerra. Davant d'aquests problemes proposa dues conceptualitzacions: la tolerància com a virtut revolucionària —que— "consisteix a conviure amb qui són diferents per a poder lluitar contra qui són antagònics" (Freire, 1992:36) —i la unitat en la diversitat a través de la qual siga possible— "que les anomenades minories reconeguen que en el fons elles són la majoria. El camí per a reconèixer-se com a majoria està a treballar les semblances entre si i no només les diferències i així crear una unitat en la diversitat" (Freire, 1992:147).

En aquesta línia la carrera d'Educació Popular recupera i integra, a través de l'accentuació del diàleg tan promogut pel pedagog brasiler, a les noves minories:

"És una pedagogia que [...] accepta el diàleg amb els sabers que provenen de les diverses ciències socials i de les distintes ideologies que promouen l'alliberament com la teologia de l'alliberament, el feminisme, l'ecologia i el pensament que prové de la resistència indígena, negra i popular" (Korol, 2000a).

El programa de la carrera inclou, a més, les experiències d'educació popular a Argentina contingudes en la fundació del moviment obrer argentí, des dels anarquistes fins al pensament d'Agustín Tosco i les propostes desenvolupades per la Confederació General del Treball (CGT) dels argentins i confronta amb altres experiències educatives llatinoamericanes del passat i del present planificades en els marcs de la

revolució cubana, l'experiència xilena, els processos revolucionaris a Nicaragua, les experiències del Moviment Sense Terra de Brasil i de l'Exèrcit Zapatista d'Alliberament Nacional a Chiapas.

La Psicologia Social

La Psicologia Social desenvolupada per Enrique Pichón-Rivière es constitueix en l'altre gran llegat que la Universitat Popular fa seu i reformula accentuant les seues dimensions polítiques en atenció a la trama del present. La Universitat Popular compta amb l'escola de Psicologia Social, Psicodrama i Sociodrama de 4 anys de durada. Ja apuntem la importància del grup que la Universitat de les Mares reprén del cos de la Psicologia Social, veiem ara la seua concepció educativa.

La Psicologia Social -dit en termes molt sintètics- s'ocupa del comportament social del ser humà en les seues interrelacions amb el mitjà i procura desenvolupar les seues capacitats crítiques i creadores. Part del treball amb grups operatius definits com a grups centrats en la tasca d'aprenentatge. El que interessa en aquest procés d'aprenentatge que el grup porta a terme és aclarir els obstacles que sorgeixen i posen en escena les resistències al canvi. La Psicologia Social és una eina per a vèncer aquestes resistències al canvi, explicitant les pors i els estereotips que la ideologia hegemònica ha generat en la subjectivitat dels participants, per tal d'assolir un canvi operatiu. D'aquesta manera la Psicologia Social és una de les principals eines per al procés de conscienciació de l'individu. En paraules del mateix Pichón- Rivière:

“És un tractament o mètode per a mobilitzar els nuclis estereotipats que dificulten l'aprenentatge. El subjecte pot aprendre amb major llibertat per la ruptura de l'estereotip, pot llavors estar en un continu progrés. El propòsit del grup operatiu és assolir un canvi” (Pichón-Rivière,1971:239).

En Implacable interjoc de l'home i del món (Pichón-Rivière,1971:169-172) Pichón-Rivière desplaça les problemàtiques del grup d'aprenentatge als moviments socials. Analitza els conflictes suscitats davant l'emergència d'un moviment revolucionari i la resistència de les forces reaccionàries que procuren mantenir l'estatus quo. Agafa com a exemple l'impacte revolucionari de l'obra de Freud, però sense descartar la possibilitat de moviments revolucionaris d'índole més politicosocial. És en aquesta línia on la Universitat Popular dirigirà les propostes de la Psicologia Social, repolititzant les seues perspectives dels moviments revolucionaris, d'allí l'articulació que el programa curricular proposa amb els diversos moviments revolucionaris llatinoamericans i argentins com “Moviment Sense Terra de Brasil, els piqueteros , Moviments d'Educació Popular, Mares de Plaça de Maig, Moviment de treballadors desocupats, etc.” (Grande i Kozi,2000b 3).

L'aprenentatge en la tasca del canvi de la societat com a proposta de la Psico-

logia Social calça amb els interessos de la Universitat Popular i s'inscriu en la història de les Mares. Així ho perceben Alfredo Grande i Gregorio Kozi:

“Per què sostenim la necessitat de transmetre la Psicologia Social en la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig? La imaginació utòpica i la concreció de somnis llibertaris, sostinguts en el marc històric social per les Mares, ens desafia a assolir junts un projecte pràctic conceptual transformador” (Grande i Kozi, 2000a).

El llegat de Pichón-Rivière és abordat tant des de la lluita de les Mares com des de la conjuntura específica de l'Argentina del present. És a través d'aquesta doble apropiació que la Psicologia Social es repolititza i contextualitza amb la finalitat d'aclarir els mecanismes de “la ideologia neoliberal encarnada en l'Estat argentí” que “legítima a la societat de la violència i l'explotació i exclusió de vastos sectors col·lectius” (Grande i Kozi, 2000a).

Les pràctiques

El concepte d'integració permet descriure l'índole del coneixement que fonamenta les propostes de la Universitat Popular, la trama que sosté aquest saber. Integració que vincula tant els diferents sabers disciplinaris i els seus valors entre si com les relacions entre teoria i praxi i, finalment, procura afermar els llaços entre els individus i els diversos grups.

a) Integració disciplinària

Seguint a Habermas (1989:131-144) una de les característiques que signen la modernitat ha estat el procés de separació de les esferes del saber quan resultat dels clavells d'un món organitzat per la paraula divina. Procés paulatí que ha desembocat en la progressiva fragmentació dels sabers en disciplines i el risc major de les quals radica en les plurals desvinculacions que aquestes disciplines mantenen especialment pel que fa a l'ètica. Des de llavors l'interès per establir vincles entre els diversos coneixements, per posar en contacte valors que han estat separats d'una totalitat ja obsoleta ha respost, en ocasions, a una percepció de la integritat dels éssers humans i del món, la fragmentació del qual ha dut a les polítiques de la barbàrie, als avanços científics en la carrera armamentística, al desenvolupament extrem de certes investigacions científiques amb les quals habilita la seqüenciació del mapa del genoma humà que no trobaven o no troben en l'ètica un fre al seu desenvolupament.

Les carreres, seminaris i tallers oferits per la Universitat Popular resulten un intent per reposar els vincles de les disciplines amb l'ètica elaborant les seues propostes curriculars en els encreuaments disciplinaris o els espais transdisciplinaris.

Altre risc de la fragmentació disciplinària, assenyalada insistentment per una ja llarga tradició crítica, ha estat la pretesa puresa de les ciències naturals i exactes davant de les perspectives polítiques i, en aquest sentit, els programes elaborats en

El concepte d'integració permet descriure l'índole del coneixement que fonamenta les propostes de la Universitat Popular, la trama que sosté aquest saber. Integració que vincula tant els diferents sabers disciplinaris i els seus valors entre si com les relacions entre teoria i praxi i, finalment, procura afermar els llaços entre els individus i els diversos grups.

la Universitat Popular evidencien l'interès per assenyalar les implicacions polítiques moltes vegades ocultes sota la seua pretesa autonomia.

“Evidentment el que està en joc a l'hora de parlar de propostes multi o transdisciplinàries és la concepció del ser humà que subjau en tota pedagogia. Si l'especialització propendeix a la formació de tècnics eficients requerits pels avanços de les societats industrials i postindustrials, aquells que assenyalen i avaluen els riscos, aquells que sofreixen les conseqüències de sistemes que no els contempen en les seues estructures, aquells que lluiten per una transformació des dels marges de l'hegemonia anteposen els valors ètics i les dimensions polítiques al desenvolupament tècnic. Per a Paulo Freire: “l'educació serà tant més plena com més siga un acte de coneixement, un acte polític, un compromís ètic i una experiència estètica” (Freire, 1996:129).

Quan es tracta de l'art —que ocupa un lloc important en les ofertes d'aquesta Universitat Popular— l'intent d'establir vincles amb l'ètica i la política no resulta una tasca senzilla, amenaçada pels reduccionismes. Les fonamentacions dels programes reflexionen sobre aquests vincles i perceben la problemàtica d'aquests. En la fonamentació al seu seminari Literatura Argentina i Política, Alberto Szpunberg ja adverteix la conflictivitat que provoca l'articulació dels valors estètics amb els ètics i amb les significacions politicosocials quan assenjala “Les relacions entre la literatura i la societat sempre han estat objecte de polèmiques” acusant les limitacions tant de les postures esteticistes com sociològiques en els extrems de les quals “ni un ni altre enfocament revelen l'íntima relació entre ètica i estètica”. Enfront d'elles proposa:

“El següent Seminari pretén oferir un abordatge a la literatura argentina que, al mateix temps que supere la tradicional dicotomia d'esteticisme vs. sociologisme, revele els distints nivells d'anàlisi possible del fet literari —estètics, psicològics, sociològics, etc.— i la interrelació permanent i sempre fluida que hi ha entre ells” (Szpunberg, 2000:1-2).

b) Integració entre teoria i praxi

Un altre dels aspectes fonamentals de la integració remet als vincles entre el coneixement i les pràctiques socials, entre teoria i praxi la modalitat de la qual es defineix per l'orientació de la carrera. El saber com un coneixement tècnic especialitzat és superat per un saber interessat, que ofereix interès a la realitat vigent. Aquesta direccionalitat del saber se sustenta en la idea d'una educació per a l'alliberament del ser humà en societat. En les carreres més vinculades a l'art i l'educació es proposa l'oferta d'una formació que connecte els seus diplomats amb les pràctiques culturals que es porten a terme entre els sectors populars, en els centres de barri, en els centres estudiantils, en les organitzacions culturals de diferents

grups com ja assenyalen. L'Escola d'Art (3 anys) dirigida cap al desenvolupament del teatre, proposa “formar artistes capaços d'encarar projectes populars, actius socialment i amb el seu fil crític apuntant a una societat que l'art és fonamentalment encarat com a mercaderia” (Serrano, 2000a:1). La preferència pel teatre es deu a la seua possibilitat per a impactar d'una manera més immediata en la realitat així com per la seua capacitat d'integrar els diferents aspectes del ser humà.

En les seues propostes és també visible la tensió entre els valors estètics i les seues relacions amb el context politicosocial:

“La formació que impartirem abordarà el teatre com un producte més de la praxi humana, que ocorre en un context socialment i històricament determinat [...]. Es tracta doncs de treball humà absolutament contaminat de la circumstància historicosocial. Aspirem a evitar la inefabilitat d'un presumpte art que prové únicament dels insondables abismes d'un subjecte pur igual que volem deixar de costat els pragmatismes antiestètics i utilitaris. L'art teatral [...] és un art particularment vinculat als valors ètics i polítics de la seua època, i això de cap manera implica deixar de costat especificitat estètica i els seus valors intrínsecs” (Serrano,2000a:1).

D'una manera més decidida, la consigna per un Art Brut va contra tot purisme:

“Intentem formar promotors teatrals que posen l'art al servei de les organitzacions populars, de barri o estudiantils. Intentem extreure l'art del mercat per a posar-lo al servei de la gent. Se'ns dirà que ens vam apartar també de l'art pur. I contestarem: És cert!. Volem un art brut, però contaminat d'humanitat, de valors socials, de generositat, de solidaritat” (Serrano,2000b).

L'articulació entre coneixement i praxi social és una preocupació constant en totes les carreres ja que en definitiva la Universitat sorgeix d'un moviment de protesta com ho són les Mares. Psicologia Social s'ofereix com a promotora d'agents de canvi; Drets Humans orienta la seua educació cap a la transformació de l'actual ordenament social; Economia Política es presenta amb vistes a una labor educativa militant.

Les vinculacions entre coneixement i pràctiques socials pressuposen la comprensió del ser humà en íntima relació amb el seu context històric. En la seua Pedagogia de l'alliberament, Paulo Freire contempla com a dada inexcusable la “situació existencial del subjecte” i el seu “saber d'experiència fet” a l'hora de diagramar els “temes generadors”. Pichón-Rivière parla de l’“home en situació”, vist en la seua quotidianitat, proposa l'anàlisi dels subjectes en la seua realitat immediata, en “les seues condicions concretes d'existència” en les quals “la subjectivitat és un fenomen social i històric”.

La relació entre l'ésser humà i el seu context històric està contemplada en els dos pensadors en una doble direccionalitat: la determinació del mitjà sobre el

Les vinculacions entre coneixement i pràctiques socials pressuposen la comprensió del ser humà en íntima relació amb el seu context històric. En la seua Pedagogia de l'alliberament, Paulo Freire contempla com a dada inexcusable la “situació existencial del subjecte” i el seu “saber d'experiència fet” a l'hora de diagramar els “temes generadors”. Pichón-Rivière parla de l’“home en situació”, vist en la seua quotidianitat, proposa l'anàlisi dels subjectes en la seua realitat immediata, en “les seues condicions concretes d'existència” en les quals “la subjectivitat és un fenomen social i històric”.

subjecte, vista com una immersió acrítica en el sistema de dominació (Paulo Freire) o com la presència d'obstacles i estereotips que traven el seu desenvolupament (Pichón-Rivière) enfront de la capacitat transformadora i creativa del subjecte. “Produït i emergent, en tant que determinat, però alhora productor, actor, protagonista” (Pampliega i Rivière, 1970:11).

És justament en aquest passatge d'una situació de domini a una altra d'alliberament on actua l'educació com a eina de conscienciació i percepció dels elements de la ideologia hegemònica que traven la tasca transformadora, d'anàlisi dels mites introïjats en la consciència colonitzada i dels estereotips de la societat capitalista, un pas necessari per a l'assumpció responsable de l'oprimit com a subjecte del seu propi alliberament. L'educació es converteix en aquest moment en desenvolupament de les capacitats crítiques més que en l'acumulació de coneixements.

Mentre Paulo Freire proposa la conscienciació com a inserció crítica en la realitat, indispensable per al compromís responsable dels subjectes en el procés de transformació —i com a manera d'escapar també a la manipulació propagandística de certes avantguardes d'esquerra—; Pichón-Rivière concep un procés d'esclariment de les pors i estereotips que obstaculitzen la tasca orientada al canvi i defineix els abastos del seu concepte d'aprenentatge sustentat “en una didàctica que caracteritza l'aprenentatge com l'apropiació instrumental de la realitat per a modificar-la” (Pichón-Rivière, 1971:209). Paulo Freire condensa en dues paraules aquesta doble perspectiva del coneixement denúncia i anunci, la crítica al sistema de dominació juntament amb l'aposta a l'esperança de canvi.

c) Integració i solidaritat

El concepte d'integració arriba a una última significació, no només es refereix al contacte entre les disciplines i a la relació entre teoria i praxi, al·ludeix a més als vincles entre els membres de la societat i els participants d'agrupacions. El desenvolupament de la solidaritat es reitera com una necessitat en els fonaments de les carreres. Ja parlem de la centralitat i la importància del treball en grup pres de Pichón-Rivière així com dels problemes que Freire assenyalava en les polítiques de les minories i de l'esquerra. Ací només vull agregar les implicacions polítiques que adquireix en els dos pensadors el concepte de grup. Per a Paulo Freire, la ideologia hegemònica utilitza com a eina per a exercir la dominació la divisió dels sectors oprimits, llavors es fa necessària la integració com a tàctica ofensiva, com a manera de cohesionar les forces en l'acció alliberadora. En Pichón-Rivière, el treball a partir d'allo referent al grup resulta una manera d'oposar-se i superar l'individualisme de la societat capitalista que provoca l'alienació del subjecte. Els dos arguments apareixen en les propostes curriculars de les carreres, a manera d'exemple cite la fonamentació de la carrera de Psicologia Social: “La retracció del subjecte a l'indi-

vidualisme extrem pontificant-se la indiferència cap a l'altre, és un dels efectes del terrorisme econòmic que sorgeix de la ideologia neoliberal encarnada en l'Estat argentí" (Grande i Kazi, 2000a).

Cabria llavors pensar en la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig com un projecte educatiu fortament polititzat a partir de l'experiència de lluita de les Mares i en aquest sentit sorgeix a manera d'interrogant en quina mesura el pes d'aquesta presència que li dóna direccionalitat al coneixement no corre el perill de convertir-lo en una ideologia monològica, en una creença que és necessari compartir i que d'alguna manera trava no la crítica que es dirigeix al context sinó l'autocrítica, la dissidència dins de la mateixa Universitat. Paulo Freire ja va reflexionar sobre aquest problema: va defensar la idea de l'educació com una pràctica necessàriament directiva però —sempre atent i crític davant de l'autoritarisme d'esquerra— va advertir contra els seus riscos:

“La meua qüestió no és negar la politicitat i la direccionalitat de l'educació, tasca impossible, sinó, assumint-la, viure plenament la coherència de la meua opció democràtica amb la meua pràctica educadora, igualment democràtica. El meu deure ètic, quan un dels subjectes d'una pràctica impossiblement neutra, és expressar el meu respecte per les diferències d'idees i posicions” (Freire, 1992:75).

Cultura i Poder en la postdictadura argentina

Com vam dir al començament, el gir que proposa Mato permet indagar processos peculiars d'institucionalització al llarg d'Amèrica Llatina que s'articulen en una lògica pròpia i no necessàriament en els carrils característics dels centres universitaris; que sorgeixen en íntima connexió amb les demandes del context. La Universitat Popular naix evidentment com a expansió de l'agrupació de les Mares de Plaça de Maig, d'allí els seus interessos, d'allí el seu marcat caràcter polític i la seua proximitat amb la lluita política. Poc o res d'aquest projecte prové dels actuals desenvolupaments dels Estudis Culturals en Estats Units o Anglaterra i el canvi que proposa Mato ens buida i allibera de la tendència especular a considerar les seues connexions amb la tradició en parla anglesa i ens habilita a abordar, sense preconceptes, les seues maneres peculiars d'institucionalització. Per contra, el nom mateix d'Universitat Popular ens remet a una tradició llatinoamericana com ho és la de Paulo Freire. Aquesta manera peculiar d'institucionalització a partir d'un moviment social és el que marca la seua índole i determina l'estreta vinculació entre coneixement i pràctiques socials.

Si la nota compartida pels Estudis sobre Cultura i Poder a Amèrica Llatina, seguint les línies de Daniel Mato, és el compromís amb la crítica de les formes hegemòniques, amb la deslegitimació de les relacions establertes del poder i amb l'avanç

cap a la construcció de formes més justes de vida social, llavors la Universitat Popular respon a aquests compromisos. Però el que resulta fonamental partionar és davant de quines formes hegemòniques s'enfronta, quin és el sistema de domini que combat i quin és el projecte d'aquesta societat més justa. Dit en els termes proposats per Daniel Mato, els Estudis Llatinoamericans sobre Cultura i Poder estan basats contextualment.

La contextualització dels Estudis sobre Cultura i Poder permet analitzar dues qüestions: les imbricacions entre les propostes culturals i el context sociopolític al qual es refereixen, però també les diferències existents en els Estudis sobre Cultura i Poder en els diferents països o regions d'Amèrica Llatina. Mato assenyalava encertadament la dificultat i impossibilitat de considerar Amèrica Llatina com una unitat més o menys homogènia, d'allí que resulte igualment difícil considerar els Estudis sobre Cultura i Poder com un tot homogeni i hàgem d'intentar dissenyar quines són les agendes particulars que regionalitzen i donen compte de la diversitat d'Amèrica Llatina, sense descomptar les possibles connexions que ulteriorment podem entreveure.

Caldria reflexionar, llavors, sobre la particularitat d'aquesta proposta de la Universitat de les Mares de Plaça de Maig que determina el seu lloc i significació en el context argentí al mateix temps que la diferencien d'altres projectes educatius llatinoamericans. Respondre aquesta qüestió en tot el seu abast sobrepassa l'espai d'aquest article, però sí m'interessa assenyalar el caràcter funcional d'aquest projecte en relació al context de la postdictadura. Què vull dir amb les paraules funcional i postdictadura?

Davant dels conflictes que travessen la història d'altres països llatinoamericans i que han estat analitzats a través dels debats sobre colonialisme/postcolonialisme, modernitat/ postmodernitat o occidentalisme/postoccidentalisme . Argentina pot indagar-se en el present a partir del parell dictadura/ postdictadura, ja que és la matriu de la dictadura en tant que sistema de domini la qual articula gran part de les actuals demandes. Les seqüeles del terrorisme d'Estat travessen el present de la democràcia i fins i tot la implementació de plans econòmics en el marc de la política neoliberal és percebuda com una nova modalitat de terrorisme d'Estat . En aquest context, la postdictadura emergeix com un discurs crític que avalua tant les herències de la dictadura com les regulacions de la democràcia neoliberal. M'apropie del significat que fa de el post no tant una dimensió temporal com una perspectiva crítica radical davant dels sistemes de dominació . A diferència d'altres països d'Amèrica Llatina on els conflictes i les herències colonials constitueixen una matriu important, sostinc que el parell dictadura/postdictadura serveix com una de les perspectives d'anàlisi per a comprendre les relacions entre Cultura i Poder a Argentina.

En el context de la postdictadura entesa com una perspectiva crítica, tant

l'agrupació de les Mares de Plaça de Maig, com la seua Universitat Popular emergeixen com a institucions organitzades i amb presència en l'esfera pública, capaces d'articular una acabada síntesi d'aquest perfil crític. Hem assenyalat la importància dels Drets Humans com a eix des del qual s'argumenta el discurs crític i de quina manera aquesta defensa va passar des de les demandes que provenen de les violacions dels drets humans durant la dictadura cap a les violacions de tot tipus de drets que la implementació dels plans econòmics ha provocat en la població.

En quina mesura es pot sostenir que la Universitat Popular resulta funcional a la postdictadura? En la mesura que aconsegueix institucionalitzar-se i fer-se present en l'esfera pública, ocupant un espai deixat vacant des dels començaments de la dictadura, capitalitzant les demandes d'un sector de l'esquerra. La veritat és que les Mares van aconseguir convertir-se en un símbol a nivell nacional i internacional, símbol d'una crítica radical als sistemes dictatorials.

Per a finalitzar però al mateix temps per a deixar perspectives obertes que permeten continuar el diàleg sobre les diverses maneres en què cultura i poder es relacionen productivament, vull esmentar altres alternatives. Al costat del projecte de la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, cal considerar altres propostes, altres agrupacions, altres processos d'institucionalització, tant dins de moviments socials de diversos tipus que integren projectes culturals a les seues pràctiques, com d'institucions culturals ja consolidades —i estic pensant en les universitats nacionals— que busquen articular les seues investigacions amb les pràctiques socials. Es fa necessària una primera distinció entre aquells intel·lectuals d'esquerra orgànics que d'una manera més o menys compromesa es vinculen amb organitzacions polítiques i amb moviments socials (la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig va operar com un factor aglutinant d'intel·lectuals d'esquerra en convocar-los a un projecte comú) i els que es presenten com a intel·lectuals crítics, més independents i menys orgànic enfront de les agrupacions polítiques institucionalitzades com és el cas de Beatriz Sarlo i la seua revista Punt de vista. En aquest escenari caldria incloure el treball d'Elizabeth Jelín, abordat per Mirta Antonelli en aquesta mateixa col·lecció.

Si la postdictadura és un espai crític que s'obri en la democràcia argentina col·locant en el centre de la seua agenda les herències de la dictadura i les seues recontextualitzacions en democràcia —les demandes de respecte pels drets humans de tot tipus, els problemes de la justícia encara sense resoldre, les crítiques a tot tipus de terrorisme d'Estat, la revisió de la història nacional i el paper dels militars en ella, la necessitat de recuperar la memòria enfront de polítiques de l'oblit, les noves maneres de dominació a través del neoliberalisme econòmic, entre uns altres— llavors és possible verificar en altres països del Con Sud una agenda similar. En aques-

ta línia resulta aclaridor el treball d'Ana del Sarto sobre Xile, inclòs en aquest tom. Els processos dictatorials iniciats en la dècada dels setanta van seguir pautes similars tal com s'adverteix en l'aplicació del Pla Còndor, un pla destinat a coordinar les pràctiques repressives en el Con Sud; les obertures democràtiques dels vuitanta tornen a reinstal·lar vincles entre els països de l'àrea ja que comparteixen una similar conjuntura històrica no només quant a les herències de les seues dictadures, sinó a més en les polítiques econòmiques neoliberals. És, en aquesta història compartida, en aquesta agenda comuna de problemes que podem estendre la noció de postdictadura vers el Con Sud per a vincular tant similituds com diferències entre les problemàtiques que enfronten aquests països.

Bibliografia

La pàgina virtual de l'organització de les Mares de Plaça de Maig i de la Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig és: <http://www.mares.org>. Allí apareixen les activitats de la Universitat i algunes de les seues publicacions. En algunes cites no he posat referències a les pàgines perquè em remet a textos trets d'aquest lloc.

AAVV (2000) El Suplement, Any I, Núm.1, juliol. (Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires). Veieu: <http://www.mares.org>.

AAVV (1999-2000) Conferències dictades en els Seminaris organitzats per les Mares de Plaça de Maig i publicades pel periòdic Pàgina/12, des del 24 de setembre de 1999 fins al present. Veieu: <http://www.mares.org>.

ANTONELLI, MIRTA (20002) La intervenció del intel·lectual como axiomática. En: Daniel Mato (coord.): Estudios i Altres Pràctiques Intel·lectuals Llatinoamericanes en Cultura i Poder. Caracas: Consell Llatinoamericà de Ciències Socials (CLACSO) i CEAP, FACES, Universitat Central de Veneçuela.

Periòdic de Les Mares de Plaça de Maig (desembre 1999) Buenos Aires: Editorial de les Mares de Plaça de Maig. Veieu: <http://www.mares.org>.

Associació Mares de Plaça de Maig (1995) Història de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires: Editorial de les Mares de Plaça de Maig.

BASILE, TERESA (2000) Aproximacions a la postdictadura en el Con Sud. En: Crítica Cultural a Llatinoamèrica: Paradigmes globals i enunciaciones locals. Dispositio/n XXIV. 51: 115-133. (Department of Romanç Languages, University of Michigan).

—(1998) Aproximacions al testimoniatge sobre la desaparició de persones durant la dictadura i la democràcia argentines. Quaderns ALP, Any 2, Núm. 2: 45-63. (La Plata).

—(2000) Nous Escenaris. Els intel·lectuals en la fi de segle. En: Actes de l'IX Congrés Nacional de Literatura Argentina. (Fundació de la Universitat Nacional de Riu Quart), 27-32

- BONAFINI, HEBE DE (1999) Presentació. Paraules d'Hebe de Bonafini. En: I Seminari d'Anàlisi Crítica de la Realitat Argentina 1984-1999, publicat com suplement pel periòdic Pàgina/12, 24 de setembre.
- BENJAMÍ, WALTER (1989) Tesi de filosofia de la Història. En: Discursos Interromputs I, Buenos Aires: Editorial Taurus.
- CABEZUDO, ALICIA (2000) Programa del Seminari Educació i Drets Humans. Veieu <http://www.mares.org>.
- DEL SARTO, ANA (2002) La sociologia i la crítica cultura a Santiago de Xile. Intermezzo dialógico: límits i interinfluències". En: Daniel Mato (coord.): Estudios i Altres Pràctiques Intel·lectuals Llatinoamericanes en Cultura i Poder. Caracas: Consell Llatinoamericà de Ciències Socials (CLACSO) i CEAP, FACES, Universitat Central de Veneçuela.
- EL ACHKAR, SORAYA (2002) Una mirada a l'Educació en Drets Humans des del pensament de Paulo Freire. Pràctiques d'intervenció polític cultural. En: Daniel Mato (coord.): Estudios i Altres Pràctiques Intel·lectuals Llatinoamericanes en Cultura i Poder. Caracas: Consell Llatinoamericà de Ciències Socials (CLACSO) i CEAP, FACES, Universitat Central de Veneçuela.
- FUCHS, JAIME (2000) La necessitat i objectius del curs d'Economia Política. El Suplement, Any I, Núm. 1, juliol. (Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires).
- FREIRE, PAULO 1999 (1967) L'educació com a pràctica de la llibertat. Mèxic: Segle XXI.
- 1999 (1970) Pedagogia de l'oprimit. Mèxic: Segle XXI.
- 1999 (1992) Pedagogia de l'esperança. Un retrobament amb la pedagogia de l'oprimit. Mèxic: Segle XXI.
- 1999 (1996) Política i Educació. Mèxic: Segle XXI.
- GRANDE, ALFREDO I GREGORIO KOZI (2000a) El camí d'Enrique Pichón-Rivière: el desafiament de la Psicologia Social. Suplement, Any I, Núm. 1, juliol. (Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires).
- (2000b) Programa de la carrera de Psicologia Social, Psicodrama i Sociodrama. Veieu <http://www.mares.org>.
- HABERMAS, JÜRGEN (1989) Modernitat, un projecte incomplet. En: N. Casullo (comp.): El debat modernitat-postmodernitat. Buenos Aires: Pontosur Editors.
- KOROL, CLAUDIA (2000a) L'educació d'hòmens nous i dones noves. El Suplement, Any I, Núm. 1, juliol. (Editorial Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires).
- (2000b) Fonamentació, al Seminari Teoria i pràctica de l'educació popular en l'Argentina i a Amèrica Llatina. Veieu <http://www.mares.org>.

- MATO, DANIEL (2000) Towards a Transnational Dialogui and Context Specific Formes of Transnational Collaboration: Recent Studies on Cultural and Power in Latin America, and What our English Speaking Collagues call Cultural Studies. Presentat en el Congrés III International Crossroads in Cultural Studies, Birmingham, del 21 al 25 de juny.
- MIGNOLO, WALTER (2000) Local Histori s/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton, New Jersey : Princeton University Press.
- PETRAS, JAMES (2000) Globaloney. El llenguatge imperial, els intel·lectuals i l'esquerra. Buenos Aires: Editorial Ant dot.
- PICHÓN RIVIÈRE, ENRIQUE 2000 (1971) El procés de grup. Del psicoanàlisi a la psicologia social (I). Buenos Aires: Editorial Nova Visió.
- 2000 (1987) El Procés creador. Del psicoanàlisi a la psicologia social (III). Buenos Aires: Editorial Nova Visió.
- PICHÓN-RIVIÈRE, ENRIQUE I ANA PAMPLIEGA DE QUIROGA 1999 (1970) Psicologia de la vida quotidiana: Buenos Aires: Editorial Nova Visió.
- ROZITCHNER, LEÓN: Els Drets Humans i la Democràcia. El Suplement, Any I, Núm. 1, juliol.(Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig. Buenos Aires).
- SERRANO, RA L (2000a) Programa de l'Escola d'Art. Veieu <http://www.mares.org>.
- (2000b) Art brut. El Suplement Any I, Núm. 1. (Universitat Popular de les Mares de Plaça de Maig, Buenos Aires).
- SZPUNBERG, ALBERTO (2000) Programa del seminari Literatura Argentina i Política. Veieu <http://www.mares.org>.
- ZITO LEMA, VICENTE (1999a) Un somni en terra f rtil, Periòdic de Les Mares de Plaça de Maig, desembre 1999, Buenos Aires.
- (1999b)  tica i est tica en els temps de la perversió. En: I Seminari d'Anàlisi Crítica de la Realitat Argentina 1984-1999, publicat com a suplement pel periòdic Pàgina/12, 24 de setembre.
- (2001) Converses amb Enrique Pichón-Rivière sobre l'art i la bogeria. Buenos Aires: Edicions Cinc.



La pedagogia crítica com a praxi organitzativa: el repte de la mort de la societat civil en un temps de guerra permanent

Peter McLaren i Nathalia E. Jaramillo
Traducció: Rubén Iuzón



Dedicat a Rachel Corrie

La crisi de l'esquerra educativa als Estats Units

Els educadors crítics actuals lluiten amb assiduitat per defensar l'esfera pública de la integració en les pràctiques neoliberals i imperialistes de l'estat i del monstre del capitalisme globalitzat. Tot i que ningú no parla seriosament d'aturar l'estat en benefici de la lluita dels treballadors en contra dels estafadors del petroli de Washington, hi ha indicis prometedors que fan creure que els moviments socials als Estats Units esdevindran més actius en un futur proper. Amb falcons en 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, al capdavant de l'investida de la Casa Blanca en favor de la guerra preventiva, és evident que la seua lleialtat fanàtica al Projecte per un Nou Segle Americà, de signe imperialista, és atiat pel triomfalisme, la consolidació política unipolar i el domini dels Estats Units, així com per la conquesta de nous mercats.

La bacanal de patriotisme que ha agafat d'improvís ciutats i pobles d'arreu del país ha fet que els ciutadans americans no reparassin en els milers de civils innocents morts en l'alliberament d'Iraq. L'eslògan que degota, roig i negre, dels pòsters contra la guerra i que diu "No volem sang per petroli" ha augmentat en rellevància, si més no, des de la invasió militar d'Iraq a càrrec dels Estats Units. Tal com estan les coses, l'OPEC resideix fora

de l'àmbit de control complet dels Estats Units. Una influència americana absoluta sobre les extenses reserves de petroli sense explotar canviaria decididament l'equació del poder. L'oposició iraquiana al mercat lliure americà que saquejava el seu país va ser un dels factors principals en la decisió d'envair Iraq presa per l'administració Bush. La campanya per obtenir mercats lliures i fomentar la inversió de corporacions nord-americanes es veu ara acompanyada per la presència militar més formidable en la història de la humanitat, la qual, bàsicament, no ha rebut oposicions. Iraq ha estat alliberat gràcies a la inversió corporativa i al control dels Estats Units, arran de la seua pacificació en condició d'estat client. Si jutgem la història nord-americana recent, el futur exigirà, sens dubte, que uns milions de persones més moren a l'Orient Mitjà, abundós en petroli, i a la resta del planeta, en benefici de l'imperi dels Estats Units. El govern de Bush ha d'aprendre algunes lliçons serioses. No es pot bombardejar una democràcia que tot just comença a existir. Els valors igualitaris de la democràcia universal requereixen l'acceptació recíproca de perspectives mútues.

Anàlogament al cas dels darrers dos segles, quan les tropes nord-americanes van envair Cuba, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Haití, Colòmbia, Granada i Panamà, la invasió recent d'Iraq per part dels Estats Units no ens diu només moltes coses sobre la història de la democràcia occidental i les arrels imperials de les polítiques exteriors nord-americanes, sinó també sobre les simbiosis entre el capitalisme i l'imperialisme. Al marge de la il·legalitat de la invasió i de la ideologia imperialista que impulsa la doctrina de guerra preventiva de Bush, n'hi ha prou amb mirar els 7.000 anys d'història humana defenestrada, robada o, si no, pulveritzada, per entendre quina mena de democràcia es reserva per a l'Iraq. Exhibint una violència simbòlica lamentablement més poderosa que quan una cortina blava va ser penjada davant del Guernica de Picasso a l'entrada del Consell de Seguretat de l'ONU per tal que una sessió fotogràfica amb Colin Powell no quedés desenllustrada per l'obra mestra antibèlica, o quan Laura Bush va cancel·lar un simposi de poesia després que els seus consellers la van advertir del fet que alguns dels poemes podrien revelar sentiments contraris a la guerra, els Estats Units van fascinar el món una vegada més amb el seu fracàs a l'hora d'evitar (alguns diuen que, fins i tot, ho van promoure) el robatori desenfrenat i la destrucció de 170.000 tresors inestimables de l'antiguitat, que es podien trobar al Museu Arqueològic de Bagdad i també en un museu de la ciutat septentrional de Mosul, i que incloïen les taules del Codi d'Hammurabi. Col·leccionistes d'art multimilionaris dels estats capitalistes avançats esperen amb anticipació climatitzada el rebut d'inestimables artefactes, el furt planificat dels quals ha estat només una altra de les facetes de la invasió nord-americana de l'Iraq. El soterrani de quina secreta oficina conté ara l'estàtua del rei Entenema, o el déu assiri Ashur, o l'arpa daurada d'Ur? En un moviment que recorda la destrucció de Teotihuacan, el saqueig romà de Cartago o la devastació infli-

gida sobre Constantinoble durant la Quarta Croada, els Estats Units han facilitat la liquidació del que ha estat anomenat el bressol de la civilització. Potser els líders militars dels Estats Units podrien aprendre alguna cosa d'una estudiant d'últim curs del Trimbull College, Susannah Rutherglen (2003), qui, tot comentant l'assassinat del museu nacional d'Iraq, escriu:

“L'obra d'art és la portadora de la nostra memòria cultural; és l'únic rastre que mantenim del fet que hem viscut. Molt abans que Sigmund Freud comparés les ruïnes de Roma amb els estrats de l'inconscient humà, l'obra d'art va arribar a representar un magatzem durador enfront dels continguts efímers de les vides humanes, un lloc on podríem recuperar el significat de la nostra cultura i de nosaltres mateixos a través del temps.”

Potser els iraquians n'haurien quedat més ben parats en cas d'haver posat els seus museus dins dels camps de petroli, els quals, per contrast absolut, són curosament custodiats pels militars dels Estats Units. Mentre els camps de petroli eren protegits per tancs i portaavions cuirassats, els ciutadans saquejaven i cremaven lliurement els Arxius Nacionals, la Biblioteca Corànica, el Ministeri d'Irrigació, el Ministeri d'Indústria, el Ministeri d'Afers Estrangers, el Ministeri de Cultura, el Ministeri d'Educació, el Ministeri de Planificació, el Ministeri d'Informació i el Ministeri de Comerç, per no parlar de tres hospitals. De fet, s'ha calat foc a cadascun dels ministeris de la ciutat, amb l'excepció del Ministeri de l'Interior, amb la seua abundància d'informació dels serveis d'intel·ligència sobre Iraq, i el Ministeri del Petroli, així com oficines de l'ONU, ambaixades i centres comercials peatonals (Fisk, 2003a; 2003b).

Com si no en tinguessen prou amb el saqueig i l'incendi de Bagdad, els ciutadans d'Iraq, a més, s'hi han vist confinats. El comandament de la primera Divisió de Marines dels Estats Units va publicar recentment el seu Missatge als ciutadans de Bagdad, que eren advertits en els següents termes: “Per favor, eviteu eixir de les vostres cases durant la nit, després de les pregàries del vespre i abans de la crida a les pregàries del matí. Sabem que durant aquest temps, forces terroristes associades amb l'antic règim de Saddam Hussein, així com diversos elements criminals, es desplacen per l'àrea... Per favor, no eixiu de les vostres cases durant aquest temps. Al llarg de tot el dia, per favor apropau-vos a les posicions de la Coalició militar amb extrema cautela” (Fiske, 2003). Els iraquians queden tancats del capvespre a l'alba en cases sense electricitat ni aigua corrent. Però, principalment, els mitjans informen de l'acollida entusiasta dels iraquians als carrers, donant la benvinguda als herois conqueridors. Amb tot, tal com observa Alexander Cockburn:

“Ara hi ha crits d'entusiasme als carrers. No és cap gran sorpresa. Saddam no era un home popular, i de qualsevol manera la gent sap d'on vénen les garrofes. No oblideu que els honests ciutadans de Nagasaki van donar el seu suport a un context festiu

favorable a la Senyoreta Bomba Atòmica gairebé al començament de l'ocupació nord-americana, al final de la Segona Guerra Mundial. Estic segur que Martha Stewart ens diria que l'art de viure consisteix a aprendre a adaptar-nos ràpidament a les noves circumstàncies (2003, pàg. 12)."

Acompanyant els crits d'alliberament, hi ha les veus frenètiques i accelerades que s'oposen a una presència nord-americana de llarga durada. Només uns dies després de l'obstinada retirada d'una estàtua de Saddam Hussein erigida feia tot just un mes, les imatges de la qual van inundar les emissores de televisió de tots els països, centenars (si no milers) d'iraquians van ocupar els carrers per mostrar una severa resolució en contra d'una ocupació nord-americana a llarg termini. Rebuts per rifles M-16 que hi van deixar almenys cent persones ferides i poc més o menys d'una dotzena de morts, els iraquians van continuar duent rètols que deien: "Invasors, torneu-vos-en a casa!", i "No als Estats Units ni al Regne Unit a l'Iraq!" (Keane, 2003).

Quan Colin Powell recomanava talls en el pressupost militar dels Estats Units l'any 2001, el van citar per haver dit: "Penseu-hi seriosament. Se m'estan acabant els dimonis. Se m'estan acabant els criminals" (citat per Gibbs, 2002, pàg. 15). Un any abans, Condoleezza Rice reclamava clarament unes prioritats completament diferents:

"Els Estats Units han trobat excessivament difícil definir el seu interès nacional en absència del poder soviètic... És evident que no sabem de quina manera hem de pensar en el que ve després de la confrontació americanosoviètica, si tenim en compte les referències contínues al període posterior a la Guerra Freda. Sí, aquests períodes de transició són importants, perquè ofereixen oportunitats estratègiques. En aquests temps inestables, es pot influir sobre la forma del món que ha de venir."

Les oportunitats a les quals Rice es referia podrien resumir-se en la transformació de la política exterior dels Estats Units en un motor de modernització econòmica que podria moure el món inexorablement cap a una obertura econòmica. Clarament, Rice estava donant suport en aquell moment a una iniciativa de política exterior que defensés la globalització neoliberal com al mitjà per exportar la democràcia arreu del món. Respecte a això, va sostenir que "els Estats Units i els seus aliats són en el costat correcte de la història". No cal dir que, alguns anys després, Rice prendria una línia encara més dura, fent-se eco de la perspectiva unipolar dels falcons de l'administració. En una entrevista amb Nicholas Lemann per a la revista *The New Yorker*, va parlar sobre les perspectives que els atacs de l'11 de setembre proporcionaven a les iniciatives nord-americanes de política exterior:

"Crec que la dificultat per definir un paper ja ha passat", va dir immediatament. "Crec que l'11 de setembre va ser un d'aquells grans terratrèmols aclaridors i estimuladors. Els esdeveniments tenen ara un relleu molt més esmolat". Com Bush, va dir que oposar-se al terrorisme i impedir l'acumulació d'armes de destrucció massiva "en

les mans dels estats irresponsables” és el que ara defineix l’interès nacional... Rice va dir que havia convocat el personal més veterà del Consell de Seguretat Nacional i els havia demanat que pensassen seriosament en “com traure partit d’aquestes oportunitats” per canviar els fonaments de la doctrina americana i la forma del món després de l’11 de setembre» (The New Yorker, 4 de gener de 2002, el subratllat és nostre; aquesta cita ha estat presa de la Research Unit for Political Economy, 2003).

D’acord amb el que la Research Unit for Political Economy, establerta a l’Índia, assenyalava l’any 2003, la cita de Rice revela que l’objectiu de la política exterior dels Estats Units no és el terrorisme. Ben al contrari: “La pretesa supressió del terrorisme arreu del món tot just ofereix als Estats Units oportunitats per perseguir les seues prioritats estratègiques sense límits geogràfics ni temporals”. No causa cap sorpresa, per tant, veure la relació que hi ha entre la globalització neoliberal i una postura militar agressiva per part dels Estats Units, especialment quan el complex de la indústria militar s’ha convertit en un actor econòmic de tanta importància (Gibbs, 2001). Tal com Richard Friedman ha remarcat: “La mà oculta del mercat no treballarà mai sense un puny amagat. McDonald’s no pot prosperar sense McDonnell-Douglas, el dissenyador del F-15. I el puny amagat que assegura el món a les tecnologies de Silicon Valley rep el nom d’Exèrcit de Terra dels Estats Units, Força Aèria, Armada i Cos de Marines” (citat per Gibbs, 2001, pàgs. 33-34). La globalització neoliberal dona un avantatge competitiu poderós als països desenvolupats, i beneficia els Estats Units especialment per mitjà de la liberalització de les finances internacionals i de la funció única del dòlar en una economia internacional (Gibbs, 2001). Mentrestant, exacerba una estratificació classista i ètnica de l’economia mundial. Grandin n’ofereix la concisa descripció següent:

“Juntament amb el neoliberalisme, tenim una missió neocivilitzadora. L’Oest repartirà la democràcia de mercat lliure, d’una manera o l’altra, a la resta del món, ja siga a través de la barreja apropiada de tecnologia, mercats, constitucions i béns de consum, ja siga fent servir el canó d’una arma elegant (2003, pàg. 29).”

Les prioritats estratègiques en la reconstrucció democràtica del lliure mercat de què parla Rice són, en realitat, una altra manera de descriure un assalt sobre les forces que estan intentant construir una societat més justa i equitativa: les classes treballadores dels països subdesenvolupats.

Malgrat que els objectius aparents de l’assalt nord-americà són els règims d’aquests països, això difícilment té sentit, perquè cap d’ells no planteja una amenaça als Estats Units, i de fet alguns d’ells, com ara l’Aràbia Saudita i l’Egipte, són estats clients seus. Els objectius reals són, més aviat, les masses antiimperialistes de la regió, que alguns règims no tenen ganes de controlar, i d’altres senzillament no poden. Són aquestes masses antiimperialistes de l’Oest d’Àsia, no els dirigents de cap tendència política, el que ha constituït sempre l’amenaça real a la dominació nord-americana. Els Es-

tats Units semblen creure que les seues forces militars aclaparadores i altament sofisticades poden escometre les masses de manera efectiva si es manifesten obertament. És per això que, fins i tot, preveuen la possibilitat de provocar alçaments de les masses per tal de tenir l'ocasió d'aixafar-los (Research Unit for Political Economy, 2003).

El cas de l'Amèrica Llatina n'ofereix un exemple convincent. Estem presenciant la recolonització d'Amèrica Llatina per mitjà de la militarització, ja que s'han instal·lat noves bases nord-americanes a Manta (Equador), Tres Esquinas i Leticia (Colòmbia), Iquitos (Perú), Rainha Beatrix (Aruba) i Hato (Curaçao). Els Estats Units estan entrenant forces militars llatinoamericanes de Xile, Brasil, Bolívia, Equador, Perú i Uruguai com a part de l'Operació Cabañas realitzada a l'Argentina. A més de l'infame Pla Colòmbia, els Estats Units estan instal·lant el Sistema de Vigilància de l'Amazones, que pot controlar 5.5 milions de quilòmetres quadrats, així com un radar per a mamuts a l'Argentina (Mendonça, 2003). Encara que les lluites de l'esquerra llatinoamericana contra les dictadures feixistes recolzades pels Estats Units van acabar a la llarga amb el restabliment d'una norma constitucional en diversos països, els nord-americans continuen dissuadint els partits polítics de la zona de la mobilització de masses, i preferirien que aquests partits adoptaren una política democràtica més moderna de representació passiva i negociació d'elits (Grandin, 2003, pàg. 29). A més, hi ha hagut un assalt continu sobre la democràcia directa per mitjà de l'escurçament dels esforços regionals i domèstics de les bases en la regulació de l'economia:

“Washington ha promulgat diverses mesures antidemocràtiques, com ara tractats internacionals que limiten la capacitat dels estats locals per a l'aplicació de regulacions, així com l'establiment de bancs centrals independents que eliminen la política monetària del debat públic, de manera que restringeixen la voluntat popular”. (Grandin, 2003, pàg.29)

Mentre els civils segueixen cridant amb entusiasme i morint a l'Iraq amb una sinistra regularitat, un contractista privat amb vincles estrets amb el Partit Republicà, Bechtel Corporation, ha estat cridat pel Departament d'Estat nord-americà per ser el contractista principal en la reconstrucció de la infraestructura de l'Iraq, incloent instal·lacions d'energia, reixes elèctriques, serveis d'aigua municipal i un sistema d'aigües residuals. Són bones notícies per a Donald Rumsfeld, qui va treballar estretament amb Saddam Hussein de 1983 a 1987 per garantir el contracte d'un oleoducte per a Bechtel. David Moberg (2003, pàg. 17) escriu que un “nou informe que prové de l'Institute for Policy Studies (Institut d'Estudis Polítics), en el qual es fan servir papers governamentals no publicats prèviament, documenta com Rumsfeld i altres assistents de Reagan van treballar estretament amb Saddam de 1983 a 1987 (després de la revelació pública del seu ús de gas tòxic en la guerra contra l'Iran), en un intent, que finalment va fracassar, d'ajudar Bechtel Corporation perquè cons-

truís un nou oleoducte per al petroli iraquia”. El nou contracte de Bechtel té un valor de fins a 680 milions de dòlars, i aquí la lògica que s’imposa és que com més siga la infraestructura destruïda pels Estats Units, més lucrativa resulta la situació per a la companyia contractista basada a San Francisco, que comptava amb l’exsecretari d’Estat George Shultz en el seu consell. L’Agència de Desenvolupament Internacional dels Estats Units (USAID) ha invitat altres multinacionals nord-americanes a fer ofertes de cara a la reconstrucció d’Iraq. En la mateixa línia que els esforços de reconstrucció, hi ha l’interès d’assegurar que vuit milions de xiquets iraquians tornaran a l’escola a la tardor. Una companyia amb ànim de lucre, Creative Associates Internacional, s’ha fet amb l’oferta de 65 milions de dòlars per reobrir un sistema escolar deteriorat, com a conseqüència, en gran part, dels dotze anys de sancions de l’ONU, que van dur a un enfonament dels percentatges d’alfabetització d’un país que es vanagloriava de tenir l’educació de més alta qualitat de l’Orient Mitjà fins a l’any 1991. Encarregat d’instal·lar estudis políticament neutres amb l’eliminació corresponent dels plans d’estudi nacionalistes de l’antic partit Baaz, Creative Associates International quedarà sotmés a un rigorós examen per part dels educadors crítics, que voldran veure com serà de neutre políticament el nou pla d’estudis. Creative Associates, companyia nord-americana, gaudeix actualment de contractes multimilionaris per reconstruir el sistema escolar de l’Afganistan, juntament amb altres projectes alliberadors, finançats per l’USAID, a Líban, Jordània, El Salvador i Guatemala, que duen a un excés de 200 milions de dòlars en els contractes signats.

Creure que el capitalisme, l’educació i la tecnologia van agafades de la mà és una poca-soltada que es pot apreciar, ni que siga de manera simbòlica, en els esforços de Darrel Issa, congressista republicà de Califòrnia, per introduir un bitllet que exigiria que el Departament de Defensa construís un sistema de telèfons cel·lulars CDMA (desenvolupats per Qualcomm, un dels donants més lucratiu d’Issa) a l’Iraq de la postguerra, el qual beneficiaria els “propietaris de patents dels Estats Units”. D’acord amb Naomi Klein (2003), “arribat el moment en què els iraquians tinguen alguna cosa a dir de cara a l’elecció d’un govern, les decisions econòmiques clau sobre el futur del seu país ja hauran estat preses pels seus invasors”. Per descomptat, els Estats Units privatitzaran parcialment la indústria del petroli i vendran totes les reserves de petroli iraquia a ExxonMobil i Shell. Es donarà feina als exiliats iraquians en el govern provisional d’Iraq a canvi d’una privatització que es durà a terme “de manera que no es veja com una cosa provinent dels Estats Units” (Klein, 2003). Klein (2003) escriu:

“Alguns sostenen que dir que aquesta guerra es deu al petroli és massa simplista. Tenen raó. Té a veure amb el petroli, l’aigua, les carreteres, els trens, els telèfons, els ports i les drogues. I si aquest procés no s’atura, l’Iraq lliure serà el país més venut de la terra.”

El que nosaltres volem remarcar és que la lògica mateix del capital és el que impedeix que la democràcia es duga a terme com a la realització de la llibertat individual i de l'autodeterminació. El formatge de franc és sempre a la trampa per a ratolins. El que estem veient que està tenint lloc a l'Iraq no és el triomf de la democràcia. Klein (2003) afirma:

“Els iraquians estan absents per complet d'aquest debat, i podrien -qui sap?- voler agafar-se a alguns dels seus avantatges. Després que els bombardejos s'aturen, es deurà a l'Iraq reparacions massives; però, sense cap procés democràtic real, el que s'està planejant no són reparacions, ni una reconstrucció, ni una rehabilitació. És un robatori, un furt de masses disfressat de caritat, una privatització sense representació.”

Però, no és precisament la situació actual a l'Iraq, juntament amb els esdeveniments que hi van conduir, una metàfora del capitalisme globalitzat arreu del món? Els Estats Units defensen la lluita per la llibertat i la democràcia a l'Iraq... I tant que sí, una lluita que forma un arc en el firmament, com una espelma del quatre de juliol! Fins i tot la mateixa democràcia que han aprovat oficialment per a l'Iraq ha fracassat miserablement en el seu intent de materialitzar-se als Estats Units. Com a educadors crítics, no estem convençuts que la democràcia pugui sostenir-se en un món regit per la llei de valor del capitalisme, amb la imposició de l'imperi o sense ella. La possibilitat de la democràcia no té gaires bones perspectives últimament, perquè l'administració Bush situa el país en el tancament ideològic, en un intent per tornar als dies feliços de l'era McKinley, on els peixos grossos de la indústria controlaven un retrògrad realisme financer que salvaguardava els drets de la propietat privada i donava suport a l'annexió d'interessos estrangers.

En un univers social clivellat pels estralls de la guerra del capitalisme contra la classe treballadora i la gent de color, hi ha alguns llocs on arrecerar-se, no ocupats encara pel mercat global. Els Estats Units, clarament, no han fet front a l'addicció del capitalisme per la injustícia, i els seus polítics han proveït els professors de poc espai en els debats educatius per qüestionar la relació estructuralment dependent entre el nivell de vida dels països desenvolupats i la misèria i la pobresa dels països subdesenvolupats. A començaments del segle XX, aquest país no va fer cas del consell d'un dels seus més grans filòsofs, John Dewey, qui, conscient del «significat ampli que s'ha donat a la Doctrina Monroe», advertia: “El moviment natural de la iniciativa comercial, combinat amb les idees legalistes angloamericanes sobre els contractes i la seua santedat, així com amb la clientela internacional que preval en el deure d'una nació de protegir la propietat dels seus habitants, és suficient per donar lloc a empreses capitalistes”.

Fent servir una política que compta amb l'estupefacció d'un electorat ben informat pels mitjans de comunicació, l'administració Bush ha ordenat els mitjans corporatius al servei de la seua política exterior, de manera que la seua agenda neoliberal

ral ho inunde tot, amb molt poc d'espai desproveït del seu suport ideològic. Les classes servien abans, almenys potencialment, com a un dels pocs espais de treva respecte de la ideologia dominant, però ara han estat colonitzades per la lògica empresarial de la privatització i la ideologia imperial de l'estat militaritzat. Els professors queden suspesos en una divisió ideològica que separa la raó de la irracionalitat, la consciència de l'adoctrinament, en tant que els seus administradors i els funcionaris del govern els recorden que dur la política a les aules és un acte antipatriòtic. Només cal pensar en el cas de Bill Nevins, un professor d'institut de Nou Mèxic que va enfrontar-se a una suspensió de funcions pagada però inesperada després que una estudiant seua llegís Revolution X, un poema escrit per ella mateixa que oferia una visió crítica de la guerra d'Iraq.

Si hem de creure el que diu el president Bush, va ser Jesús el primer que va aprovar el pla actual del Pentàgon per expandir l'imperi dels Estats Units fins a l'Orient Mitjà, ja que Bush fill explota impúdicament els seus objectius polítics amb referències bíbliques freqüents i gestos de solidaritat de cara als cristians evangèlics fonamentalistes. A través d'ordres presidencials directes que eludeixen el debat al Congrés i eviten el debat públic, la Casa Blanca ha posat en marxa iniciatives basades en la fe, que proporcionen milions de dòlars procedents dels fons de l'estat a grups cristians de dreta que dirigeixen programes de formació laboral en els quals s'exigeix un abandonament total a Crist, o que supervisen programes de vigilància i cura dels xiquets o programes de recuperació per als drogodependents, o que ofereixen una regeneració espiritual i moral a famílies amb problemes.

Res d'això no ha passat desapercebut als educadors crítics. Per més que s'han acostumat a la marginació acadèmica que és sovint conseqüència dels atacs dels pedagogs conservadors més mal educats i reaccionaris que hi ha entre nosaltres, els qui proposen i practiquen una pedagogia crítica han tingut por durant molt de temps de ser llençats al pou de l'infern acadèmic per ser considerats no només persones perillosament irrellevants per a la democràcia dels Estats Units, sinó també traïdores políticament. En la conjuntura actual de la història dels Estats Units, en què s'està combatent una guerra permanent contra el terrorisme i l'imperi americà s'expandeix mentre nosaltres li fem costat, es podria pensar que una por com aquesta és ben raonable. Això es deu en part al fet que la pedagogia crítica es va guanyar una reputació precoç com a crítica ferotge de l'imperialisme nord-americà i de l'explotació capitalista. Tanmateix, els temps han canviat. La pedagogia crítica d'avui ja no és avui la perillosa crítica a l'educació de lliure mercat que va ser en el passat. Més aviat, ha estat tan absorbida pel liberalisme cosmopolita de l'esquerra postmoderna que ja no serveix com a desafiament incisiu al capital i l'hegemonia econòmica i militar dels Estats Units. Nosaltres creiem, per descomptat, que aquesta situació pot canviar. Als nostres campus

estan tenint lloc molts esdeveniments nous, relacionats amb els moviments contraris a la guerra i a la globalització, que ens donen l'esperança que les veus de la nostra joventut (entre les quals hi ha les dels qui assistiran als nostres programes d'educació de professors) estaran molt més polititzades o obertes a allò que Freire va anomenar conscientització que en anys anteriors. Sens dubte, això ha estat impulsat per la mobilització a nivell mundial contra Bush i el seu govern, que segueix actituds dictatorials de facto i recolza en la força dels contingents militars i del petroli. Hi haurà pressió sobre els educadors crítics (els quals són majoritàriament liberals als Estats Units, no revolucionaris) perquè responguen a les veus d'una nova generació de professors polititzats. Però no es tractarà simplement de predicar als conversos. Ara per ara, hi ha més de vuitanta periòdics i revistes simpatitzants de dreta que circulen pels campus d'instituts i universitats de tot el país. Es veu ben clarament que algunes organitzacions conservadores estan fent un esforç concertat per silenciar veus progressistes. Calen educadors de professors que duguin un discurs més radical a la literatura pedagògica i als seus propis programes d'educació de professors. Fins i tot en el camp de la pedagogia crítica, aquests intents han estat decebedors.

Escrit com a contrapunt a l'atac violent de la globalització neoliberal i la seua missió civilitzadora, que té com a objectiu els oprimits de països semblants, desenvolupats o en procés de desenvolupament, aquest article és alhora un comentari sobre la domesticació de la pedagogia crítica i un desafiament per revifar les seues arrels i el seu paper polític dins l'esquerra civil societària. Té la intenció d'iniciar un diàleg i una conversa entre educadors progressistes. Especialment per als qui vivim al ventre de la bèstia a gringolandia, estem passant per un temps en què la ciutadania ha quedat marcada per una presència històrica viscuda, enlluernadorament acrítica amb la seua pròpia autoformació; un temps en què els habitants dels múltiples paratges geogràfics de la nació són diferenciats racialment per segregar-los també educativament, i en què la classe treballadora ha estat substituïda pel capital per tal de mantenir la ideologia neoliberal de mercat de la classe dominant en contra de totes les altres alternatives, cosa que legitima l'estatus subordinat de la classe treballadora en el marc de la divisió actual del treball.

Escrivim aquest article en un temps de guerra permanent, que no és només una guerra contra els enemics dels Estats Units (que a hores d'ara s'assemblen gairebé a qualsevol altre país, organització o grup de persones dissident), sinó també una guerra contra la classe treballadora, la gent de color i les dones; una guerra que es remunta a la violenta fundació del propi país. No cal dir que els temps no han canviat. Per exemple, Bush fill, beneficiari de la suposada bona criança de l'Episcopat, va aconseguir el que volia a Yale en els dies en què el caràcter, interpretat com al capital cultural de les famílies riques i blanques amb una posició social alta, era un distintiu sin-

gular de mèrit. Actualment, formes cada vegada més escandaloses de testocràcia (resultats procedents de tests d'aptitud sense validesa científica ni credibilitat que tenen una bona correlació amb la classe social, la raça i el rerefons lingüístic) serveixen com a camí principal cap a l'acadèmia. El racisme evident i el privilegi de classe de l'elit dominant permet a la burgesia eludir la noció de bona criança i amagar-se sota l'objectivitat dels resultats dels tests d'institut i dels criteris d'entrada a la universitat en un moment en què se suposa que la meritocràcia està assegurada. Part d'això es reflecteix en l'actitud condescendent i protectora de Bush fill amb les poblacions ètniques, tant de casa com de l'estranger. Tal com ha apuntat William Saletan (2003), al president Bush li agrada fer servir l'expressió *gifted* (amb moltes qualitats) quan s'adreça als iraquians per les pantalles de televisió. "Sou persones bones i amb moltes qualitats", els va comunicar mentre uns subtítols en àrab sorgien sota la seua cara durant una emissió que va tenir lloc després de la destrucció de Bagdad. Saletan remarca que Bush ha fet servir l'expressió amb bones qualitats set vegades, una per referir-se a Bill Cosby, una altra a Martin Luther King pare, quatre més per referir-se als iraquians i als palestins, i l'última mentre llegia un guió en una cerimònia de premis d'art. S'ha referit als iraquians i als llatins com a persones amb talent. Els xinesos han estat caracteritzats per Bush com a gent amb talent, brillant i vigorosa, mentre que els russos es distingeixen per posseir un talent emprenedor. Els Irish Americans (residents o ciutadans dels Estats Units que afirmen tenir una ascendència irlandesa) demostren que tenen diligència i talent, mentre que els cubans donen proves de determinació i talent. Saletan observa amb justícia que aquestes descripcions són equivalents al discurs obscenament protector i condescendent que els blancs usen sovint per referir-se als individus ètnics, que necessiten que els diguen que són persones competents. Saletan remarca:

"Si ets blanc, hispà o membre d'algun altre grup que sovint siga estereotipat com a incompetent, no et resultarà estranya aquesta mena de paternalisme. És la manera amb què els blancs expressen educadament la seua sorpresa perquè no sigues estúpid. Es meravellen de com ets de brillant i eloqüent. En comptes de tractar-te de la mateixa manera que tractarien a una persona blanca igualment competent (per exemple, ignorant-te), es desfan per cadascuna de les teues accions exitoses."

En aquesta conjuntura històrica actual, mentre la dreta aprofita cada oportunitat que se li presenta de substituir el salari social pel sistema de lliure mercat, mentre el grup d'experts conservadors juguen a privatitzar el que queda del devastat àmbit públic, milers de professors i d'educadors de professors de tot el país miren a l'esquerra a la recerca de guies i lideratge. Desconcertats pels resultats d'una enquesta efectuada per New York Times/CBS News que revelava que el 42 per cent dels americans creu que Saddam Hussein és directament responsable dels atacs de l'onze de setembre i que el 55 per cent creu que Saddam Hussein dona un suport directe a al-Qaida, els educadors

dels Estats Units comencen a sentir-se impotents davant de la força hegemònica dels mitjans corporatius de dreta. Amb el pretext de la democràcia, l'argot carnavalesc de Bush per salvar la civilització de les hordes terroristes es deixa sentir pertot arreu. Els americans suficientment grans com per recordar la propaganda anticomunista de finals de les dècades dels quaranta i dels cinquanta estan experimentant un *déjà vu* polític. Milions d'ells van llegir els llibres *Is This Tomorrow: America Under Communism!* (Estàrà demà Amèrica sota el comunisme?), *Blood is the Harvest* (La sang és la collita) i *Red Nightmare* (Malson vermell). L'any 1948, la Cambra de Comerç dels Estats Units va publicar *A Program for Community Anti-Communism* (Un programa per a l'anticomunisme de la comunitat), que contenia una frase que recordava misteriosament una observació feta pel president Bush setmanes després dels atacs de l'onze de setembre: "Sabem que ens odien a nosaltres i a la nostra llibertat". Els qui són massa joves per recordar l'era McCarthy arriben a experimentar-ne la seqüela de primerà mà. Alguns ho veuen com a la pràctica de democràcia, però no tothom s'ha deixat enganyar.

Fins i tot quan ens desintoxiquem de la foscor secreta que envolta la guerra actual contra el terrorisme i ens desenganyem de les crides al patriotisme primitiu de banderes i adhesius per als cotxes que formen part de la croada malhumorada de Bush fill per una Amèrica decent (és a dir, una Amèrica mancada dels seus crítics), dins l'acadèmia liberal encara hi ha una absència enlluernadora de desafiament al capital com a relació social. Mentre es parla molt de la redistribució de la renda, es diu sorprenentment poc sobre el fet de posar-se en contra de les desviacions i els mecanismes de règim lucratiu del capital, excepte pel que fa al processament del director executiu de la darrera ronda de delinqüents corporatius. La crítica esquifida fins ara a l'assalt feixista de la democràcia que l'administració Bush ha dut a terme no s'ha degut tant a un rebuig de la voluntat política per part dels educadors liberals com a la comprensió del fet que, si continuem amb una economia de mercat internacionalitzada, la introducció de controls socials efectius per protegir la classe baixa, que viu en la marginació i la misèria, crearà desavantatges comparatius aclaparadors per a l'estat de la nació o el bloc econòmic que haurà d'establir aquesta mena de polítiques. Si, tal com remarquen, a contracor, els educadors liberals i, demagògicament, els educadors conservadors, no hi ha, en efecte, cap alternativa de treball dins de l'economia de mercat institucionalitzada, aleshores prenen sentit les polítiques neoliberals reconegudes que defensen el capitalisme de lliure mercat i que soscaven el que queda a l'esquerra de l'estat del benestar. I per més que, sens dubte, es pot escalonar el càstig imposat als pobres per mitjà d'una parcel·lació de les condicions per a la pobresa de masses en unes polítiques i unes pràctiques més prudentes (encara que no menys letals), encara queda la qüestió de com enfrontar-se als estralls que, a la llarga, afectaran els pobres i els impotents per l'absència d'una alternativa socialista. És en aquest context (de misèria,

hospitals plens de gom a gom i cues d'aturats més llargues que les dels col·legis electorals) on la qüestió de l'organització esdevé indispensable per a l'esquerra a la recerca d'una alternativa socialista.

La política de l'organització

Això ens situa cara a cara amb l'espinós problema de l'organització, que ha preocupat tant l'esquerra revolucionària com l'esquerra progressista durant més d'un segle. Max Elbaum (2002) assenyala que les organitzacions són crucials en la lluita per la justícia social. Escriu que “sense formes col·lectives és impossible preparar un pla, debatre una teoria i una estratègia, escampar informacions i anàlisis o comprometre's plenament amb les lluites urgents del moment. Només per mitjà d'organitzacions poden els revolucionaris dur a l'extrem la seua contribució als combats actuals i situar-se en un lloc que els permeti influir tant com siga possible sobre els esdeveniments quan es produeixen nous cataclismes de masses i noves oportunitats” (2002, pàg. 335). Tanmateix, Elbaum adverteix alhora que hem d'evitar el que ell anomena atzucacs sectaris en la nostra lluita per la justícia social. En reflexionar sobre les seues experiències amb el Nou Moviment Comunista dels anys setanta, explica que quan un moviment esdevé un món autònom que insisteix en la solidaritat de grup i la disciplina, tot plegat pot dur sovint a la supressió de la democràcia interna. El model rígid d'un partit on els qui prenen les decisions són unes poques persones que disposen de l'autoritat, i no la gent realment afectada per les decisions que es prenen, és, òbviament, un problema per a Elbaum. Per un costat, els activistes socials necessiten comprometre's amb una base social anticapitalista gran i activa, i representar-la d'una manera responsable; de l'altre costat, hi ha pressions per deixar de costat les propostes revolucionàries de cada persona concreta, per tal de produir un impacte immediat en la política pública. Hi ha l'impuls d'“arrecerar-se en un nínxol petit però segur al marge de la política, i/o limitar-se a la propaganda revolucionària” (2002, pàg. 334). Elbaum cita una màxima de Marx, segons la qual els períodes de sectarisme socialista prevalen quan “el temps no està encara madur per a un moviment històric independent” (2002, pàg. 334). Els problemes sorgeixen inevitablement quan la fidelitat purista a les velles ortodòxies es fa servir per mantenir el sentiment d'afiliació que cal per a la cohesió de grup i per competir amb altres grups. Elbaum informa que els períodes més saludables per als moviments socials semblen tenir lloc quan grups estretament relacionats però amb models diferents són capaços de coexistir i interactuar, considerant-se alhora com a part d'una direcció política comuna. Escriu que “la diversitat de formes organitzatives (col·lectius de publicació, centres d'investigació, grups culturals i àmplies xarxes organitzatives, a més de formacions col·lectives locals i nacionals), juntament amb una interacció dinàmica entre totes elles, proporcionava (almenys fins a un cert punt) al-

gunes de les pressions per a la democràcia i el realisme que en altres situacions emanaven d'una classe treballadora d'orientació socialista" (2002, pàg. 335). És important evitar una aproximació uniforme en tots els sectors, especialment quan les divergències entre la consciència i l'activitat són múltiples. Elbaum indica que el lideratge leninista centralitzat va funcionar a curt termini, però "mancava de qualsevol base social sòlida i era hostil, gairebé per definició, a les altres opcions d'esquerra; no podia escapar-se dels límits d'una secta" (2002, pàg. 335). La magnitud de l'afiliació té un impacte qualitatiu profund en les estratègies emprades i els models organitzatius adoptats. Elbaum adverteix que els intents de construir un petit partit revolucionari (un partit en estat embrionari) "va fer que els activistes del moviment no veiessen que, per a Lenin, un partit revolucionari no ha de ser únicament un destacament avançat, sinó que fins i tot ha de representar i arrelar-se en una sòlida tendència de la classe treballadora inclinada cap al socialisme" (2002, pàg. 335). Caldrà prendre camins realistes i complexos, que dependran de l'estat del propi moviment de la classe treballadora.

Un axioma del desenvolupament actual de la pedagogia crítica és que estiga basat en una visió alternativa de la condició social humana que opere fora de l'univers social del capital i vaja més enllà del mercat, però també de l'estat. Aquesta visió ha de rebutjar la falsa oposició entre el mercat i l'estat. Massimo De Angelis escriu que "el nostre repte social és que la qüestió de les alternatives (...) no siga separada de les formes organitzatives que aquest mateix moviment dóna" (2002, pàg. 5). Atés que ens enfrontem globalment amb la classe capitalista multinacional que està emergint i amb la incursió del capital en els llocs més allunyats del planeta, els educadors crítics necessiten una filosofia de l'educació que aborde suficientment el dilema i el repte del proletariat global. En parlar de les manifestacions alternatives a les lluites antiglobalització, De Angelis especifica les característiques prometedores següents: la creació de moviments d'oposició a algunes conferències cimeres; els Encuentros Zapatistas; les pràctiques socials que produeixen valors d'ús més enllà del càlcul econòmic i de la relació competitiva amb l'altre, i que s'inspiren en pràctiques de solidaritat social i mútua; els grups relacionats horitzontalment que queden fora de les xarxes verticals on el mercat és protegit i imposat; la cooperació social per mitjà de la democràcia de base, el consens, el diàleg i el reconeixement de l'altre; l'autoritat i la cooperació social que dóna lloc a relacions fluïdes, constituïdes per mitjà de la interacció; i un nou compromís amb l'altre que ultrapassa la localitat, el treball, la condició social, el gènere, l'edat, la raça, la cultura, l'orientació sexual, el llenguatge, la religió i les creences. Totes aquestes característiques seran secundàries en la constitució de les relacions comunitàries. De Angelis escriu:

"L'escenari global per a nosaltres és el descobriment de l'altre, mentre que

l'escenari local és el descobriment del nosaltres. Amb el descobriment del nosaltres, canviem la nostra relació amb l'altre. En una comunitat, el comunitarisme és un procés creatiu de descobriment, no una pressuposició. Per tant, nosaltres efectuem tots dos processos, però tenint present la comunitat com a una modalitat de compromís amb l'altre (2002, pàg. 14)."

Però, què dir de l'estat nacional? D'acord amb Ellen Meiksins Wood, "l'estat és el punt en què el capital global és més vulnerable, perquè es converteix en el blanc de l'oposició a les economies dominants i en un alçaprem de resistència en la resta de llocs. Això vol dir que, ara més que mai, moltes coses depenen de les forces de classe particulars que ja han pres forma dins l'Estat, i que, ara més que mai, hi ha un camp d'acció, i també una necessitat, per a la lluita de classes" (2001, pàg. 291). Sam Gindin (2002) sosté que "l'Estat ja no és un lloc rellevant de lluita, si és que el nostre concepte de lluita implica prendre el poder de l'Estat i empènyer-lo en una altra direcció. Però l'estat és encara un reng important per a la disputa si tenim el propòsit de transformar-lo". Gindin escriu:

"La saviesa convencional sosté que l'estat nacional, ens agrada o no, ja no és un lloc rellevant per a la lluita. En un cert sentit, això és veritat. Si la nostra idea de l'Estat és la d'una institució que els governs d'esquerra poden capturar i encaminar en una direcció diferent, l'experiència suggereix que això contribuirà poc a la justícia social. Però si el nostre objectiu és transformar l'Estat en un instrument de mobilització popular i de desenvolupament de capacitats democràtiques per tal de posar la nostra economia sota el control popular i reestructurar les nostres relacions amb l'economia mundial, aleshores el poder de l'estat victoriós posaria de manifest els pitjors mals del món corporatiu. Quan rebutgem estratègies que es proposen aconseguir el triomf soscavant els drets dels altres i mantenim la nostra lluita per la dignitat i la justícia a nivell nacional, podem donar exemple a la resta del món i crear nous espais per a les seues pròpies lluites" (2002, pàg. 11).

La premissa de John Holloway és semblant a la de Gindin. Holloway addueix que hem de caracteritzar teòricament el món de manera negativa, en tant que moment de pràctica que forma part de la lluita per canviar el món. Però aquest canvi no pot produir-se transformant l'Estat per mitjà d'una presa del poder, sinó que ha de tenir lloc amb la dissolució del poder com a mitjà de transformació de l'estat i, per tant, del món. Això es deu al fet que l'Estat fa impotents les persones en separar-les de l'acció humana. En el nostre treball com a educadors crítics, la distinció de Holloway entre el poder-per-a fer alguna cosa (potentia) i el poder-sobre alguna cosa (potestas) és instructiva. El poder-per-a és part del corrent social d'acció, la construcció col·lectiva d'un nosaltres i la pràctica del reconeixement mutu de la dignitat. El poder-sobre nega el corrent social d'acció, alienant

d'aquesta manera el nosaltres col·lectiu i fent que es transforme en simples objectes d'instrucció.

Holloway defensa la creació de les condicions per a l'acció futura dels altres per mitjà d'un poder-per-a. En el procés, no hem de transformar el poder-per-a en un poder-sobre, ja que el poder-sobre només separa els mitjans d'acció de l'acció real, que ha assolit el seu punt més alt en el capitalisme. De fet, els qui exerceixen el poder-sobre separen allò que ja està fet de l'acció dels altres, i declaren seua aquesta acció. Els qui actuen queden aleshores separats de l'origen del pensament i la pràctica, deshumanitzats fins arribar al nivell d'objectes subordinats, sotmesos al domini dels qui han assumit el poder-sobre. El poder-sobre redueix les persones a la consideració de simples propietaris o no propietaris, anivellant les relacions entre les persones amb les relacions entre les coses, i converteix l'acció en una condició estàtica del fet d'ésser. L'acció es refereix tant al nosaltres som (el present) com al nosaltres no som (la possibilitat d'ésser alguna altra cosa), mentre que el fet d'ésser es refereix només al nosaltres som. Eliminar el nosaltres no som separa la possibilitat dels mitjans d'acció social. La regla del poder-sobre és la regla de l'així són les coses, que és la regla de la identitat. Quan ens separem de la nostra pròpia acció, creem la nostra pròpia subordinació. El poder-per-a no és un contrapoder (el qual pressuposaria com a tal una simetria amb el poder), sinó un antipoder.

Holloway ens recorda que la separació entre allò que fem i allò que ja està fet no és un fet consumat, sinó un procés. La separació i l'alienació és un moviment contrari a la seua pròpia negació i a l'antialienació. El que existeix sota la forma de la seua negació o antialienació (la modalitat d'acció negada) existeix realment, malgrat la seua negació. És la negació del propi procés de la negació. El capitalisme, segons Holloway, es basa en la negació del poder-per-a, de la dignitat, de la humanitat, però això no significa que el poder-per-a (contracapitalisme) no existisca. Afirmar el nostre poder-per-a implica simultàniament afirmar la nostra resistència contra la subordinació. Això pot prendre la forma d'una rebel·lió oberta, de lluites per defensar el control sobre el procediment del treball o esforços per controlar els processos de la sanitat i l'educació. El poder-sobre depén d'allò que nega. La història de la dominació no és només la lluita dels oprimits contra els seus opressors, sinó també la lluita dels poderosos per alliberar-se de la seua dependència dels impotents. Però el poder-sobre no té cap possibilitat d'evitar convertir-se en poder-per-a, perquè l'evasió del capital procedent del treball depén del propi treball (de la seua capacitat de convertir el poder-per-a en un treball productor de guanys abstractes) sota la forma d'índexs decreixents de benefici.

Estem començant a presenciar noves formes d'organització social com a part integrant d'una praxi revolucionària. A més dels zapatistes, tenim l'important exemple del pressupost participatiu del Partit dels Treballadors de Brasil. I a l'Argentina estem ve-

ient noves formes de lluita organitzada com a resultat del recent esfondrament econòmic del país. Ens estem referint concretament a les protestes al carrer dels piqueteros (els aturats) que s'estan produint en l'actualitat, i que van sorgir per primera vegada fa uns cinc anys a les comunitats empobrides de les províncies. Més recentment han aparegut noves assemblees de veïns al marge de les protestes locals als carrers. Aquestes assemblees, que són unes tres-centes arreu del país, es reuneixen una vegada per setmana per organitzar cacerolas (protestes) i defensar els expulsats de les seues llars, els qui estan veient-se desproveïts dels serveis públics elementals, etc. Els *asambleístas* (membres de l'assemblea) coordinen també menjadors de beneficència per proporcionar aliments als altres i a ells mateixos. Aquest moviment anti-jeràrquic, descentralitzat i de base que consta de treballadors amb feina o aturats, sobretot dones, va prendre força a partir del mes de desembre de 2002, quan quatre governs es van enfonsar ràpidament de manera successiva després de l'incompliment d'Argentina en el pagament del seu deute extern. L'activista canadenc Naomi Klein (2003) captura l'esperit que envolta la creació de les *asambleas* quan escriu:

“A l'Argentina, molts dels jòvens que lluiten contra les polítiques neoliberals que han arruïnat aquest país són fills d'activistes d'esquerra que van desaparèixer durant la dictadura militar que va durar des de l'any 1976 fins al 1983. Parlen obertament de la seua determinació a continuar la lluita política pel socialisme dels seus pares, però amb mitjans diferents. En comptes d'atacar les casernes militars, ocupen la terra abandonada i hi construeixen fleques i cases; en comptes de planejar les seues accions en secret, mantenen assemblees obertes als encreuaments dels carrers; en comptes d'insistir en la puresa ideològica, valoren sobretot la presa democràtica de decisions. Molts vells activistes, els afortunats que van sobreviure al terror dels anys setanta, s'han unit a aquests moviments, i parlen amb entusiasme d'aprendre de persones amb la meitat dels anys que ells tenen, de sentir-se alliberats de les presons ideològiques del seu passat, de tenir una segona oportunitat per rescabalar-se'n.”

Un reportatge recent a News & Letters afegeix a aquesta descripció:

“El que resulta extraordinari és la manera com les *asambleas* s'oposen ferotgement a ser controlades i a qualsevol indicatiu d'una jerarquia vertical on les decisions siguin preses per unes poques persones que gaudisquen de l'autoritat. Insisteixen en la independència, l'autonomia, l'autodeterminació, estimulants a tots perquè aprenguen a expressar les seues opinions i les seues responsabilitats respectives. Estan explícitament a favor del desenvolupament individual i personal i de la lluita contra qualsevol mena de poders fent ús de tots els recursos que tinguen a l'abast” (2002, pàg. 6).

Les *asambleas interbarriales* (reunions massives de les diverses assemblees)

elegeixen alternativament els delegats de les assemblees perquè parlen i voten els problemes que generen les seues comunitats locals. A més, els treballadors han ocupat diverses fàbriques i llocs de treball com ara Brukman, Zanon i Panificadora Cinco, així com una mina de Río Turbio. Estan apareixent, clarament, noves formes revolucionàries d'organització. Tal com apunta Ernesto Herrera:

“Les experiències del moviment piquetero i les assemblees de veïns permeten la possibilitat de la construcció d'un moviment revolucionari, un poder democràtic popular amb una perspectiva socialista. La gran revolta ha fet prioritària la qüestió d'una estratègia que enllace la resistència amb la lluita pel poder, la democràcia representativa i/o el principi de revocabilitat, els saquejos com a actes d'autosubsistència que els permeten adquirir aliments” (2002, pàg. 10).

Actualment, Brukman, fàbrica de peces de vestir composta per 55 treballadores entre els 45 i els 50 anys, ha esdevingut simbòlica per mèrits propis en la lluita contra l'estat argentí. Els treballadors de Brukman estan demanant la propietat pública de la fàbrica, establint d'aquesta manera un perillós precedent per a la burgesia. De fet, unes vint-i-cinc fàbriques més d'Argentina estan ocupades per treballadors que també exigeixen la propietat pública. Treballadors d'aproximadament dues-centes cinquanta fàbriques més estan requerint alguna mena d'intervenció de l'estat de cara a un control dels treballadors (com ara la creació de cooperatives, etc.), i han format un front popular per resistir l'assalt de l'estat. Tanmateix, els assalts continuen. Més de vint-i-cinc mil persones van congregarse recentment entorn de la fàbrica Brukman per defensar els treballadors que han estat expulsats per la policia, cosa que va motivar nombrosos ferits i detinguts.

Per descomptat, les *assembleas* s'enfronten amb molts problemes perquè es componen de membres de diferents segments socials, amb prioritats polítiques molt diferents. Tanmateix, totes les *assembleas* mantenen com a prioritat principal la reestratificació d'indústries recentment privatitzades (fins i tot en els casos en què rebutgen els partits més avançats). Al mateix temps, en aquest nou augment de la mobilització popular, com que les subjectivitats es revolucionen sota l'assalt del capitalisme, cal que es produïska una proposta programàtica que torne a agrupar les forces radicals i anticapitalistes. Cal una disponibilitat més gran d'opcions per als organitzadors de l'esquerra revolucionària. Herrera escriu:

“A Mèxic, el moviment zapatista no va poder traduir la seua capacitat de mobilització a les consultes i les marxes en una alternativa política de l'esquerra. No hi va haver cap modificació de la relació de forces. La teoria de l'antipoder indefinit o de canviar el món sense prendre el poder no ha produït ni un procés de reformes radicals ni un procés revolucionari” (2002, pàg. 13).

Nosaltres som més optimistes que Herrera quant a les possibilitats del moviment zapatista, però creiem que siga quina siga la forma que prendrà la lluita contra l'impe-

rialisme i la globalització capitalista, caldrà que siga internacional. Creiem en una lluita antiimperialista multiracial, d'igualtat de sexes i internacionalista. A Caracas (Veneçuela), sembla prometedora l'ascens dels Cercles Bolivarians, una mobilització de masses de veneçolans de la classe treballadora en representació del president Hugo Chávez. Els Cercles Bolivarians (que han pres el nom de Simón Bolívar) serveixen com a grups de vigilància basats en el Comitè de Defensa de la Revolució de Cuba, funcionen com a enllaços entre els veïnats i el govern i fomenten el suport a Chávez. Són importants a l'hora de combatre els líders d'empresa i els generals dissidents de l'exèrcit que, amb el suport dels Estats Units, estan intentant enderrocar el govern de Chávez. Els membres dels Cercles Bolivarians donen cops als pals d'electricitat buits per advertir de les mobilitzacions de l'oposició i reunir partidaris dels veïnats de les classes treballadores de la ciutat. Són un exemple d'autodeterminació i de demanda de sobirania, com queda evidenciat per la declaració bolivariana *Nuestra América: una sola patria* (La nostra Amèrica, una única pàtria), on rebutgen la lleialtat ideològica a una Amèrica definida per un sistema de valors capitalistes que afavoreix l'imperialisme i l'explotació per obtenir marges més grans de benefici. D'acord amb *Nuestra América*, les persones no sucumbiran a la modernitat neoliberal a costa de convertir-se en el fèrret del malbaratament industrial. Aquest moviment evidencia clarament que el present es pot reescriure, que hi ha una alternativa i que la gent pot cercar la seua pròpia Amèrica (*Nuestra América*, 2003). Amb l'esperit d'aquesta declaració, demanem amb urgència als educadors crítics que pressionen el Fons Monetari Internacional (FMI) i el Banc Mundial perquè obliguen les seues reunions als mitjans de comunicació i al públic i cancel·len tot el deute que reclamen als països subdesenvolupats, perquè aquests deutes van ser acumulats per dictadors que feien servir els préstecs del FMI i del Banc Mundial per oprimir la seua pròpia gent i posar-se al servei del capital.

En la lluita contra el capitalisme i les seues formacions estatals, Alex Callinicos (2003) es refereix al reformisme dins del moviment anticapitalista (com a resultat de la pressió que plantegen els vols de capital i les crisis de la moneda, o com a reacció a les rebel·lions dels rics que s'han vist recentment a Veneçuela); un moviment que ha presenciat la rendició dels cossos d'estat de centreesquerra al consens de Washington sense oposar-hi cap mena de lluita. L'Estat és considerat aquí un vehicle per mitjà del qual es podrà realitzar amb èxit el canvi social. Callinicos, tanmateix, ha observat amb justícia que l'Estat no es pot utilitzar simplement com a un instrument de transformació social, perquè està ja massa implicat en les relacions socials de producció i en l'aparell burocràtic centrat en els mitjans de coerció. En parla ben clarament quan diu:

“L'experiència històrica recent confirma d'aquesta manera el judici fet fa molt de temps per Marx i Lenin segons el qual l'Estat no pot ser simplement emprat com a un instrument de transformació social. És part del sistema capitalista, no un mitjà per

canviar-lo. Les pressions econòmiques del capital internacional (que es reflecteixen particularment en els moviments de diners arreu del món) forcen els estats a promoure l'acumulació de capital. A més, al cor mateix de l'Estat hi ha un aparell burocràtic permanent centrat en el control dels mitjans de coerció (les forces armades, la policia i els serveis d'intel·ligència), que no són fidels, en última instància, als governs elegits, sinó a la classe que, tot i no haver estat elegida, té realment el poder.”

Callinicos fa referència a una segona opció, que és la que proposa el sector autonomista del moviment anticapitalista. Aquesta posició renuncia a la confiança en l'estat existent i a prendre el poder des del capital. Callinicos cita Toni Negri i John Holloway com a probablement els millors exponents d'aquesta actitud. El posicionament de Holloway és descrit per Callinicos com a “una forma extrema de fetitxisme de les mercaderies, on totes les estructures aparentment objectives de la societat capitalista són simplement expressions alienades de l'activitat humana, basades en la separació entre el subjecte i l'objecte... el qui fa les coses i el que ja està fet”. El moviment de negació o antipoder de Holloway suggereix a Callinicos que “qualsevol intent de comprendre el capitalisme com a una sèrie d'estructures objectives implica l'abandó de la concepció original de socialisme com a autoemancipació formulada per Marx. D'acord amb això, tota la tradició marxista subsegüent és, a la pràctica, descartada en tant que científica i autoritària”.

Callinicos veu el projecte de Holloway de dissoldre les estructures fetitxistes de l'activitat humana alienada i d'alliberar les qualitats humanes que són negades pel capitalisme com a extremadament preocupant. Per exemple, addueix que el treball de Holloway i Negri s'està usant a l'Argentina com a mitjà per justificar “la idea que una petita xarxa de fàbriques abandonades pels seus amos i controlades pels treballadors representa el començament d'una nova economia postcapitalista”. Encara que és obvi que Holloway s'adona que la lluita contra l'alienació no ha de deixar els processos productius sota el control del capital, la seua aproximació presenta una contradicció bàsica. En la seua anàlisi final, la proclama que fa Holloway quan diu que “no lluitem com a classe treballadora, lluitem contra el fet d'ésser classe treballadora, contra el fet que ens classifiquen” equival en realitat a intentar abolir les relacions capitalistes de producció simulant que no hi són. Si estem seriosament decidits a abolir les relacions socials capitalistes, desidentificar-se amb la lluita de la classe treballadora té menys sentit que construir formes més efectives de lluita i d'organització de la classe treballadora. Del que es tracta aquí és de no romandre paralitzats per la por a no poder vèncer el capitalisme, sinó d'ajudar a conrear una font alternativa de poder en la societat capitalista, descrita per Callinicos com a “les extraordinàries capacitats d'autoorganització democràtica que posseeixen les masses de gent corrent”. Encara que el sindicalisme és un camí possible, aquesta mena d'autoorganització contra el capitalisme no

és l'únic terreny d'organització dels treballadors. Altres possibilitats inclouen els moviments anticapitalistes, antibèlics i antiimperialistes. La clau de tots els intents d'organitzar moviments socials, segons Callinicos, consisteix a desenvolupar i conrear formes d'organització que unisquen la classe treballadora en els àmbits local i nacional sota les formes de juntes de treballadors (aquí Callinicos està pensant en les formes d'organització que emergeixen durant les vagues massives i les agitacions populars de les classes treballadores). Hem vist formes d'organització d'aquesta mena durant les revolucions russes de 1905 i 1917, la revolució espanyola de 1936, la revolució hongaresa de 1956, la revolució iraniana de 1978-79 i l'ascens de Solidaritat a Polònia els anys 1980-81. D'acord amb Callinicos:

“Aquestes juntes de treballadors encarnen una forma de democràcia més avançada que la que es practica a les societats capitalistes liberals. Es basen en la participació de les bases, la presa descentralitzada de decisions als llocs on la gent treballa i viu i l'obligació immediata per part dels delegats dels organismes superiors de retre comptes de les seues activitats als qui els van elegir. Les juntes representen una manera alternativa de governar la societat enfront de les formes de poder centralitzades i burocràtiques de què depèn la dominació capitalista.”

L'objectiu més important és fomentar la capacitat que tenen els moviments de desafiar amb èxit els aparells nuclears del poder de l'estat capitalista, i substituir completament l'estat a la llarga. Els moviments socials poden servir com a punts de partença i besllums d'esperança de cara a una alternativa a la força dominadora del capital. El nostre repte és reconèixer que els Estats Units són alhora un producte del capital globalitzat i un productor d'aquest capital, així com convertir els moviments socials covats dins dels límits nacionals en un moviment generalitzat en contra del capital. Tal com assenyala Michael Löwy, en un temps sense precedents en què el capital impregna les línies de demarcació i irradia la seua força opressiva per mitjà d'institucions com ara el Banc Mundial, el Fons Monetari Internacional, l'Organització Mundial del Comerç i l'imperi dels Estats Units, el que manca “és una xarxa d'organitzacions polítiques (partits, fronts, moviments) que puguin proposar un projecte alternatiu dins de la perspectiva d'una nova societat, sense opressors ni oprimits”. Els múltiples moviments socials, per bé que heterogenis en la seua composició i diversos pel que fa a les seues opinions sobre com combatre el capital, identifiquen un mateix enemic: la classe capitalista multinacional. Reconeixen l'abast ampli de la crisi actual, que comprén alhora una crisi de sobreproducció, una crisi de legitimitat de la governació democràtica i una crisi d'eixamplament excessiu que ha exhaurit perillosament els recursos materials del món.

Per abordar aquest punt, centrarem la nostra atenció en la important obra de James Petras i Henry Veltmeyer (2001), que s'oposen a les desigualtats flagrants produ-

ides per les corporacions multinacionals i exigeixen sous suficients per als treballadors, producció d'aliments per als pobres de les ciutats i una reforma de la terra per als pagesos. Una transformació com aquesta apunta cap a la importància del desenvolupament des de baix (que es pot assolir per mitjà de la democratització del lloc de treball amb juntes de treballadors i enginyers que sobrepassen els límits internacionals), acompanyat d'un desenvolupament des de dins. Això fa referència a un canvi major en la propietat de la producció, el comerç i el crèdit, de cara a l'expansió de la producció d'aliments i d'articles de primera necessitat per als pobres que viuen dins del mercat intern. Per tal de donar lloc al socialisme -allò a què Petras i Veltmeyer es refereixen com a "un canvi integral basat en les transformacions dels àmbits econòmic, cultural i polític i en la comprensió de la dominació pluridimensional de l'imperialisme" (2001, pàg. 165)-, els treballadors del Tercer Món s'acararan amb múltiples obstacles que dificultaran el seu camí. Per tal d'enfrontar-se amb èxit a aquest repte, Petras i Veltmeyer sostenen que hem de passar d'una estratègia d'exportació imperial globalitzada a una economia domèstica integrada. És important no deslligar-se de la producció mundial partint de la base de l'autoconfiança o de la creença en la possibilitat d'aconseguir el socialisme en un país. Una opció igualment equivocada fóra, segons diuen, adherir-se a un socialisme de mercat, perquè és poc raonable assumir que les forces de mercat, propietat privada i inversió exterior dirigides pel govern poguessen construir les bases del socialisme. Tots els canvis econòmics (els externs i els interns) han de ser subordinats a un règim democràtic fonamentat en la representació popular directa en unitats territorials i productives.

Sostenim que allò que cal emfasitzar i defensar no és només l'abolició de la propietat privada, sinó també una lluita contra el treball alienat. El punt clau aquí consisteix a no perdre's en la discussió que oposa l'Estat (capital nacionalitzat) al neoliberalisme (capital privatitzat). Tal com la junta editorial permanent de News & Letters ha remarcat, la qüestió real que no hem d'amagar és la necessitat d'abolir la dominació del treball per part del capital. En efecte, cal extirpar el capital per mitjà de la creació d'unes relacions humanes noves que prescindisquen completament de la producció de valors. Això no vol dir que deixem d'oposar-nos al neoliberalisme ni a la privatització. El que significa és que no ens hauríem d'aturar aquí.

Una de les tasques més grans que tenim al davant és l'esfondrament de la separació entre el treball manual i el mental. Aquesta lluita se centra clarament en el desmantellament de l'actual mode de producció capitalista i l'establiment de condicions de moviment per a la creació d'individus lliurement associats. Això implica treballar cap a una idea de socialisme que enllaçarà amb les necessitats dels qui lluiten en el marc de la crisi actual del capitalisme global. Ens cal projectar aquí una segona negativitat que va més enllà de l'oposició (a la forma de propietat -o, el que és el ma-

teix, a la propietat privada); una negativitat segona o absoluta encaminada a la creació de coses noves. Això estipula no només l'adhesió a noves formes d'organització social, nous moviments socials, etc., sinó també el tractament de les noves qüestions teòriques i filosòfiques que aquests nous moviments espontanis estan aixecant. Ens calen una nova filosofia de la revolució i una nova pedagogia que sorgisca de la dialèctica de la negació absoluta (McLaren, en premsa).

Amb el pas dels anys, hem fet alguns esforços modestos per restablir la fecunditat de la crítica marxista en el camp de l'educació. A diferència de molts educadors liberals que veuen en la teoria marxista equivalències amb una bona part del discurs reduccionista, ensinistrat i ple de prejudicis produït per la Segona Internacional, nosaltres creiem que la teoria marxista, tant en el conjunt de les seues manifestacions heterònomes com en la seua gestació teòrica durant més d'un segle, aconsegueix una funció analítica i política irremplaçable de postulació de la història com a la mediatrice de la producció de valors humans. D'orenda de la mort del marxisme farà poc més que sacsejar el fantasma del vell diable barbut. Clarament, els educadors actuals d'esquerra necessiten "suspendre les coordenades (post)ideològiques antiquades que encara existeixen" (Zizek, 2002, pàg. 195) per tal de repensar l'Estat com a terreny de disputa, alhora que desenvolupen un front popular multiracial, d'igualtat de sexes, antiimperialista i internacionalista. Hem de mantenir-nos convençuts que un altre món és possible. Necessitem fer alguna cosa més que trencar amb el capital o escapolir-nos-en; sens dubte, ens cal oposar-nos al seu codi de valors. Una via necessària (però no suficient) d'actuació, des del nostre punt de vista, és desenvolupar una pedagogia crítica revolucionària que permeta que els grups multiracials i en igualtat de condicions de gènere procedents de la classe treballadora descobrisquen la manera com el capital explota la vàlua d'ús del seu poder de treball, però també la manera com la iniciativa i el poder de la classe treballadora pot destruir aquesta mena de determinació i forçar una recomposició de les relacions de classe, tot enfrontant-se directament amb el capital en cadascuna de les seues dimensions polifacètiques. Això exigirà una pedagogia crítica que no es limite a perfilar les oscil·lacions de la dialèctica treball/capital, sinó que també reconstruís el context objectiu de la lluita de classes per tal d'incloure-hi els llocs que li pertocuen a l'escola. També cal fer esforços per tirar a terra la creació, per part del capital, d'una nova classe de poder de treball (efectuada per mitjà dels intents actuals de corporativitzar, comercialitzar i moralitzar el procés d'escolarització), així com oposar resistència a la subordinació inacabable de la vida en la fàbrica social que molts estudiants assumeixen com a llar pròpia (Cleaver, 2000; vegeu també Rikowski, 2001). Les noves aportacions encaminades a la reconstrucció de l'esquerra educativa no seran fàcils, però tampoc no ho seran si viuen sota un estat capitalista cada vegada més militaritzat, on el poder de treball és constantment torturat per dur a terme la

voluntat del capital. Tal com McLaren (en premsa) ha assenyalat en un altre lloc, la crítica pedagògica, en tant que pot semblar impulsada per unes aspiracions nobles i d'alta volada que travessen un paisatge altrament desolador i desesperançat, referma la nostra esperança en els somnis del present. La revolució social no renaix aquí en les intuïcions efímeres dels experts contraris al sistema, que només suposen un llast més gran per al consens liberal imperant, sinó que emergeix de la lluita quotidiana dels oprimits per alliberar-se de les càrregues de la distensió política i la indiferència democràtica. Dit amb altres paraules, la revolució social recolza en la lluita de classes (McLaren, en premsa).

Pedagogia crítica i esquerra civil societària

Estem vivint en un temps en què la societat civil està essent colonitzada pels sentiments biliosos i la propaganda política militarista dels setciències mediàtics de dreta, molts dels quals defensen una guerra preventiva contra qualsevol país que impedisca la continuació de l'estil de vida americà i denuncien regularment com a traïdors els activistes contraris a la guerra. Per bé que hi ha l'opinió que els mitjans juguen un paper clau en la defensa de la democràcia, és evident que, a hores d'ara, els mitjans corporatius dels Estats Units serveixen en gran part els interessos de l'elit dominant, mutilant mentrestant el que queda de la societat civil. Encara que l'emissió a la Fox Television de programes que barregen la informació amb l'entreteniment ha estat identificada a nivell general per la premsa com a un vehicle de promoció i defensa de les prioritats del sector reaccionari del Partit Republicà, el paper de Clear Channel Communications, la cadena de ràdio més gran de la nació amb unes 1.200 emissores de ràdio (el 50 per cent del total dels Estats Units), ha suscitat una controvèrsia considerablement menor. En un dels seus primers actes com a president, Bush fill va nomenar a Michael Powell, fill del secretari d'Estat Colin Powell, president de la Comissió Federal de Comunicacions. Powell controla l'agència que regula les notícies domèstiques i les cadenes d'entreteniment en un moment en què la indústria de les telecomunicacions és al moment culminant de la liberalització sense destorbs que s'ha produït després de la Llei de Telecomunicacions de 1996. I mentre Powell es mostra preocupat per la possibilitat de violacions contra el monopoli de la indústria de la ràdio, la propietat més concentrada de tots els mitjans de difusió (les adquisicions de Clear Channel), dirigida per un antic soci de negocis de Bush fill, Lowry Mays, continua sense disminució de forces, malgrat les investigacions actuals del Congrés per les seues pràctiques empresarials. D'acord amb Stephen Marshall, des de l'onze de setembre Clear Channel "ha estat la corporació de Big Media més adúladora i promilitarista" (2003, pàg. 24). En totes les seues emissores de ràdio van entrar en circulació llistes negres de cançons que calia prohibir, com ara Peace Train, de Cat Stevens, i Imagine, de John Lennon. Durant

la invasió d'Iraq, Clear Channel va començar a patrocinar les reunions probèl·liques que, sota l'eslògan *Support our troops* ("Doneu suport a les nostres tropes"), es convocaben arreu dels Estats Units, i a les quals es referien com a Rally for America (Reunió per Amèrica); tot plegat no resulta gaire sorprenent, potser, per a una corporació partidària de Rush Limbaugh, però tanmateix molesta per als activistes a favor de la pau i les persones que critiquen l'administració Bush. Marshall informa: "Fent servir les seues 1.200 emissores, Clear Channel va apallissar els oients amb un corrent insensibilitzador de patriotisme sense sentit crític" (2003, pàg. 24). Més endavant, Marshall adverteix que "amb Michael Powell, George W. Bush i Clear Channel, els límits entre els poders mediàtics de caràcter polític, militar i corporatiu s'han desdibuixat en un únic impuls autoritari" (2003, pàg. 24). Per descomptat, altres emissores de televisió i ràdio estan seguint aquest exemple. Volem oferir-ne un exemple clar.

Tot defensant la seua decisió de donar un programa de televisió setmanal a Michael Savage, controvertible presentador d'un programa de ràdio especialitzat en diatribes racistes, misògines i homòfobes, la cadena de cable MSNBC, compartida en propietat per Microsoft i General Electric/NBC, va referir-se a la contractació de Savage (el programa del qual es va estrenar el dissabte 8 de març) com a un intent legítim d'estendre el mercat de les idees (FAIR, 2003). Entre altres actes supremes d'odi, Savage ha menyspreat els xiquets víctimes de la guerra en dir que són brutícia de gueto, s'ha referit als països amb gent que no és blanca com a nacions mundials de merda i anomena perversió a l'homosexualitat, alhora que afirma violentament que els llatins es reproduïxen com els conills. I mentre l'informe oficial de la MSNBC declarava que la seua decisió de contractar Savage "subratlla el seu compromís per assegurar que la seua programació, vista en perspectiva, no promou un únic punt de vista" (vegeu FAIR, 2003), la cadena va optar per anunciar que un programa presentat per l'advocat liberal Phil Donahue, contrari a la guerra, havia estat cancel·lat, per més que es tractava d'un espai que obtenia els nivells més alts d'audiència en la xarxa radiofònica.

Un estudi encarregat per la NBC va descriure Donahue com a "un liberal d'esquerra cansat, que no està al corrent del mercat actual", i que, per aquesta raó, suposaria un "rostre públic difícil per a la NBC en temps de guerra" (FAIR, 2003). L'informe posava èmfasi en la por al fet que el programa de Donahue pogués convertir-se en "una llar per a les prioritats antibèl·liques liberals, mentre els nostres competidors fan onejar la bandera a cada oportunitat que se'ls presenta" (FAIR, 2003).

Savage ha demanat públicament al govern que ature el líders del moviment antibèl·lic en cas de guerra. I ha amenaçat de fer servir la seua influència perquè els qui es queixen del seu proper programa siguin empresonats. Ha dit que ell faria un esforç per garantir que els seus enemics fossin investigats, i que empraria a favor seu el fet que els Estats Units tinguen un procurador general republicà.

Com a educadors crítics, censurem els dobles criteris dels mitjans de comunicació dels Estats Units, particularment pel que fa a la contractació de Savage per part de la MSNBC. No creiem en la posició absolutista de la Primera Esmena de la Constitució dels Estats Units, que és una doctrina de tolerància pura i indiscriminada que defensa el dret de iure a expressar qualsevol opinió en públic i una defensa igualment indiscriminada del dret de qualsevol ciutadà a expressar qualsevol opinió de qualsevol manera, al marge del seu contingut, significat o impacte social repressiu. No cal només que hi haja una consideració del contingut; també calen criteris de racionalitat (vegeu Reitz, en preparació). Defensar una aproximació al tot val dóna una nova versió de l'antiracisme i l'antisexisme com a mostres de fanatisme. Tots nosaltres participem en debats en tant que éssers racionals, i això ens obliga a conèixer els motius de les nostres conviccions. Tota cultura política autèntica ha de pressuposar un context educatiu i cultural que no procure interpretar malament el control de les idees, però que respecte les posicions oposades com a condició prèvia a la recerca de la veritat (vegeu Reitz, 2003). En el cas de Michael Savage, el seu dret de iure a expressar el seu discurs d'odi queda anul·lat per les condicions que es donen de facto als Estats Units, a causa de la supressió efectiva de les opinions d'esquerra contràries a la classe dominant en els mitjans corporatius oligopolístics, que dramatitzen la consciència (en el sentit emprat per Raymond Williams) per mitjà d'abstraccions descafeïnades i de l'administració del significat. La tolerància ha d'esdevenir una força alliberadora, no una força repressiva, i cal plantar cara a una tolerància pura de discurs lliure d'aquesta mena quan posa entrebancs a les possibilitats de crear un context on les persones puguin viure lliures de por i de violència. Tal com Charles Reitz (2003) assenyalava tot recorrent a Herbert Marcuse, la Primera Esmena no es pot usar per protegir el discurs i l'acció dels qui s'entossudeixen a destruir el dret a la llibertat i els drets civils dels altres. Dins la lògica dominant dels mitjans corporatius i de les institucions de govern que donen suport als mitjans, sembla que prohibir el discurs ple d'odi de Michael Savage és una amenaça per a la democràcia, mentre que els crims de la dreta (atacs imperialistes contra nacions sobiranes, l'explotació del treball humà, el sosteniment i l'entrenament de grups terroristes en favor dels interessos dels Estats Units) són tolerats precisament en el nom de la democràcia.

Això ens duu a una qüestió crucial: com poden els educadors crítics revigoritzar l'esquerra civil societària de manera efectiva en un moment en què estem creant un món on les elits reten a la societat menys comptes que mai per les seues activitats? Takis Fotopoulos escriu: "Aquest nou ordre mundial implica que, al seu centre, el model que té l'oportunitat més gran d'universalitzar-se és el model anglosaxó de contractació i subcontractació laboral massiva i mal pagada, amb la pobresa mitigada per les po-

ques xarxes de seguretat que el 40 per cent de la societat voldrà finançar a canvi d'un grau tolerable de pau social que serà garantida principalment pels vasts aparells de seguretat que estan generant els sectors públic i privat" (1997, pàg. 358).

Si continuem en una economia de mercat internacionalitzada, la introducció de controls socials efectius destinats a la protecció de la classe baixa i els marginats, crearà uns desavantatges comparatius aclaparadors per a l'estat de la nació o el bloc econòmic que persegueix la institució d'aquesta mena de principis. A més, si acceptem que no hi ha cap alternativa de treball dins l'economia de mercat institucionalitzada, llavors les polítiques neoliberals de les classes dominants prenen sentit per a les elits, i sota aquestes circumstàncies hi ha una lògica en el rebuig de la imposició de controls socials per part de l'esquerra civil societària. L'única resposta pot venir de fora: ens cal triar entre el socialisme o la barbàrie. Si elegim la segona, aleshores realment no tenim més opció que adormir-nos al llit neoliberal que nosaltres mateixos ens hem preparat. Si escollim el socialisme, aleshores no hem d'abandonar mai la perspectiva de transformació radical de la societat. Com a educadors revolucionaris crítics que intentem transformar l'estat capitalista existent en una alternativa socialista, podem començar revisitant les nostres idees de democràcia i eixamplant l'àmbit públic tradicional amb la incorporació d'elements que no siguin només polítics, sinó també econòmics, ecològics i socials (Fotopoulos, 1997). D'acord amb aquest punt de vista, la democràcia consisteix en un procés d'autoinstitució on no hi ha cap codi de conducta humana definit divinament o objectivament.

Les diverses posicions assenyalades per Takis Fotopoulos (1997) amb relació a la creació d'una transició revolucionària cap al socialisme es mostren extremadament instructives per reconquerir la noció de democràcia i proporcionar un concepte políticament robust de justícia social. D'acord amb Fotopoulos, ens cal desenvolupar una concepció més profunda de la democràcia política o de la democràcia directa que incloga la democràcia econòmica, política, cultural, social i ecològica. Això cau sota la rúbrica del que Fotopoulos anomena democràcia inclusiva confederal, que preveu que tots els ciutadans compartisquen quotes iguals de poder per mitjà de l'autoinstitució de la societat. Tot plegat vol dir que la democràcia s'ha de fonamentar en l'elecció dels seus ciutadans, sancionant d'aquesta manera el desmantellament dels processos oligàrquics institucionalitzats i eliminant les estructures polítiques igualment institucionalitzades que encarnen relacions desiguals de poder. Cal establir la democràcia econòmica eliminant els processos oligàrquics, dedicant-se a les decisions macroeconòmiques del cos ciutadà i fent que les petites decisions laborals i domèstiques siguin assumides per la producció individual o la unitat de consum. Cal posar l'èmfasi en les necessitats de la comunitat, i no en el creixement per se. El que la satisfacció de la comunitat requereix no depén de l'expansió contínua de la producció, amb vista a cobrir les necessitats creades pel mercat.

Dins d'aquest model de democràcia profunda, les relacions de poder econòmic desiguals són estructuralment eliminades perquè es garanteix que els mitjans de producció i distribució són de propietat col·lectiva i queden controlats per un cos de ciutadans multiracial. La democràcia en l'àmbit social implica una igualtat de relacions socials en la vida domèstica i, amb un abast més general, en la pròpia feina i en el sistema educatiu. La democràcia cultural significa la creació d'un art controlat per la comunitat i d'una activitat mediàtica. La democràcia ha de ser també sensible ecològicament; ha de desenvolupar un nivell ben estès de consciència ecològica, que treballi en favor de la creació de les condicions institucionals prèvies a un canvi radical en l'actitud de la societat vers la natura. A tal efecte, caldrà fer la societat menys instrumentalista, menys propensa a veure la natura com a un instrument de creixement dins d'una pràctica de creació de poder. En suma, la noció de democràcia inclusiva formulada per Fotopoulos implica una nova concepció de ciutadania política i el retorn al concepte clàssic de democràcia directa, on la ciutadania econòmica suposa unes noves estructures econòmiques de propietat demòtica i un control dels recursos econòmics; on la ciutadania social suposa unes estructures d'autogestió al lloc de treball, la democràcia en l'àmbit domèstic i unes noves estructures del benestar en què totes les necessitats bàsiques siguin democràticament determinades i abastides pels recursos de la comunitat; on la ciutadania cultural permeta que cada treballador de la comunitat desenvolupi el seu potencial intel·lectual i cultural. Fotopoulos combina aquí les tradicions democràtiques i anarquistes amb les tradicions ecologistes radicals, feministes i de l'alliberament. Des del nostre punt de vista, aquesta noció refeta de ciutadania és compatible amb la construcció d'una acció política independent de la classe treballadora que comprometa els professors, els estudiants i altres treballadors culturals. Com a base de l'autoorganització de la classe treballadora, aquest estadi de transició inclouria la confederació de les assemblees dels llocs de treball com a part d'un moviment democràtic més ampli, directament enllaçat amb les comunitats.

Per als educadors revolucionaris crítics, la lluita per la democràcia inclusiva exigeix el treball amb els estudiants de cara a la construcció d'una consciència revolucionària i una acció col·lectiva, per mitjà de les quals puguem resistir la nostra pròpia intuïció entorn de la lletja veritat del capital, que no és cap altra que el fet que ha estat dissenyat per separar el treballador del seu treball. Cal oposar-se a la fetitxització i la distribució desigual de les oportunitats de la vida produïdes per les relacions socials de producció capitalista per mitjà d'una praxi dialèctica. El pacte dels liberals d'esquerra, que redueix la resistència a la distribució dels recursos i es proposa calibrar la transformació social en funció de com siga de fàcil la seua integració en un capitalisme de rostre humà més compassiu, ha de ser combatut amb una filosofia coherent de la praxi que confronte directament el capital globalitzat amb una alternativa socialista.

Prenent-la com a base, es podrà començar aquest repte dins el marc d'un moviment social intergeneracional, multiracial, multinacional i antiimperialista. No serà una tasca fàcil, especialment en el moment actual de desesperança política que ha infectat una bona part de l'esquerra educativa. Exigirà una esperança radical.

L'esperança és l'alliberament de la possibilitat, i la possibilitat serveix de companya dialèctica de la necessitat. Quan l'esperança és suficientment forta, pot regirar el futur cap enrere, en direcció al passat; allí, atrapat entre tots dos, el present pot escapar de la seua òrbita ineludible i trencar la força de l'orgull desmesurat de la història, de manera que allò per què es lluita no siga durant més temps una idea inerta, congelada a l'interior del què és, sinó que esdevinga una realitat acomplerta del què pot ésser. L'esperança és l'oxigen dels somnis, i proporciona la resistència per a la lluita revolucionària. Els somnis revolucionaris són aquells en què els somiadors somien fins que no hi ha més somiadors, sinó que només resten els somnis, refigurant les nostres vides quotidianes a cada moment i obrint les carreteres de la possibilitat allà on les capacitats es nodreixen no per a la sega de beneficis, sinó per a la satisfacció de les necessitats i per al complet desenvolupament del potencial humà.

En el futur presenciarem els intents aferrissats de justificació de l'ocupació política i militar duta a terme pels estafadors del petroli de l'administració Bush. Diran que estaven fent el món més segur, salvaguardant la llibertat i la democràcia i proporcionant a altres països oportunitats per aprofitar-se de l'estil de vida americà. Això anirà acompanyat d'intents per part de l'administració Bush d'iniciar la producció d'una nova generació sencera d'armes nuclears, amb vista a incorporar-les als seus amplis objectius de seguretat nacional. I tindran a la majoria de les comunitats cristianes evangèliques darrere d'aquestes iniciatives. Tot plegat és com si es deixés al públic americà fora del debat. Per què hauria de preocupar-se Bush del que pensa el poble americà? No va ser a ell a qui va votar.

A hores d'ara, el front més important en contra del capitalisme està impedit que els Estats Units envaïsquen més països, ja que l'Estratègia de Seguretat Nacional dels Estats Units d'Amèrica estableix una connexió irrevocable entre la dominació global nord-americana i el consens neoliberal de Washington (Callinicos, 2003a). Callinicos adverteix:

“Si els Estats Units vencen a l'Iraq, aleshores hi ha més probabilitats de continuar l'ofensiva a l'Amèrica Llatina, zona del sud on la resistència al neoliberalisme està més avançada. Fins i tot si els B-52 i les Forces Especials no han fet cap desplegament directe contra els treballadors brasilers sense terres o els piqueteros argentins, una victòria del poder militar dels Estats Units afebliria la lluita contra la pobresa i la fam pertot arreu.”

Tot comentant el sentiment imperialista del poble americà (amb una al·lusió his-

tòrica específica a Mèxic), John Dewey (1927) va escriure que “tot just és massa fàcil crear una situació després de la qual els crits feu costat al president i feu costat al país resulten aclaparadors... El sentiment públic, per ser permanentment efectiu, ha de fer alguna cosa més que protestar. Ha de trobar expressió en un canvi permanent dels nostres costums”. A l’hora de referir-se a l’imperialisme nord-americà desfermat de l’11 de setembre de 2002 ençà, Gilbert Aschar (2002, pàg. 81) adverteix portentosament: “La qüestió real i ineludible és aquesta: la població dels Estats Units, està realment disposada a suportar fins i tot més onzes de setembre, com a preu inevitable d’una hegemonia global que només beneficia la seua classe dominant?”. Potser és hora de tenir en consideració els comentaris provinents no ja del teatre de la guerra, sinó del teatre dels dramaturgs i els actors. Recentment, Peter Ustinov va observar: “El terrorisme és la guerra dels pobres, i la guerra és el terrorisme dels rics” (citat en Berger, 2003, pàg. 34).

Rebutgem la idea, avançada per Foucault i altres postestructuralistes, segons la qual plantejar una visió de futur només reforça la tirania del present. Anàlogament, rebutgem la insistència de Derrida en què el fetitxe no admet oposició. Al nostre entendre, l’adhesió al consell de molts postmoderns que diuen que tot el que podem fer és comprometre’ns amb una crítica sense fi de les formes de pensament definides pel fetitxisme de la comoditat és una manera de donar-se per vençut. Per contrast, creiem que podem fer alguna cosa més que gaudir dels nostres símptomes en un món en què els temes del capitalisme han anat desapareixent inacabablement en el remolí de la història (vegeu Hudis, 2003). Com assenyala Peter Hudis, aquest derrotisme sorgeix mentre els crítics creuen que la producció de valors dins del capitalisme és natural i immutable. Creiem que la forma de mediació del valor en el capitalisme és permeable i que un altre món fora de l’univers social del capital és possible. Estem també a favor de la idea que la pedagogia crítica revolucionària pot jugar un paper en la seua realització. Les veus i les accions dels educadors crítics esdevindran més crucials en el futur. Siguen quines siguin les formes organitzatives que prenguen les seues lluites, els caldrà adreçar-se a una audiència global que compartisca l’esperança radical que, fora de l’univers social del capital, un món nou és possible.

Pensar globalment, actuar localment... Des de l'aula!

David Abril
Traducció: Equip del Crec



“Com podria meditar sobre la igualtat que la naturalesa hi ha establert entre els hòmens, i sobre la desigualtat per ells creada...?”
Jean Jacques Rousseau, Carta als prohoms de Ginebra, en Discurs sobre l'origen de la desigualtat entre els hòmens, 1755

“En les guarderies, la lliçó de consciència de classe elemental havia acabat, i ara les veus s'encarregaven de crear la futura demanda per a la futura producció industrial. M'agrada volar - murmuraven - m'agrada volar, m'agrada tindre vestits nous, m'agrada...”
Aldous Huxley, Un món feliç, 1932

1. Introducció

Abordar hui en dia el paper de l'educació, quan ja arribem al futur és molt difícil. Podria començar aquest text amb les primeres paraules que ens deixava Freire, en la justificació del seu/nostra *Pedagogia de l'oprimit* (Freire, 1999a), “...una vegada més els hòmens, desafiats per la dramàticitat de l'hora actual, es proposen a si mateix com a problema...”.

Seria tan fàcil si Fukuyama haguera tingut raó, relatant el final de la Història... Però, fins i tot ell mateix (Fukuyama, 2000) reconeix la necessitat de nous valors (que de segur no compartim, per descomptat) per a afrontar la degradació de les relacions humanes i socials del món globalitzat i d'occident en particular, en una nova ostentació de moralisme puritanista. No haguera fet falta l'11 de setembre per a proclamar allò de “al carall, senyor Fukuyama!” (Klein, 2002). Per sort, el món no és, el món està sent (Freire 1999b pàg.75).

La globalitat és complexa, la humanitat travessa una situació difícil, el planeta (la nostra Terra) s'ofega i els canvis se succeeixen amb tanta rapidesa que ens desconcertem en tractar de trobar alternatives.

No obstant això, la proclama que “un altre món és possible” comença a ser assumida des de diverses instàncies i des dels mes diversos llocs del Planeta... Lògicament, l'educació no està exempta de la possibi-

litat-necessitat de canvi, un canvi que ha de significar el treballar- de mediar per un món nou...

Estem davant d'una urgència, com ens recorda Vicente Romano, “resulta difícil determinar fins a quin punt les escoles són fàbriques d'absurd, d'irracionalitat o de sons. Els nostres pares, atemorits per les dels seus repressors, actuen encara segons les ensenyances que els van inculcar. Si volem evitar, o començar a evitar, que la nostra vida transcorregi d'una manera perversa i estúpida, caldrà partir des del lloc mateix on es forma el pensament, on els rics seleccionen i donen informacions... Si no ens defensem contra el pla d'estudis imposat en les escoles, els periòdics, la ràdio i la televisió, els nostres pensaments, continuaran sent els nostres enemics, per ser els pensaments de l'enemic...” (Romano 2002, pàg. 85-91).

2. Confiscacions de la globalitat

En l'última dècada ha proliferat, per a alegria dels que volem insistir a canviar el món, la literatura de lectures crítiques de la globalització neoliberal, del moment actual del capitalisme de finals del XX i principis ja del nou mil·lenni. A més, esta producció s'ha enriquit en els últims temps amb la incorporació d'experiències locals de transformació i esperança.

Susan George, en el seu Informe Lugano (George, 2001) estableix una ficció en què un grup d'experts elaboren un informe (una espècie de pla estratègic de competitivitat tan a l'ús en els nostres països i en les grans empreses) les conclusions de les quals són francament apocalíptiques però no menys reals : el capitalisme global només sobreviurà en tant que opte: a) per un altre model de repartiment de la riquesa i els recursos, més equitatiu, que dissipi l'actual clímax de tensions, o b) es procedisca a l'aniquilació selectiva de la població mundial més molesta e improductiva, perquè “... l'única forma de garantir la felicitat i el benestar de la immensa majoria és que la població total d'habitants de la Terra siga proporcionalment més xicoteta. Esta opció pot parèixer dura, però és la que imposen tant la raó com la compassió. Si volem preservar el sistema liberal -la pròpia premissa del nostre encàrrec- no hi ha alternativa. La resta és miratge i il·lusió...” (George, op.cit., pàgs.71-84).

Fins a quan podrà permetre's el capitalisme la seua supervivència? Caurà per si sol l'Imperi? Fins a quan durarà esta utopia criminal del present, com la denomina Samir Amín (Amín 2000 pàg. 148) en la qual les tres quartes parts de la Humanitat es debaten entre la fam i la misèria...?

Hardt i Negri ens parlen del paral·lelisme entre la caiguda de l'Imperi Romà i el moment actual, des d'una visió no determinista, ni de reproducció cíclica de la Història, sinó en tant que els autors diagnostiquen el naixement d'una nova subjectivitat, com en el seu dia va passar amb el cristianisme, que naix des del sistema però

“amb un gran potencial de subjectivitat, en termes de profecia d’un món per venir”, i que “... de la mateixa manera hui, atés que els límits i problemes irresolubles del nou orde imperial estan fixats, la teoria i la pràctica poden anar més enllà d’ells, trobant una vegada més una base ontològica d’antagonisme -dins de l’Imperi, però també contra i més enllà de l’Imperi, en el mateix nivell de totalitat...” (Hardt i Negri, 2000, pàgs. 20-23).

En la seua estratègia de desregulació planificada, l’Imperi elimina la democràcia i el control que sobre les institucions i mercats haurien de tindre ciutadanes i ciutadans (algú crea que la situació de desigualtat a què hem arribat seria sustentada per una autèntica democràcia, fóra esta local o global, o que deixariem que la teulada d’esta casa de totes i tots que és el planeta Terra caiguera sobre els nostres caps?). Del despotisme il·lustrat de la França del XVIII que denunciava Rousseau en la seua carta als prohoms de Ginebra (Rousseau 1973 pàgs.39-46) que se servia del nou racionalisme i de la creixent difusió cultural per a legitimar el poder del Rei Sol, a la denúncia de Borón del “despotisme tecnocràtic en les institucions polítiques globals” (Borón 2001 pàg. 46), que utilitza la concentració dels mitjans de comunicació de masses (ara també globals) i de tot instrument institucional al seu abast per a exercir la lògica (sic.) d’acumulació capitalista, contrària a qualsevol mecanisme de control democràtic. En el segle XX, la població ha sigut contemplada com ignorant i maleducada, es fica en tot, el seu paper és el de espectadors, no de participants, excepte durant eixes oportunitats periòdiques en què cal triar entre els responsables del poder privat...” (Chomsky 2000 pàg. 3).

El problema és que no podem esperar a una caiguda més o menys automàtica de l’Imperi, la nova subjectivitat que va contribuir a l’ocàs de l’antiga Roma Imperial va exercir el seu rol com a subjecte. Borón insisteix en el fet que l’anomenada globalització suposa “un projecte animat pel propòsit d’organitzar el funcionament estable i a llarg termini d’un ordre econòmic i polític imperial -un imperi no-territorial, potser; amb molts trets nous producte de les grans transformacions tecnològiques i econòmiques que van tindre lloc des dels anys setanta- però imperi al fi...” (Borón 2001 pàg. 46).

Igual que hi ha diferències entre les confiscacions de la realitat global siguen aquestes vistes des del centre (Hardt i Negri) o des de la perifèria (Amin i Borón), és obvi que les manifestacions de les polítiques neoliberals a Amèrica Llatina, a Àfrica o a Europa, no són les mateixes, i els efectes sobre el sistema educatiu públic tampoc. Les polítiques de retall a Amèrica Llatina ens situen davant d’un panorama educatiu que abans d’omplir les necessitats primàries s’ha vist mutilat en les dos últimes dècades, mentre que a Àfrica són moltes les terres a què l’escola ni tan sols va arribar. En la pròpia Europa, la situació és ben diversa: el Regne Unit, França i Espanya tenen poc a veure quant

als seus sistemes educatius, si bé podem afirmar que el concepte d'educació bancària que ens va llegar el mestre (Freire 1999a pàgs.69-95) comprén hui el conjunt de polítiques educatives “oficials” fins a límits insospitats, més pròxims al món feliç i la sales de condicionament *neopavloviano* que Huxley ens retratava (Huxley 1976 pàgs. 31-39) en una educació crítica i transformadora per construir.

El nexa que uneix les múltiples visions crítiques existents sobre la globalitat és la urgència del moment. Mai en la història, amb llargues guerres, fams canines i epidèmies, va passar que tres quartes parts de la Humanitat (i menys quan parlem ja de milers de milions de persones) se situaren al límit de la fam i la pobresa; i mai la polarització entre els més rics i els més pobres, entre opressors i oprimits, va ser tan clara, però al temps tan subtil.

La novetat, entre els vells i el nou Imperi, és el factor temps: segons els indicadors existents, “en només dos o tres generacions, el món pot haver entrat en una era de catàstrofes ecològiques i socials com mai havia conegut, que posaran en perill la supervivència mateix de l'espècie, tot i que encara no es puga saber (quan se sàpia, serà massa tard) si seran irreversibles...” (Setién 2001 pàg. 12).

La gravetat, la urgència, però també les noves possibilitats obertes, ens animen a treballar amb alegria per a trencar amb el monopoli del llenguatge i de la comunicació, a dir obertament que “el capitalisme llueix el nom artístic d'economia de mercat; l'imperialisme l'anomena globalització; les víctimes de l'imperialisme es diuen països en via de desenvolupament, que és com dir xiquets als nanos; l'oportunisme s'anomena pragmatisme; la traïció s'anomena realisme; els pobres es diuen faltats, o carenciats, o persones d'escassos recursos; l'expulsió dels xiquets pobres pel sistema educatiu es coneix amb el nom de deserció escolar; el dret del patró a despedir l'obrer sense indemnització s'anomena flexibilització del mercat laboral, ...” (Galeano 2001 pàg.41).

3. Ecopedagogia i ciutadania planetària. Ètica per a totes i tots.

Per tant, la situació actual no és sostenible ni per a les i els habitants dels països empobrits (perquè si continuen així ,senzillament no hi haurà noves generacions que puguen comptar-ho), ni per a les i els habitants dels anomenats països rics (perquè si continuem consumint com consumim, només accelerem l'agonia del planeta i de les germanes i germans del Sud). El planeta, així, no se sosté: “... en relació a algunes variables de major importància, hem superat la capacitat de càrrega del planeta... La finitud del planeta i el creixement geomètric del nostre impacte sobre aquestes són dades antagòniques; i globals.” (Setién 2001 pàg. 3).

En Ètica Ecològica, Nicolás M. Sosa assenyala el pas, en la dècada dels 80, de la consciència ecològica a l'”ètica ecològica” (Sosa 1990 pàg. 9). És la diferència existent

entre la Declaració sobre el Medi Humà sorgida de la Conferència d'Estocolm (1973) i la Carta de la Terra, elaborada pel Fòrum Global 92, alternatiu a la Cimera Oficial de Rio de la mateixa data. En la Declaració sobre el Medi Humà “no trobem el menor indici de dubte sobre el model de desenvolupament i creixement, limitant-se a expressar recomanacions de caràcter conservacionista que suposen la disminució de l'impacte sobre el medi i només això. Quan es parla de desenvolupament econòmic i social (Principi 8é de la Declaració) no es qüestiona en absolut el seu model...” (Sosa 1990 pàgs. 39-40).

Amb el Fòrum Global 92 i l'elaboració de la Carta de la Terra es comença a parlar d'“ecologia política de la pobresa” (Fernández Bou 2000), d'una opció “en favor d'un ecologisme social que atén simultàniament als límits del creixement i al fet que vivim en una plètora miserable”.

Quan apel·lava en l'apartat anterior a la urgència del moment, estava fent una apel·lació ètica, que el factor temps té en si mateix (Setién 2001 pàg. 12). Si tradicionalment, l'ètica o *éthos* com “art de conviure” (Lia Diskin in Migliori 1998 pàgs. 65-77, citat per Gadotti 2001a pàg. 90) s'ha associat a la polis, l'espai públic, a la relació amb la comunitat i els seus habitants, es donen hui una sèrie d'evidències que ens inviten (o quasi ens obliguen) a traslladar eix sentit ètic a l'oikos, a l'espai privat, a la nostra casa, a la nostra quotidianietat: d'una banda, és més que evident que no és possible universalitzar la forma de vida i consum de les societats occidentals.

D'una altra, la polis és ja un veïnatge universal: les accions mampreses per un govern o una empresa en el Nord tenen efectes immediats sobre les societats del Sud i viceversa, som “presoners d'una divisió del treball imposada en l'àmbit mundial” (Amín 1997 pàg. 146). Les persones traspassen la major part d'ocasions forçades per la necessitat econòmica o la persecució política- les fronteres imposades pels Estats a la circulació de persones, “per mitjà de la circulació la multitud es reapropia de l'espai, constituint-se a si mateix com a subjecte actiu” (Hardt i Negri 2000 pàg. 345).

Al mateix temps, les noves tecnologies i la xarxa de xarxes (internet) en particular obrin nous espais de comunicació entre persones i col·lectius (no sols entre empreses i fluxos de capital) traspasant les fronteres fins a límits impensables fa només uns anys, encara reconeixent les seues limitacions.

Ja hem assenyalat abans que els ciutadans “no decideixen ja les polítiques que presideixen les seues vides” (Capella 1993 pàg. 136), i que en una estratègia emancipatòria, deuríem redefinir la ciutadania, atenent a les transformacions globals experimentades mencionades més amunt: la ciutadania en la seua concepció tradicional, adscrita a un Estat i els seus codis legals, és hui una ciutadania limitada i limitadora.

Però “Com poden convertir-se en polítiques les accions de la multitud?” (Hardt i Negri 2000 pàg. 345), es pregunten els autors d'Imperi, alhora que ens donen la resposta: per mitjà del dret a la ciutadania global.

El problema és que per a ser ciutadanes i ciutadans conscientment planetaris, necessitem la generació de consciència planetària, de sentit de planetarietat, (Gaddotti 2001 pàgs. 88-91), i ací ve al cas parlar del paper de l'educació.

Una educació que en la seua pròpia concepció ha de superar les fronteres dels països i els Estats, per a ser necessàriament planetària. Una educació que no pot limitar-se al que habitualment coneixem com l'escola, perquè "les institucions proveïxen per sobretot un discret lloc (la llar, la capella, l'aula, la botiga, ...) on es presenta la producció de subjectivitat." (Hardt i Negri 2001 pàg. 163). Les institucions de la societat moderna, i entre elles l'escola, es presenten hui com una constel·lació de factories de subjectivitat, continuen sent les mateixes, però és difícil distingir quan s'està dins o fora del lloc de producció de la subjectivitat, del lloc de socialització: el que signifiquen els mitjans de comunicació de masses en els últims vint anys, el paper d'internet en l'última dècada i en el futur, etc.

La casa, l'aula, la fàbrica, l'església ..., han donat pas a noves produccions de subjectivitat: en casa, ja no és només la família la que intervé en el procés educatiu-reeducatiu del xiquet o la xiqueta, hi ha nous habitants com la televisió, els videojocs o internet; l'aula és cada vegada més un espai en què es reproduïxen continguts per a ser agarrats per les xiquetes i els xiquets sense preguntar-se el per què de res, on el major vincle amb la realitat que els rodeja és l'impost als sistemes educatius per a atendre les necessitats del mercat; la fàbrica de tota la vida ja no està en el poble, se la van portar a Tailàndia i demà se l'emportaran a un altre país més avantatjat; les esglésies estan buides, però els telepredicadors i els endevins estan en auge...

Davant de tants i tan ràpids canvis, i davant de tanta sobreproducció d'informació, davant del desenvolupamentisme educatiu, tal vegada nostra educació podria constituir-se en una experiència de buit (Ferrer 2001 pàg. 69), "obrir el silenci que permeta escoltar, escoltar-se i escoltar el col·lectiu, que porte a la inversió-conversió-conversació pedagògiques". La importància del silenci en l'espai de la comunicació que suposa l'acte educatiu és essencial, "em permet, d'una banda, escoltar la parla comunicant d'algú, com a subjecte i no com a objecte, procurar entrar en el moviment intern del seu pensament, tornant-me llenguatge; d'altra banda, torna possible a qui parla, realment compromés de comunicar i no de fer comunicats, escoltar la indagació, el dubte, la creació de qui va escoltar. Fora d'això, la comunicació mor" (Freire 1999b pàg.113). I potser és concebible el procés educatiu sense comunicació?

Fer una pedagogia de les persones i per a les persones, no dels mercats i per als robots. Viure conscientment el procés de cognició, en un plantejament biopedagògic (Gutiérrez 2001 pàgs. 49-56) que atenga als principis científics d'autoorganització, interdependència i sostenibilitat.

Necessitem un procés educatiu que “impregne de sentit les pràctiques de la vida quotidiana” (Gutiérrez 2002, pàg. 14), que ens ajude a apreciar críticament l’accelerada quotidianitat que vivim, a buscar en experiències d’altres i també en les pròpies una altra necessària manera de viure, una altra manera d’aprendre i d’agarrar.

En resum, el que no és possible és mantindre este món, ni les seues relacions socials, ni les males relacions entre nosaltres i el planeta. Ni és possible mantindre una educació que ja no és només bancària, sinó amb vocació d’empresa multinacional.

4. Cap a un currículum planetari.

La carta de la Terra: limitacions i possibilitats de treball en l’aula.

Podem servir-nos del currículum com a instrument per a articular tot o part de l’anteriorment exposat? Al meu parer sí; és més, és part del rigor metòdic que ens exigia Freire (Freire 1999b pàgs. 27-28). Però el currículum no pot ser una pura gràfola o motlle que varia segons la situació geogràfica i les edats dels educands o els sistemes educatius vigents, sinó que ha de tindre a aquests en el punt de partida: no hi ha docència sense discència.

De què ens serveix un currículum que només atenga als requisits del Déu Mercat, o que en el millor dels casos arrebogue continguts sobre els canvis geopolítics haguts en els últims anys, però no tinga en compte com ha canviat també en aquest temps el perfil dels educands com a part d’esta societat, que no canvia només en les seues cúpules, sinó també en la seua base... “El canvi curricular no pot limitar-se als continguts disciplinaris, sinó que ha d’atendre també als continguts actitudinals. L’avaluació que classifica, selecciona i castiga, ratifica l’exclusió social. Avaluar en una concepció ciutadana és un acte de coneixement que implica una predisposició d’acollir un ser humà en la seua totalitat, i no com a penes un aprenent d’aquest o d’aquell saber.” (Gadotti 2001b pàg. 21).

“Hem dit que l’escola determina el curs de la vida, en llatí currículum. Què és un currículum? És el mode i manera en què es passa una vida. Qui ha d’estar autoritzat a determinar com passem la nostra vida? Per a quins tipus de vida hi ha autorització i per a quins altres no n’hi ha? Qui atorga semblant permís? Si admetem que no estem autoritzats a determinar les nostres vides, per què han de determinar-la d’altres?...” (Romano 2002 pàgs. 87-88). Busquem açò, un sentit integral per al currículum, obert, flexible, transparent, en una cosa així com un procés d’osmosi amb la societat civil, amb els esparracats del món de Paulo Freire.

El mètode per a elaborar el currículum ha de ser com el mètode freirià, ha de partir de la realitat dels educands (que són diferents segons el lloc o la societat amb què treballem) però atenent a la realitat global en la seua complexitat; haguera de treballar-se també la interdependència d’eixa realitat, i per tant de disposar d’un

tractament interdisciplinari; eixa mateixa elaboració haguera de ser també participativa i transgressora (amb la participació d'educands i educadors, mares, pares i moviments socials de l'entorn)...

El paper de l'educador o educadora tampoc pot ser el mateix, deuríem “predicar amb l'exemple, és a dir, fer honor a les mateixes actituds que sol·licitem als nostres educands (Freire 1999b pàgs.35-37). “L'impossible per a mi és la falta de coherència, fins i tot reconeixent la impossibilitat d'una coherència absoluta. En el fons eixa qualitat o eixa virtut, la coherència, exigeix de nosaltres la inserció en un permanent procés de busca, exigeix paciència i humilitat, virtuts també, en el tracte amb els altres...” (Freire 1993 pàgs. 62-63). Com l'al·lusió a sant Francesc d'Assís en Imperi, “...Per a denunciar la pobresa de la multitud [Sant Francesc] va adoptar eixa condició comuna i va descobrir allí el poder ontològic d'una nova societat. El militant comunista fa el mateix, identificant en la condició comuna de la multitud la seua enorme riquesa. Francesc, oposant-se al naixent capitalisme, va rebutjar tota la seua disciplina instrumental, i en oposició a la mortificació de la carn (en la pobresa i l'orde constituït) va sostindre una vida gojosa, incloent tots els sers i a la naturalesa, els animals i la germana lluna, el germà sol, les aus del camp, els pobres i explotats humans, junts contra la voluntad del poder i la corrupció. Una vegada més, en la postmodernitat, ens trobem en la situació de Francesc, alçant contra la misèria del poder l'alegria de ser. Aquesta és una revolució que cap poder aconseguirà controlar...” (Hardt i Negri 2000 pàg. 357).

Des de la politicitat de l'acte educatiu com a forma d'intervindre en el món (Freire 1999b pàgs. 94-97), el currículum “bàsic” suposaria “el conjunt de capacitats i sabers teòrics, pràctics i vitals que tota persona ha d'anar aconseguint a mesura que conviu, intervé crítica i solidàriament en l'entorn, en condicions d'igualtat, i al llarg de la seua educació obligatòria...” (Consell Educatiu de Castella i Lleó 2002 pàgs. 3-4).

El nou currículum per a esta nova pedagogia hauria de comprendre, perquè, els tres nivells d'aprenentatge: habilitats, coneixement i comprensió, i valors i actituds. Pel que fa al coneixement i la comprensió, és essencial abordar la interdisciplinarietat, fugir de la compartimentació en què estem imbuïts i que dificulta la confiscació de la globalitat de la realitat i dels problemes reals. Conceptes bàsics com a justícia i igualtat social, diversitat, desenvolupament sostenible, la resolució de conflictes, han de ser tractats a tots els nivells educatius. La comprensió de la diversitat, i en el nostre cas, el rebuig a l'etnocentrisme occidental o a l'eurocentrisme que impregna tant a les ciències socials com a les naturals, ha de ser un element central.

Quant a les habilitats, el desenvolupament del pensament crític, la confiscació crítica de la realitat, des de la participació activa, que ha de ser portada a la pràcti-

ca de manera constant i natural, per part de l'educador o educadora que en aquest cas, com en Freire, es converteix en dinamitzador del coneixement-vivència dels educands, més que en mer "transmissor de coneixements" (Freire 1999b, pàgs. 27-29). La capacitat d'amar, l'afectivitat cap a les persones i la naturalesa, en aquests temps de consumisme exacerbat i d'assumpció de la violència per la seua quantitat i la seua constància en els mitjans, cal insistir en la politicitat, en el sentit integral, de les nostres accions quotidianes, impregnar-les com deia més amunt, de sentit planetari.

Finalment, en el treball amb els valors i les actituds, jo destacaria la necessitat del treball intercultural. En un moment en què els desplaçaments (voluntaris o forçats per les guerres, la fam, o una mala situació econòmica) estan i estaran a l'ordre del dia, com una de les poques eixides humanes a la plètora miserable que vivim, i especialment pel que fa als països receptors, a Europa i el món occidental com a bloc privilegiat del planeta, el treball de la interculturalitat és imprescindible. No podem construir consciència ecoplanetaria, identitat compartida, reforçant la identitat particular des de la diferenciació amb l'altre. Hem d'entendre l'arribada de noves gentes de les més diverses procedències com una oportunitat per a aprofundir en el sentit de planetarietat, en la carcassa d'eixa nova subjectivitat per construir. Hui, l'educació a Europa o és intercultural, o no és educació, perquè cada vegada es farà eixa educació més a esquena de la realitat i de les persones.

En la pròpia concepció bancària de l'educació, en tot el món, "durant massa temps s'ha confiat que una única cultura (l'europea) representava el punt més alt del desenvolupament de la humanitat i podia constituir-se, per consegüent, en el model a qui havien d'acostar-se les altres..." (Julià 1993 pàg. 35). En aquest context, la simple presència de gentes d'altres cultures en les societats occidentals i en les nostres escoles està sent publicitada com una invasió o en el millor dels casos com una agressió fins i tot per part d'alguns governs, en un escenari que està resuscitant a Europa el fantasma del feixisme en forma de líders d'ultradreta, populistes i orgullosament racistes.

La Carta de la Terra. Limitacions i possibilitats de treball en l'aula.

És obvi que la redacció de la Carta de la Terra en la seua primera versió en 1992, va suposar un important avanç tant en el que es refereix al pas d'una certa consciència ecològica o medioambientalista a l'establiment de les bases d'una ètica o una cultura ecològica (Boff 1993, citat per Gadotti 2001a pàg. 97 i Sosa 1990 pàg. 9), com pel que fa a la naturalesa de la seua pròpia elaboració, fruit del treball col·lectiu del Fòrum Global alternatiu a la Cimera Oficial de Rio del mateix any, en el que van participar nombrosos moviments socials, ecologistes i indígenes dels diferents pobles de la Terra.

Aquesta carta de principis i valors per un desenvolupament sostenible planetari és el fruit d'una demanda dels pobles del món, especialment dels països empobrits pels efectes del neoliberalisme sobre les persones i el medi, a diferència de la Carta de Drets Humans, que va ser fruit d'un consens més o menys cupular dels Estats signants, després de la II Guerra Mundial; aquest fet ja és un valor en si mateix.

Però a més, l'exigència dels pobles va resultar ser una proclamació de drets de la Terra (Gadotti 2001a pàg. 102), i la Carta i el procés democràtic que la van sustentar i la sustenten ens ofereixen múltiples possibilitats com a codi ètic que ens servisca per a donar sentit planetari, social i ecològic, a les nostres accions quotidianes, necessitat que detectàvem anteriorment.

No obstant, la Carta té òbvies limitacions, com és, per a començar, l'amenaça de convertir la consciència en retòrica, com està succeint en els últims temps cada vegada que parlem de desenvolupament sostenible. És, en part, el mateix perill que suposava anteriorment i també hui, convertir la consciència de classe en corporativisme, o la solidaritat internacional i la lluita contra la pobresa en eslògans publicitaris... I açò només es combat reflexionant sobre cada una de les nostres accions quotidianes, actuant localment en casa, en el carrer, en l'aula..., però pensant globalment, amb sentit planetari. "El moviment ecològic, com tot moviment social i polític, no és un moviment neutre. En ell també, com a moviment complex i pluralista, es manifesten els interessos de les grans corporacions..." (Gadotti 2001a pàg.104).

D'altra banda, la mateixa Carta de la Terra conté encara en la seua última versió algunes contradiccions que haguérem de superar: només mencionaré algunes que m'inquieten, com les referències a què "un augment sense precedents de la població humana ha sobrecarregat els sistemes ecològics i socials", l'al·lusió a la "responsabilitat universal", o ja en el desenvolupament de la Carta, epígrafs com "evitar activitats militars que danyen el medi ambient", o "evitar o eliminar, fins on siga possible, la presa o destrucció d'espècies per simple diversió, negligència o descoïment", per mencionar-ne algunes.

Per descomptat, tal vegada aquestes puntualitzacions resulten anecdòtiques respecte a l'interès global de la Carta, i a les seues possibilitats de treball en l'aula, sobretot pel que fa a la part actitudinal del currículum. Treballs com la Carta de l'Ecopedagogia (Gadotti 2001a pàg.124), o el llibre de Francisco Gutiérrez i Cruz Prado Ecopedagogia i ciutadania planetària, que suposen un desenvolupament des del camp educacional dels principis de la Carta, són passos importants per a la posada en pràctica d'eixa ètica de què parlàvem, perquè "l'aprenentatge es promou per mitjà d'experiències d'aprenentatge" (Gutiérrez 2001 pàgs. 49-53). De la mateixa manera, el Programa d'Educació de la Carta de la Terra ens ofereix l'oportunitat de conèixer les experiències d'altres i altres, contribuir amb les nostres, a par-

tir d'un projecte pedagògic basat en els principis de la Carta.

Acabaria aquest article, que espere que siga el principi, amb una reflexió d'Enric Tello sobre l'impacte que deixem els sers humans sobre el nostre territori, sobre la anomenada empremta ecològica, sobre la quotidianitat de les nostres vides i sobre la vida del planeta: "...els catalans que vivim a Barcelona (i probablement tots els espanyols, amb només xicotetes diferències) ocupem el doble de l'espai ambiental que ens correspondria en una distribució equitativa i sostenible. Si tots els habitants del món visqueren com nosaltres, necessitaríem dues Terres. Si tot el món visquera amb les 10,3 hectàrees que necessiten per a sostindre la seua forma de vida els habitants de EUA., necessitaríem set Terres. Però només en tenim una." (Tello 2001 pàg. 2).

6. Bibliografia utilizada

- AMÍN, SAMIR (1997) Capitalism in the Age of Globalization (London, Zed Books)
- BOU, LUÍS CÉSAR 2001 "La visión Europea del mundo afroasiático", en Observatorio de Conflictos, www.nodo50.org/observatorio/
- BORÓN, ATILIO A. "El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo", Ponencia presentada en el Foro Social Mundial 2001 a Porto Alegre (Brasil), edició llibre en www.clacso.edu.ar
- CAPELLA, JUAN RAMON (1993) Los ciudadanos siervos (España, Trotta)
- CHOMSKY, NOAM (2000) El control de nuestras vidas (España, edición libre en www.cgt.es/biblioteca)
- Concejo educativo de Castilla y León 2002 Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica. Documento de Trabajo (España, Concejo Educativo de Castilla y León, edició llibre en www.concejoeducativo.org)
- FERNÁNDEZ BUEY, FRANCISCO (2000) "Ecología política de la pobreza", en Solidarios (Revista de la Universidad Complutense de Madrid - juliol 2000)
- FERRER, VIRGINIA (2001) "Subjectes i buit = educació", en Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràctica (España, Edicions del CReC)
- FREIRE, PAULO (1999) (1970) Pedagogía del Oprimido (Mèxic, Editorial siglo XXI)
- FREIRE, PAULO (1993) Pedagogía de la esperanza (Mèxic, Editorial siglo XXI)
- FREIRE, PAULO (1999) (1996) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (Mèxic, Editorial siglo XXI)
- FREIRE, PAULO (2001) Pedagogía de la indignación (España, Ediciones Morata)
- FUKUYAMA, FRANCIS (2000) La Gran Ruptura (Espanya, Ediciones B)
- GADOTTI, MOACIR (2001) "Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável", en Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI (Argentina, edició llibre en www.clacso.edu.ar)
- GADOTTI, MOACIR (2001) "Educação para e pela cidadania" (Brasil, IPF)
- GADOTTI, MOACIR (2001) "Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan" (Brasil, IPF)

- GALEANO, EDUARDO (2001) (1998) Patas Arriba. La escuela del mundo al revés (Argentina, Editorial Catálogos)
- GEORGE, SUSAN (2001) Informe Lugano. Cómo preservar el capitalismo en el siglo XXI (Espanya, Icaria Editorial-Intermón Oxfam)
- GUTIÉRREZ, FRANCISCO (2001) “A la recerca del sentit en l’educació: tres itineraris, tres apropaments”, en Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràctica (Espanya, Edicions del CReC)
- GUTIÉRREZ, FRANCISCO I PRADO, CRUZ (2002) (2001) Ecopedagogia i ciutadania planetària (Espanya, Edicions del CReC)
- HARDT, MICHAEL I NEGRI, TONI (2000) Imperio (USA, Harvard University Press)
- HUXLEY, ALDOUS (1976) (1932) Un mundo feliz (Espanya, Plaza&Janés)
- JULIANO, DOLORES (1993) Educación intercultural. Escuela y minorías Étnicas (Espanya, Eudema)
- KLEIN, NAOMI (2001) “Al carajo, señor Fukuyama”, en Masiosare (suplement cultural del diari La Jornada, Mèxic)
- MOORE, THOMAS (2000) (1516) Utopía (Barcelona, edició llibre en www.cgt.es/biblioteca)
- MORÍN, EDGAR 1995 Introducción al Pensamiento Complejo (Espanya, Gedisa)
- OXFAM INTERNATIONAL (2001) A Curriculum for Global Citizenship (London, edició llibre en www.oxfam.org.uk/coolplanet)
- ROMANO, VICENTE (2002) (1993) La formación de la mentalidad sumisa (Espanya, edició llibre en www.rebelion.org/libroslibres)
- ROUSSEAU, JEAN J. (1973) (1755) Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres (España, Aguilar)
- SARAMAGO, JOSÉ (2002) “Este mundo de la injusticia globalizada”, Discurs de clausura del Foro Social Mundial reunit a Porto Alegre (Brasil), publicat en el diari El País (Espanya)
- SETIÉN, JULIO (2001) “Ética ecosocialista en un mundo globalizado”, en Materials del Curs de l’Escola d’Estiu de ForMadrid Globalización y Conciencia en el siglo XXI (España)
- SHIVA, VANDANA I MIES, MARIA (1997) (1993) Ecofeminismo (Espanya, Icaria Editorial)
- SOSA, NICOLÁS M. (1990) Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, justificación y debate (Espanya, Libertarias Universidad)
- TELLO, ENRIC (2001) “La ecología social en un mundo global I” (Veu alternativa, butlletí electrònic de febrer de 2001 d’Euia, en www.euia.org)
- UNESCO 2000 Carta de la Tierra (Versió actualitzada en www.earthcharter.org)
- VVAA (2000) All different, all equal Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults (Bèlgica, Consell d’Europa)

La presó com a agent formatiu de la no-presó.¹

Les tertúlies literàries dialògiques o de clàssics universals.

Miguel Loza Aguirre (Berritzegune de Vitoria-Gasteiz) Montserrat Montero Gómez (Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca)

Rosa Orive Villar (Instituto Miguel de Unamuno)

Traducció: Benjamí Borrás i Rosa Navarro



1. Justificació del projecte: introducció i breu història.

A principi del curs 2000-2001 i a través d'un Projecte d'Innovació Curricular s'inicia en la Presó de Nanclares de la Oca una Tertúlia Literària Dialògica o de Clàssics Universals. Aquest tipus de Tertúlia Literària, emmarcat dins d'una educació inclusiva, pretén trencar una sèrie de pensaments que es converteixen en barreres excloents, com el que defén, d'una manera gens científica, que la Literatura Clàssica no està a l'abast de qualsevol, que no tot el món està preparat per a entendre-la i gaudir-la. Comptat i debatut, que per a llegir determinades obres i autors és necessari tenir una determinada formació, més o menys la universitària. D'aquesta manera, un gran sector de la població queda exclòs de tota la riquesa que de fet aporten les obres clàssiques. Aquestes afirmacions, que provenen d'una sèrie d'experts, s'introdueixen en la societat i en les persones sense formació superior o bàsica i els fan creure que aquesta literatura no és per a elles i, consegüentment, les aparta en considerar-la inabastable.

Les Tertúlies Literàries Dialògiques van nàixer per a demostrar que asseveracions com les exposades no tenien cap rigor científic i que les persones adultes sense un nivell determinat de formació, llegint d'una manera determinada, eren molt capaces de llegir, entendre i gaudir de qualsevol obra clàssica. Aquesta tipus de Tertúlies naixen en el Centre d'Educació de Persones Adultes de Barcelona La Verneda a inicis de la dècada dels noranta. Després de diversos anys d'èxit i d'expansió, es constata que els intents per a dur-les a terme en distints centres penitenciaris de Catalunya no arriben a quallar per distintes circumstàncies. L'anàlisi fa pensar que és el medi penitenciari el que no permet desenvolupar aquest tipus de Tertúlies. D'ací ve l'inici del Projecte que presentem, és a dir, que en un principi el que volíem era analitzar des de la pràctica i des de la investigació si realment podíem rebutjar el medi penitenciari com un context on dur a terme aquest tipus de Tertúlies. Per a això, es va presentar al Departament d'Educació un Projecte d'Innovació Curricular que implicava engegar una Tertúlia Literària en la Presó de Nanclares de la Oca com una experiència educativa que, al mateix temps, suposara una activitat de formació del professorat dins d'un context d'investigació.

Així es va fer i, com ja es veurà més endavant, després dels primers dubtes inicials, la Tertúlia es va con-

1 AGRAÏMENTS

Tot el que ací s'exposa no haguera sigut possible sense la participació d'una sèrie de persones. Per això és de justícia agrair als interns i a les internes del Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca i als alumnes i a les alumnes de l'Institut Miguel de Unamuno que han participat en les Tertúlies Literàries i que han fet possible la superació de les hipòtesis de partida fins a demostrar que en un context dialògic la presó pot transformar-se en un agent formatiu de la no-presó.

solidar, amb gran sorpresa per a tots, i aquell curs es va arribar a llegir 10 llibres, entre els quals destacariem *La metamorfosi* de Kafka.

Comença el curs 2001-2002 i amb ell el segon curs de la Tertúlia del Centre Penitenciari. Però, com a conseqüència d'allò que s'ha viscut en aquesta experiència, ens plantejarem que aquesta metodologia, encara que estava pensada per a persones adultes sense formació acadèmica, podia ser útil en Educació Secundària, on existien una sèrie de profundes preocupacions per l'escàs interès que mostrava l'alumnat cap a la lectura en general, i cap a la lectura d'obres clàssiques en particular. I així ho vam fer, i perquè el repte fóra major, iniciarem, en els mateixos termes que l'anterior (experiència educativa-formació de formadors-investigació), una intervenció educativa en un grup de 3r d'ESO de Diversificació Curricular, és a dir, i en poques paraules, en un grup que no anava bé en els seus estudis.

Novament, i a pesar del terreny relliscós que trepitjàvem, vam veure que la Tertúlia s'introduïa, a poc a poc, en l'alumnat. I en aquest punt hi ha un moment clau en què parlarem del fet que en la Presó de Nanclares, que ells coneixen d'oïdes, hi ha una Tertúlia com la que ací féiem. I a algú se li ocorre la idea que podríem escriure'ls i començar així una relació epistolar. Pensat i fet, aprofitant el Nadal, tots els alumnes de la Tertúlia de l'Institut els escriuen una xicoteta missiva en què, a més de felicitar les festes, els parlen de la marxa de la Tertúlia. Així, arriben les primeres cartes a la Tertúlia de la presó. Les llegim, s'escolten amb afecte i il·lusió, com de pares a fills, fem còpies per a cada tertúlia i algú proposa que estaria bé contestar-los. I, novament, pensat i fet. Després de Nadal arriben les cartes a l'Institut. Són cartes amables, plenes de bons desitjos i de recomanacions, com d'adults a jòvens inexperts. Les escolten amb màxima atenció, amb els ulls i els oïts molt oberts com quan ens ocorre alguna cosa nova que no està en els nostres paràmetres de realitat. Es mediten els consells, es pinten en l'aire imatges d'allò desconegut que van prenent forma, es va prenent consciència que la presó té noms i històries. Fem còpies per a tots i totes i, com no podia ser d'una altra manera, s'inicia una relació epistolar que culminaria en el curs següent.

D'altra banda, les dues Tertúlies continuen avançant en la seua activitat central, la lectura dialògica de distintes obres. En la presó es llig més, però els sis llibres llegits i comentats en l'Institut no desmereixen en absolut.

Continuen les Tertúlies del curs 2002 – 2003 en els espais oberts. Hi ha altes i baixes en ambdós grups, menys en les de l'Institut, ja que ací poc solen canviar les coses, mentre que en la presó el moviment és més ampli. No obstant això, l'esperit continua en els dos àmbits esmentats, és a dir, en el de la Tertúlia i en el de l'intercanvi de correspondència. L'única cosa que canvia és que les cartes són cada vegada més personals, més íntimes. No pel que fa als fets narrats, sinó en el fet que és

el cor, que a vegades té raons que la raó no coneix, el que va apareixent amb major nitidesa. I en açò torna a emergir un desig que va estar present des del principi: veure'ns cara a cara. És cert, es va apuntar des de sempre, però, donades les dificultats, que si eren menors, que si els permisos, el foc inicial s'havia anat apagant. Però vés per on, que un nou alé aviva les brases i renaix el foc. El director de la presó ha donat el seu vist-i-plau, ja només queden els permisos de fora. S'aconsegueixen i una vesprada d'abril fem la Tertúlia conjunta en el centre penitenciari. El text triat és el de El bosc en flames de Susana Tamaro. L'experiència: meravellosa, indescriptible. La conclusió és la que dóna títol a aquest treball: LA PRESÓ COM A AGENT FORMATIU DE LA NO-PRESÓ. És a dir, que, encara que parega il·lògic i irreal, els interns i les internes de la presó poden ser agents formatius de persones, en aquest cas jòvens, que estan fora de la presó; i que aquesta activitat que enriqueix als uns i als altres ha de potenciar-se i ha de ser tinguda en compte en la reeducació de l'intern, la qual cosa en el medi penitenciari és conegut com a Tractament.

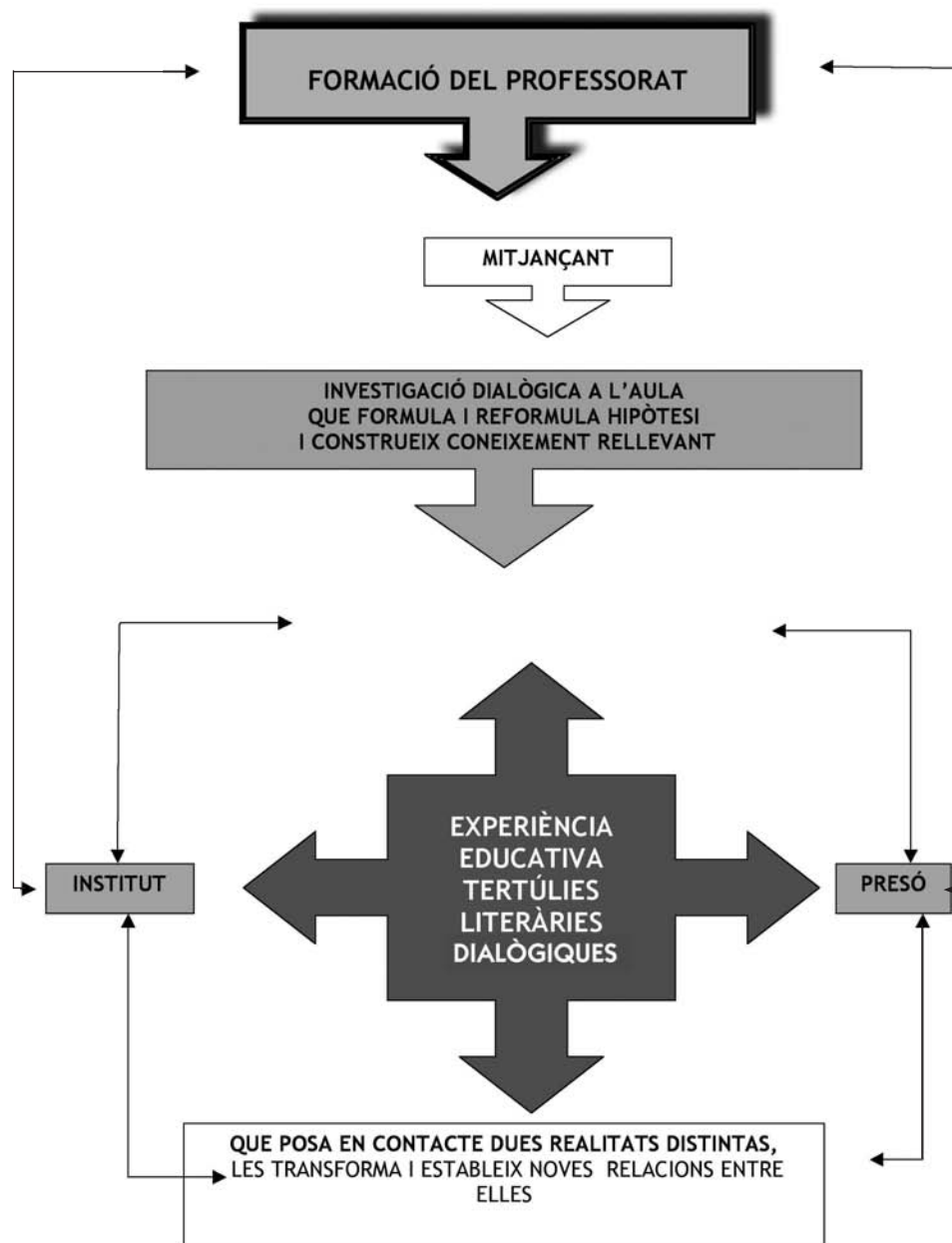
Les Tertúlies continuen a la presó i a l'institut. En aquest cas també hi ha hagut canvis, però la tertúlia de l'institut s'ha renovat per complet. La Secundària va acabar per a ells i han deixat l'institut. La majoria va aprovar i continuen estudiant diversos cicles formatius, cosa que en un principi ningú esperava. Haurà tingut alguna cosa a veure aquesta experiència?

Han entrat nous alumnes i ja han escrit les seues primeres cartes. La Tertúlia de la presó segueix amb cares noves i velles. De tant en tant, continuen preguntant pels nostres joves. Volen saber com els va i s'alegren quan els conte que les notícies que tenim són molt positives i que ells també es recorden dels seus contertulians de la presó. La vida és així, una relació per carta, un moment intens de trobada i un qui-sap-lo que queda en el nostre cor per sempre.

Aquest curs hem iniciat aquestes Tertúlies en Educació Primària i se n'han obert altres en Secundària. També s'han multiplicat els cursos, ací i fora, dirigits al professorat i fonamentats en aquesta experiència-investigació de què hem après grans coses, i de nou apareix el títol d'aquest treball. Així, totes i tots saben de l'existència de la Tertúlia de la Presó i coneixen que aquesta és ací, i en moltes parts, la mare de totes les tertúlies.

2. Les institucions participants

L'Educació de Persones Adultes és una activitat de clar caràcter interinstitucional. La persona és un ens integral compost de múltiples dimensions. Per això, la intervenció educativa ha de contemplar aquesta dimensió integral atenent a la multiplicitat de dimensions. Aquest tipus d'intervenció només es pot aconseguir si hi ha una intervenció educativa que siga resultat de la coordinació interinstitucional. Si no



és així, es respon a una idea de persona fragmentada i, conseqüentment, no s'arriben a satisfer les necessitats formatives de les persones adultes. En aquest Projecte, han intervingut distintes institucions que han sigut coordinades pel CAFIE-BERRITZEGUNE de Vitoria-Gasteiz: El Centre Públic d'EPA "Paulo Freire", el Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca, l'Institut d'Educació Secundària "Miguel de Unamuno".

3. Població destinatària.

Sempre que es pensa en la població destinatària pensem en les persones participants en l'Educació de Persones Adultes o, com succeeix en aquesta ocasió, en l'alumnat del grup de l'Institut. No obstant això, res a veure amb el que es pensa. Així, és cert que els interns i les internes de la presó i l'alumnat de l'Institut són elements de la població destinatària, però no els únics. En tota intervenció educativa de caràcter innovador, el professorat és un element indiscutible d'aquesta població, sense oblidar a aquells o aquelles que assumeixen la part d'assessorament de l'esmentada intervenció. Les persones que ens movem en el camp educatiu no podem oblidar que les persones participants no són objecte de la investigació, sinó que són subjectes d'aquesta i que, sense elles, seria impossible avançar en el camp de la construcció del coneixement educatiu.

3.1. Interns i internes del Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca.

La població penitenciària va ser, en principi, l'única destinatària d'aquest projecte. Era destinatària pel que fa a assumir els reptes que inicialment plantejava la Tertúlia Literària Dialògica en l'Educació de Persones Adultes. És a dir, pel que fa a la ruptura de pràctiques d'exclusió respecte a la Literatura Clàssica, encara que en aquest cas, el medi era diferent de tots i les experiències hagudes no havien quallat. La veritat és que es van trencar aquestes barreres. Hem demostrat que en la presó és possible el diàleg igualitari i la lectura d'Obres Clàssiques de la Literatura Universal; que no sols hi ha conductes estratègiques, sinó que també es desenvolupen conductes comunicatives; que els interns poden ser agents formatius d'altres persones que estan fora de la presó; i que, en haver hagut interns de diferents països, cultures i religions, el medi penitenciari és un espai on es pot desenvolupar el diàleg intercultural.

3.2. Alumnat de l'Institut "Miguel de Unamuno".

Com ja s'ha indicat, l'alumnat de l'Institut era el d'un Grup de Diversificació Curricular. És a dir, alumnat amb baixes expectatives acadèmiques. En aquest cas, preteníem demostrar, i així ho vam fer, que, a pesar d'aquesta realitat, eren capaços de llegir i dialogar sobre una sèrie de llibres, a més d'augmentar els seus coneixements. La qüestió no va quedar aquí, sinó que, gràcies a la seua relació amb la Tertúlia de la presó, la formació es va veure incrementada significativament en el camp de l'educació en valors i en el que s'ha anomenat pas a la vida adulta.

3.3. Professorat.

El professorat ha sigut un públic destinatari en dues vessants. En primer lloc ho van ser aquells que han participat o participen directament o indirectament en aquesta intervenció educativa. És a dir, aquests han sigut subjectes de la intervenció i, conseqüentment, han generat coneixement, un coneixement professional que els ha de ser útil en aquest i en altres contextos. En segon lloc, ho han sigut i ho seran aquelles i aquells que partint d'aquesta experiència hagen iniciat o inicien pràctiques semblants en altres contextos formatius.

3.4. Assessories de Formació del Professorat.

La pròpia Assessoria d'EPA o aquella que desenvolupa les tasques d'assessorament, investigació i formació de formadors és part, com ja s'ha indicat, de la població destinatària. I és destinatària per diverses raons:

- Perquè té com a premissa prèvia que la resta de poblacions destinatàries són subjectes i no objectes de la intervenció educativa.
- Perquè una tasca d'assessorament i de formació de formadors no pot ser aliena a la investigació en l'aula en un o diversos contextos.
- Perquè aquest tipus d'intervencions genera la construcció d'un coneixement que serà imprescindible per a dur a terme la tasca d'assessorament i de formació de formadors i a les formadores en altres situacions i contextos. Ja que si no és així, ens convertirem en simples agents de la racionalitat tecnològica a través de la qual es diu als formadors i a les formadores com han d'aplicar una sèrie de tècniques basades en un coneixement en què no han participat en la seua construcció.

4. LA TERTÚLIA LITERÀRIA DIALÒGICA O DE CLÀSSICS UNIVERSALS I ELS PRINCIPIS DE L'APRENTATGE DIALÒGIC.

La tertúlia literària té dos criteris que la defineixen i la diferencien d'altres tipus de tertúlies: les lectures triades pertanyen a la Literatura Clàssica Universal, i les persones participants no tenen titulació universitària. Aquests criteris donen resposta a plantejaments que desqualifiquen a gran part de la població com a persones incapaces de comunicar-se amb els sabers dominants. Una minoria selecta construeix teories dels dèficits per a dissuadir al conjunt de la societat de l'intent d'agafar en les seues mans el protagonisme cultural.

• Funcionament

La tertúlia literària se celebra una vegada a la setmana en sessió de dues hores (en el cas de la de l'Institut era d'una hora). Les persones que participen decideixen un llibre conjuntament i el nombre de pàgines que es llegiran durant la setmana i que es comentaran el pròxim dia. Totes i tots llegim el nombre de pàgines acordades i el dia de l'activitat ens reunim amb l'objectiu de dialogar sobre els continguts i els temes que d'elles es deriven.

En la tertúlia literària no pretenem descobrir i analitzar allò que l'autor o l'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 es deriven d'un mateix text. En aquesta concepció de tractar la literatura es troba la riquesa de la tertúlia.

Llegir no és prou, cal parlar sobre el tema que s'ha llegit per a poder arribar a un coneixement del nostre comportament en la vida social per mitjà del reflex que projecta la literatura en les nostres vides.

- **Paper de la persona moderadora**

La persona coordinadora és la moderadora de la tertúlia i s'encarrega de donar els torns de paraula. Seguint els principis de l'aprenentatge dialògic, la persona que coordina és una més dins de la tertúlia i no pot imposar la seua veritat, sinó que ha de deixar que totes les persones aporten els seus arguments perquè es puguin reflexionar i discutir fins que s'arriba a un consens sobre quin argument es valora com provisionalment vàlid, ja que no hi ha res que es puga donar per conclòs, ja que aquestes afirmacions es poden qüestionar més endavant. Però no cal arribar a aquest consens. La persona coordinadora, a través del diàleg igualitari, aprén tant o més que els i les participants de la tertúlia. La persona moderadora ha de donar prioritat a les persones que menys participen en la tertúlia, donant lloc a una participació més igualitària.

El que hem exposat fins ara té la seua base en l'APRENTATGE DIALÒGIC del qual passem a exposar els seus principis:

- **Diàleg Igualitari**

El diàleg igualitari enfront del jeràrquic, per la força dels arguments i no pels arguments de la força. Paulo Freire va obrir un camí per a totes aquelles persones que lluiten per un diàleg igualitari en situacions de desigualtat.

“Sóc un conciutadà d'aquest univers i un membre de la família humana. Vaig nàixer a Pèrsia, actualment conegut com Iran. Però em considere més com una persona d'aquest món que un Patriota d'un estat determinat. Per primera vegada vaig tenir l'honor de conèixer i participar en les tertúlies literàries estant a la Presó. Cada dia aprenc més, però, a vegades, descobrisc coses o, almenys, intente llevar-me de damunt l'escòria de la ignorància; d'aquesta manera m'enteste a escampar la llavor de la unió en un món tan desunit, perdut, aïllat i lamentable per l'egocentrisme i la discriminació, on, amb el pas del temps, el poble abans exterminat es converteix en exterminador, o el discriminat en discriminador, l'oprimit en opressor, etc.

En realitat la meua experiència d'aquest fenomen sociocultural, basada a trencar qualsevol barrera social, personal, racial, cultural, etc, és massa gran per a poder descriure-la en un curt espai de temps, però puc afirmar que aquest fenomen i aquesta forma de comunicació s'enforteixen mitjançant el diàleg igualitari en les generacions contemporànies i les del futur”.

- **Intel·ligència cultural**

No hi ha persones incultes; unes són cultes en una cosa, altres en una altra. No obstant això, els grups privilegiats imposen la valoració social de les seues formes de comunicació com intel·ligents i les d'altres sectors com deficientes. Però moltes investigacions ens han demostrat que persones considerats desmanotats en ambients acadèmics poden demostrar grans capacitats en contextos laborals o familiars i viceversa. Paulo Freire va destacar que la gent té capacitats cognitives diferents, mai inferiors. 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 continuar aprenent al llarg de tota la vida. En les Tertúlies Literàries Dialògiques totes les persones tenen les mateixes capacitats per a 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.

“Transcorregut un període prou extens com per a realitzar un breu anàlisi del que la tertúlia m'aporta, per descomptat la paraula és formació, entesa en el context que viure és aprendre, escoltar és tolerar i corregir és aportar quan es fa en combinació amb les anteriors”.

“D'una Tertúlia literària se'm plantejaven molts dubtes, el principal és si estic preparat per a departir entre perfectes coneixedors de literatura, devoradors de llibres, coneixedors d'estils o, simplement, de què es tracta?

“Acostem allò que s'ha llegit a les nostres vivències. De la Lectura, ens identifiquem amb les situacions que subratllem durant la setmana que transcorre entre tertúlies i li donem enfocaments en conjunt que, individualment passen desapercebudes.”

- **Transformació.**

L'aprenentatge dialògic transforma les relacions entre la gent i el seu entorn. Els relats llegits, els comentaris compartits i la superació d'exclusions culturals i educatives obrin inexplorats espais i experiències. Les persones que participen en les tertúlies literàries dialògiques passen de situacions d'exclusió a altres de creació cultural que modifiquen profundament les seues relacions amb l'entorn.

“El més important de les tertúlies és que no intentem consensuar les anàlisis individuals de la lectura, sinó que escoltem amb atenció el que cada u aporta, aprenent de tal manera a percebre altres visions, i diluïm el jo a favor del nosaltres que formem els tertulians de diverses nacionalitats i cultura, amb l'enriquidor de cada u i comés de sorprenent veure caure fronteres físiques, que només existeixen en els que les volen veure, però sense pretendre unificar les enriquidores diferències existents en les nostres anàlisis de la lectura.”

- **Dimensió instrumental de l'aprenentatge**

L'aprenentatge dialògic no s'oposa a l'instrumental, sinó a la colonització tecnològica de l'aprenentatge. S'oposa al fet que els objectius i procediments siguin decidits al marge de les persones, sobretot quan aquestes decisions es prenen en funció dels interessos excoients d'unes minories. L'aprenentatge instrumental s'intensifica i aprofundeix quan se situa en un adequat marc dialògic. El diàleg i la reflexió fomenten el desenvolupament de la capacitat cognitiva.

“No puc obviar com m'ha influït la lectura del llibre de Ramón Flecha *Compartint Paraules* i, sense considerar-me una persona il·lusa, he arribat a plantejar-me, en intimitat, que en política hauríem de participar, utilitzar la metodologia d'aquestes tertúlies i acostar-nos més a les realitats socials, emprant els diàlegs igualitaris, escoltant les inquietuds de totes les parts, en compte de fer grans discursos en recintes restringits, freds i, sobretot, allunyats de les persones per a les quals en teoria, es fa la política.”

- **Creació de sentit**

En la societat actual, els diners i el poder protagonitzen una dinàmica que amenaça a convertir la vida en un producte més de l'evolució tècnica. La sensació que vivim en un sistema que determina les nostres vides i les nostres actuacions fa que perdem la possibilitat de donar-hi una proposta alternativa, de somiar i donar un sentit a la nostra existència. Aquest fet constitueix un repte per al nostre futur més immediat: el de recrear el sentit de l'existència en un món tecnològicament interconnectat. En les tertúlies literàries dialògiques la gent viu la literatura i recobra el sentit de les xarrades que es feien antigament a l'aire lliure en els pobles; en elles es troba sentit a les paraules compartides.

“Quina llàstima que he sigut traslladat a Nancles de la Oca tan tard. Una Tertúlia Literària, indispensable en la presó anterior.

Dues hores per setmana no em sent un pres, sinó una persona respectada. Mutu respecte, cosa que falta sovint en la presó; crec que és el més important, per la qual cosa em sent tan còmode durant aquestes reunions.

Mutu respecte, sense tenir en compte l'origen, el sexe, la cultura, el nivell d'educació i la religió dels participants. No es tracta de portar la veu cantant, no es tracta de qui té raó. Donar-li a algú l'oportunitat de parlar i tractar d'aprendre d'ell o d'ella; això és el que importa. A més, encara que siga un element secundari, sent un llaurador holandès, aprenc molt de castellà. I tot això mitjançant un bon llibre. Per a què vull més?”

“És com l'aspirina, val tant per a prendre consciència de classe, com de gènere, per a autoanalitzar-se, però sobretot, val per a estar Compartint Paraules en igualtat.”

- **Solidaritat**

La reflexió col·lectiva del diàleg igualitari fomenta postures madures i crítiques davant de moviments i organitzacions que en compte de fer solidaritat s'aprofiten d'ella. La tertúlia literària està oberta a totes les persones i no hi ha cap tipus d'obstacle en l'àmbit econòmic, ja que aquesta activitat és gratuïta, ni tampoc en l'àmbit acadèmic, ja que en la tertúlia participen persones que s'acaben d'alfabetitzar. Sempre es prioritza la participació d'aquelles persones que tenen nivells acadèmics inicials. Així, aconseguim l'aprenentatge conjunt de totes les persones que participem. Creiem que les pràctiques educatives igualitàries només es poden basar en relacions solidàries que al seu torn generen més solidaritat.

“Crec que per a establir una cultura universal i perdurable és primordial estripar les causes que ens debiliten i ens tanquen en els murs invisibles que ens aïllen -a vegades paradoxalment no sols l'entorn ens aïlla- per ser dèbils o perquè som els que som, a la qual cosa nosaltres, a cegues, col·laborem inconscientment en aquesta exclusió.”

“(…) la conversa va molt més enllà del llibre i caminem sobre una altra terra, mesclem experiències, fusionem arguments o, simplement, observem les diferents conclusions. (...) Personalment admire la tertúlia no sols per estar inspirada en l'esperit de respecte mutu, sinó perquè usem paraules per a comunicar, conèixer o autoconèixer-nos, paraules dotades de sinceritat i fe, i així marquem la diferència amb el que anomenem hipocresia. Nosaltres usem les paraules per a expressar-nos i no per a atraure o enganyar.”

- **Igualtat de les diferències**

L'objectiu de l'aprenentatge dialògic és la igualtat que inclou el mateix dret a les seues diferències. Es defén el dret de tot el món a aprendre el que necessite i desitge. Aquest principi del diàleg igualitari suposa rebutjar tant l'etnocentrisme que no respecta les diferències, com el relativisme que nega l'equitat. Els participants en la tertúlia són persones en general pertanyents a col·lectius no privilegiats abans de participar, i ho continuen sent després. No obstant això, la seua desigualtat amb altres grups disminueix i, en alguns aspectes, desapareix.

“Òbviament, res és més preat que autoconèixer-se i analitzar-se a un mateix abans que intentar conèixer o analitzar a les altres persones. Segons sembla, els secrets dels codis del genoma humà es manifesten en la vida de cada u. Per exemple, hi ha gens comuns i compartits en dues persones de dos continents distints que inesperadament no comparteixen ni amb els membres de la seua família. Respecte a les idees i opinions succeeix a vegades el mateix. Què vos pareixen aquests signes d'unitat i diversitat?.”

5. Les tertúlies literàries dialògiques o de clàssics universals en un medi penitenciari

Encara que després ha evolucionat molt, així apareix reflectida aquesta activitat en el Projecte d'Innovació Curricular que va ser aprovat pel Departament d'Educació del Govern Basc:

- **Destinatari:**

Aquells interns i internes del Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca que no tinguin titulació universitària i que tinguin les ferramentes bàsiques de la lectura, és a dir, que puguin ser considerats, almenys, com a neoelectors i neoelectoras.

També està destinat a persones immigrants del Centre Penitenciari que tenint els requisits del paràgraf anterior vulguin progressar en el coneixement del castellà.

- **Objectius:**

- Conèixer directament obres i autors de la Literatura Clàssica Universal.
- Anàlisi dialògica de les obres i dels autors.
- Millorar les competències lectores tant en la lectura silenciosa com en l'oral.
- Millorar la capacitat d'expressió oral.
- Aconseguir que es respecten els torns de paraula donats pel moderador o per la moderadora.
- Utilitzar arguments en la defensa de les opinions.
- Valorar críticament les aportacions dels tertulians i de les tertulianes.
- Analitzar críticament l'univers de valors en què estem immersos socialment i individualment.
- Continguts.
- Conceptuals:
 - Obres i autors de la Literatura Clàssica Universal
- Procedimentals:
 - Lectura silenciosa i lectura oral.
 - Expressió oral.
- Actitudinals:
 - Respecte del torn de paraula.
 - Argumentació d'opinions.
 - Valoració de la resta de les opinions.

Fins ací allò que es proposa. Passem ara a exposar què ha sigut i què ha suposat la Tertúlia Literària al Centre Penitenciari. I per a això, entenem que res millor que siga la veu dels protagonistes, dels tertulians, la que ens acoste a aquesta dimensió. Els textos que ací s'acompanyen van ser escrits per quatre tertulians de la presó per al II Congrés de Tertúlies Literàries de Clàssics Universals que es va celebrar a Barcelona.

“Sóc un home holandès amb 46 anys d'edat. Encara que deu ser evident que la

meua permanència en una presó espanyola no és voluntària, crec que per a mi aquests dos anys podran ser molt profitosos. M'alegre que els meus coneixements del castellà, després d'estudiar-lo durant any i mig, siguin suficients per a poder llegir la literatura estrangera en aquest idioma i per a poder seguir la Tertúlia Literària, perquè en aprofundir en la literatura estrangera i en parlar-ne amb gent de distints orígens, cultures i formacions aprendré més d'altres cultures, qüestió que per a mi és una de les coses més importants a la vida. Estic segur que la Tertúlia Literària em farà eixir d'aquesta presó més ric que abans d'entrar, i aquesta idea m'agrada”.

“Tinc una opinió molt positiva de la Tertúlia. Especialment jo com a estranger aprenc molt. Sobretot al començament tenia una imatge negativa d'Espanya, però ara està canviant a poc a poc perquè llig els llibres de tal manera que entenc a causa de les explicacions i als temes que estan eixint a col·lació. Jo diria que els llibres i la gent del meu voltant són el millor. Crec que és molt important i instructiu estar escoltant les opinions d'un altre”.

“Quan em posava a pensar sobre què dir-vos, la primera cosa que em sorgia era un cert sentiment d'incapacitat, fruit de la gosadia que suposa haver acceptat parlar d'aquest espai de llibertat a persones que no tenen aquesta experiència.

Supose que pensar implica raonar. Però acceptar parlar d'aquest espai de llibertat el que va sorgir és més del cor que de la raó. Només en un segon moment va intervenir la raó, perquè calia fer raonable aquell impuls del cor, encara que només fora perquè és l'única manera que em podeu entendre. Així, no podent marginar al cor, he optat per intentar parlar-vos tant amb el cor com amb la raó.

Estar privat de llibertat exterior et convida a explorar altres formes de llibertat que fins aquest moment no havies apreciat. Per això, a pesar d'haver-les experimentat em limitaré a aquest espai de llibertat 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'introduec en l'obra i, fins i tot a vegades, em reflecteix part de la meua pròpia vida. En immiscir-te en l'obra vas comprenent molts comportaments humans i adquirint molts coneixements que eren desconeguts i vaig aprenent mentres gaudisc”.

“Arreplegue fragments de l'obra que em pareixen interessants per a debatre o simplement frases que em pareixen atractives per la seua forma i significat com: “no em preocupa que tingues pardals en el cap, allò que em preocupa és que siguin sempre els mateixos pardals” de l'obra Obabakoak de Bernardo Atxaga.

El simple fet d'estar llegint un llibre en comú amb altres persones em dona l'oportunitat de tenir una conversació allunyada de la vulgaritat, de la quotidianitat (problemes judicials i econòmics, problemes amb drogues, etc.) i conèixer un poc millor a les persones que em rodegen de les quals sempre tinc quelcom que aprendre i potser ells, per poc que siga, puguin aprendre alguna cosa de mi.

Va arribar el moment de la tertúlia. En la sala no hi ha ni visitants, ni estrangers,

ni nacionals. Hi ha persones que han nascut en llocs diferents i que han viscut vides distintes. Aquesta mescla de cultures i vivències enriqueixen la Tertúlia. Ací s'exposen tantes opinions com persones hi ha, cap d'elles d'usar i tirar, sí humilment criticables amb la intenció de comprendre i aprendre de tots, sense l'obligació de consensuar.

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 importància si no fóra 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; sabent sempre que mai s'acaba d'aprendre i que el saber et permet veure més enllà del dit que assenyala”.

“Són moltes les incerteses que ens rodegen, però no arriben a abraçar totes les nostres curiositats i quan traiem de passeig la ignorància davant de nous casos, no són poques les vegades que ens sorprenem gratament davant del resultat entre el que s'espera i el que es troba.

Quan el món laboral s'imposa després de tota la infància i joventut dedicada a l'educació, aparquem els llibres amb seriosa revenja de no tornar a obrir-los després de tants anys d'estudis obligatoris i els maleïts exàmens.

Qui m'anava a dir que podia participar en una tertúlia? Literària ni més ni menys! Això suposava llegir llibres, analitzar escrits d'autors, que en uns casos són més coneguts que altres, i fins i tot, perfectes desconeguts. Llavors era impensable que poguera divertir el simple fet de llegir, per esporàdic que fora.

Certament, tampoc estava entre les meues intencions acabar privat de llibertat, però ací estem i ves per on, ha sigut ací on m'he tornat a reconciliar amb els llibres, o millor dit amb la lectura pel simple gust de llegir, a més de continuar estudiant.

D'una “Tertúlia Literària” se'm plantejaven molts dubtes, la principal és si estic preparat per a departir entre perfectes coneixedors de literatura, devoradors de llibres, coneixedors d'estils, o simplement, de què es tracta en una tertúlia literària?

Òbviament va ser la curiositat el que em va moure a prendre part amb altres privats de llibertat en la Tertúlia Literària Dialògica del Centre Penitenciari de Nanclares de la Oca, i no té res a veure la idea que m'havia creat amb el que em vaig trobar. Vaig trobar persones amb les seues realitats a les quals se'ns queden curtes les dues hores i mitja que dediquem aquesta tasca.

Acostem allò que s'ha llegit a les nostres vivències. De la lectura ens identifiquem amb les situacions que subratllem durant la setmana que transcorre entre tertúlies i els donem enfocaments en conjunt que individualment passen desapercebuts. També solem estar d'acord que algun patracol se'ns ha colat, però l'hem intentat desxifrar, perquè les editorials venen de tot i no potencien la lectura més que les seues butxaques.

Però allò important de les tertúlies és que no intentem consensuar les anàlisis

individuals de la lectura, sinó que escoltem amb atenció el que cada u aporta, aprenent d'aquesta manera a percebre altres visions, i el meu “jo” es dilueix a favor del “nosaltres” que formem els tertulians de diverses nacionalitats i cultures amb l'enriquidor de cadascun i com és de sorprenet veure caure fronteres físiques que no més existeixen en els que les volen veure, però sense pretendre unificar les enriquidores diferències existents en les nostres anàlisis de la lectura.

No són poques les vegades que ens apartem del tema principal. Divaguem en excés per a qualsevol erudit en literatura, la qual cosa hui en símil informàtic es diu “obrir massa finestres de Windows”, però que per a nosaltres són finestres que ens fan mirar cap a l'exterior d'aquests murs, i escapar-nos per uns instants quan parlem i escoltem els altres companys, allunyant-nos d'aquesta dura realitat i acostant-nos a les inquietuds de la resta de companys.

Encara no sé tècnicament per a què val una Tertúlia Literària?. Dubte que hi haja una definició exacta o, si n'és el cas, d'haver-ne, que no siga debatible. De moment no hem analitzat estils d'autors o formes d'escriure o altres tècniques. Dubte que ho realitzem, potser no vulguem arribar a aquesta profunditat i simplement ens continue abellint llegir un llibre i comentar el seu contingut i continuar escoltant amb la mateixa atenció que en altres temps s'escoltava al conta-contes”.

Per acabar aquest apartat, tan sols dir que en aquesta Tertúlia hem llegit més de quaranta llibres d'autors molt diversos: Kafka (Carta al pare, La metamorfosi, El procés), Maquiavel (El príncep), Erasme (Elogi de la bogeria), Puigvert (Les altres dones), Zola (Germinal), Dostoevskii (Crim i càstig), Cela (La família de Pascual Duarte), Unamuno (Niebla), Camus (L'estranger), etc.

6. Les tertúlies literàries dialògiques en un grup de diversificació curricular de l'institut miguel de unamuno.

En aquest cas procedirem com en l'anterior. Primer exposarem només una part del Projecte, ja que allò important és el que fa referència a l'Educació de Persones Adultes, i després apareixeran algunes de les opinions donades per les tertulianes i pels tertulians.

- Justificació.

Les Tertúlies Literàries Dialògiques constitueixen una pràctica educativa contrastada per a l'animació a la lectura i el coneixement de la Literatura. Fins a la data i en la majoria de les ocasions aquesta metodologia ha sigut duta a terme en el camp de l'Educació de Persones Adultes i en distints mitjans (centres d'EPA, associacions, escoles per a la Dona, comissions culturals de barri, centres penitenciaris, etc.).

Tenint en compte aquests antecedents i amb la col·laboració de l'Assessoria d'EPA del Berritzegune, hem pensat que aquesta pràctica educativa podria experi-

mentar-se en Educació Secundària al nostre centre. El que ens mou a portar-la a terme és la intenció de millorar la resposta educativa que estem donant dins del camp de la Llengua. És sabut que la Societat de la Informació implica, entre altres, la contradicció que, d'una banda, incita a l'abandó de la lectura mentre que, d'una altra, exigeix una gran competència lectora per al desenvolupament de la capacitat de processament de la informació, competència aquesta que és clau per a sobreviure-hi. També ens preocupen determinats camps que a la vegada es poden afrontar des d'aquesta pràctica educativa com poden ser l'expressió oral, el respecte a les opinions dels altres, l'educació en valors, el desenvolupament d'hàbits lectors basant-se en una activitat que és lúdica sense deixar de ser instrumental, la millora de la competència lectora, l'actitud d'escolta, la solidaritat, etc. Sense oblidar que en aquest procés d'investigació i experimentació té una potencialitat formadora per al professorat que, en cas de resultats positius, pot ser aplicada a un espectre més ampli de l'alumnat i en diferents llengües.

Finalitats:

- Millorar la competència lectora.
- Desenvolupar l'expressió oral.
- Potenciar hàbits lectors
- Descobrir el costat lúdic de la lectura i de la literatura.
- Generar una actitud d'escolta en tots els participants.
- Millorar el diàleg entre l'alumnat i entre alumnat i professorat
- Desenvolupar un esperit crític i solidari.
- Augmentar l'autoestima.
- Estimular i millorar la comunicació escrita.
- Donar sentit i funcionalitat als aprenentatges relacionats amb la comunicació oral en la seua doble vessant d'expressió i comprensió.
- Reflexionar com a professorat sobre aquesta i altres metodologies relacionades amb la lectura.
- Algunes consideracions sobre el contingut de l'activitat:
- Diccionari: Pel que fa a l'ús, s'estimularà en la mesura que l'utilitzem com els lectors experts, és a dir, consultant aquelles paraules que no ens deixen avançar en la lectura, i obviarem les que o bé les podem entendre pel context o que no són decisives per a la interpretació del text. El mateix plantejament regirà per als paràgrafs que, suposadament, no s'entenguen.
- Processos d'ajuda: No tot l'alumnat ha desenvolupat la competència lectora fins al mateix nivell. Diàriament ens trobem amb alumnat que té problemes en aquest camp. Per això, aquest Projecte, immers en la filosofia inclusiva, preveu processos d'ajuda perquè cap alumne quede exclòs de l'activitat. Aquesta previsió ba-

sada en la solidaritat es concretarà, segons les circumstàncies, amb altres alumnes, amb el professorat o amb persones col·laboradores.

- Lectura oral i lectura silenciosa: El Projecte no ha d'oblidar que en la lectura silenciosa el nivell de comprensió és major que en l'oral i que aquesta última la utilitzem bastant menys que la silenciosa. També cal no oblidar que ambdues són competències distintes i que ens podem trobar amb persones que en dominen una i que tenen problemes amb l'altra.
- Ampliació de coneixements sobre autor i tema: Encara que no és objectiu de la Tertúlia, no es descarta que en determinats moments es demanen dades de l'autor o l'autora així com del tema del llibre.
- Explotació del text a la classe de llengua: No és un objectiu propi de les Tertúlies Literàries, no obstant això, pensem que treballar a classe de Llengua amb aquests textos, sense obviar-ne d'altres, pot resultar més enriquidor, ja que comptaríem amb l'avantatge que han sigut ja prèviament llegits i dialogats, és a dir, són textos que hem incorporat a la nostra experiència, que són vius, que ja formen part de nosaltres, que no ens són aliens.
- On i en quin moment llegir?: Açò ho decidirem en un diàleg igualitari amb l'alumnat entre dos grans alternatives, la de llegir a casa, que exigeix més maduresa i compromís o la de llegir al centre. Sense excloure que, segons el grup, es puguin compatibilitzar ambdues possibilitats.

Aquests són algunes de les qüestions que emmarcaven aquest Projecte. Vegem ara algunes de les opinions de les persones que han passat per aquesta tertúlia. Aquestes opinions van ser escrites a finals de l'any 2001, no feia dos mesos que havíem començat amb l'activitat, i serveixen per a contrastar-les amb altres que apareixeran més tard en l'intercanvi de correspondència amb la presó.

"A mi en principi la Tertúlia em pareixia una mica avorrida perquè no entenia molt el llibre, però ara no m'ho sembla perquè cada vegada entenc millor".

"A mi açò de les Tertúlies sempre m'ha paregut entretingut perquè també aprens coses. El que em pareix més avorrit és llegir els llibres a casa".

"A mi la Tertúlia em pareix molt interessant i entretinguda perquè almenys no hem de llegir-nos tot el llibre nosaltres, sinó que els dubtes i preguntes es poden consultar als companys o a Rosa i a tu".

"Al meu parer és molt interessant la Tertúlia i t'agraesc que gràcies a aquesta Tertúlia em sembla més interessant llegir un llibre. L'única cosa que m'avorreix és haver de llegir a casa uns llibres que no ens abellisquen o que no ens semblen interessants. Espere que tinguem bones festes".

"Pense que la Tertúlia està bé per a aprendre coses i expressar la teua opinió i records que t'arriben en llegir els llibres. A vegades sí que arriba a ser avorrida per-

què hi ha coses que avorriren, per exemple algun comentari. Però amb aquesta Tertúlia jo entenc millor els llibres”.

“Jo crec que la Tertúlia està bé i m’agrada perquè aprens i a més perds la classe”.

“A mi la Tertúlia, seguir amb ella, em pareix bé perquè aprenc coses i, sobretot, a expressar els meus sentiments”.

En els dos cursos que va durar aquesta Tertúlia vam llegir al voltant de 12 llibres. Els autors que més van agradar van ser: Coelho (Verònica decideix morir), Salinger (El guardià entre el ségol), Al-Sa’dawi (Dona en punt zero), Brady (Déu torna en una Harley) i Fisher (El cavaller de l’armadura oxidada).

7. L’intercanvi de correspondència

A poc a poc, quasi sense voler-ho i sense haver-ho previst, es va anar forjant la idea d’intercanviar correspondència entre la dues Tertúlies. Primer la van iniciar els tertulians de l’institut i prompte es va convertir en un intercanvi epistolar.

Des de la Tertúlia de l’Institut es va veure aquesta activitat com interessant, ja que, entre altres coses, potenciava l’escriptura des d’un enfocament funcional i comunicatiu. D’altra banda, suposava una educació en valors, ja que com diu Giddens, la presó és una de les experiències segrestades per la nostra societat. A més, i segons anava transcorrent el temps i augmentaven les cartes, ens vam adonar que allò era una magnífica ocasió perquè aprengueren (i aprenguérem) moltes coses sobre l’existència humana.

Des de la Tertúlia del Centre Penitenciari la nostra reflexió, que reflectim en el document que apareix a continuació i que ha donat lloc a altres projectes, va ser la següent:

La vida en el centre penitenciari té un únic objectiu: recuperar la llibertat. Amb aquesta esperança es viu 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 aconseguir el que desitgem, recorrem moltes vegades a viure aquesta realitat dins d’una altra, a estendre aquesta substantivitat inabastable al pròxim, al tangible; tendim a no trencar el cordó umbilical que ens uneix a aquesta quimera, i, a vegades, creem una realitat virtual que substitueix, per ser més lleu, al cru context en què vivim.

De tots és 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 solitud, per la incomprensió, per la impotència, per la segregació, per la ruptura amb el 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 sí que podem mitigar, en alguna mesura, la seua absència. Conseqüentment, l’intern i la interna busquen la recreació d’uns llaços socials per a poder viure. Part d’aquesta re-

creació es podrà fer a l'interior del centre penitenciari, encara que serà difícil, però el més important està fora, en el carrer, en la societat, en la no-presó. Viure, sentir-se viu és existir en llibertat amb l'altre. Ser s'és amb altres. La identitat consisteix a reconèixer-se en els altres. Creïxer és comunicar-se amb altres.

Per tot això, no és gens estrany que l'intern i la interna valoren extraordinàriament la correspondència, és a dir, el fet de tindre una carta, ja que després de l'epístola està l'altre i està la llibertat. Rebre una carta és un símbol de vida, és un indicador social que existisc perquè algú dóna fe de la meua existència. És una cosa tangible, és un tros de paper que porta un tros de vida que necessita per a viure. I és una cosa que invita a continuar vivint perquè aquest tros de paper, al mateix temps que em qüestiona, és una invitació per a expressar-me, per a comunicar-me.

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

Aquest va ser el plantejament de què partíem i el que va presidir tot l'intercanvi epistolar. Parlar d'aquest intercanvi exigeix tornar la paraula a aquelles persones que en ell van participar. Vegem en primer lloc algunes de les missives que van enviar els tertulians de l'Institut i que ens serveixen, al seu torn, per a veure l'evolució pròpia de la seua Tertúlia i de la relació amb els interns de la presó, així com la voluntat de conèixer-los personalment i realitzar una Tertúlia conjunta.

6-12-02

Amunt contertulians!!

Què tal esteu? Suppose que vos enrecordeu de qui som, veritat? Jo sóc Patricia, que també vos escrivia l'any passat.

Vull dir tantes coses que no sé per on començar. El primer, això sí, que fer Tertúlia és fantàstic, ja que he après i continue aprenent moltes coses. A les classes de Tertúlia tots donem les nostres opinions i per això cal escoltar-les, perquè potser tu mateix/a no estigues convençut/da de la teua pròpia opinió. En fi, a mi m'agrada molt, és més, que els llibres que llegim són molt divertits. A mi m'agrada llegir, i ara més que abans, perquè ara en els llibres veig coses que abans no veia.

Jo crec que llegir és una cosa divertida, almenys per a mi, ja que és com si estigueres veient una pel·lícula, i sents que tu estàs dins. Sense més, jo ho recomanaria a molta gent.

Canviant de tema, jo he pensat moltes vegades en quina classe de Tertúlia feu, si és igual que la nostra, si són els mateixos llibres ...

M'agradaria que algun dia ens coneguérem i férem Tertúlia tots junts, així hi

hauria més opinions i més conclusions. A mi al principi em donaria una mica de vergonya donar la meua opinió ja que no sé si el que dic, té sentit. Perquè hi ha coses que les sents però són difícils d'explicar i raonar.

De totes maneres, encara que jo pense això, no ha de ser així, perquè cada un diem la nostra opinió, allò que sentim..., a la nostra manera i els altres estem presents per a sentir-les i respectar-les, veritat?

M'estic quedant sorpresa de mi mateix perquè abans no m'agradava llegir molt i és que ara llig un muntó. Sobretot llibres de poesies. M'encanten, és més, fins i tot jo les faig a casa. Pense que a la millor algun dia podrien ser publicades... Vull fer un embolic d'elles perquè després en llegir-les em recorde d'aquests moments feliços, tristos... en els quals he viscut, etc. (...)

7-12-03

Hola Tertulians!!

Què tal us va? Feia temps que no estàvem en contacte, amb això de l'estiu i els exàmens no hem pogut escriure-vos. De seguida arriba el Nadal, per a passar-ho bé, encara que potser algú de vosaltres ho passeu malament, ho sent. Seguiu els mateixos que el curs passat? Nosaltres a classe som tres nous i un dels veterans se'n va anar. Seguim amb Miguel fent Tertúlies, i a més ens agrada molt. (aquest curs) Ja anem pel tercer llibre llegit. Hem llegit *Dona en punt zero*, *El cavaller de l'armadura oxidada*, i ara estem llegint *El guardià entre el ségol*. A mi, que em dic Núria, el que més m'ha agradat ha sigut el del *El cavaller de l'armadura oxidada*, el vaig proposar jo i així va ser, el vam llegir. Jo havia vist l'obra de teatre i, com em va agradar, perquè el vaig proposar per a la Tertúlia. A alguna gent li va agradar i a altres no (per a gustos estan els colors). A mi em pareix un llibre entretingut i a més reflexions molt. Vos el recomane.

Bo, us deixe, ja estarem. Besos.

PD,: estaria bé, algun dia poder conèixer-nos, provar si algun pot eixir per a vindre a la nostra Tertúlia, o ja intentarem anar nosaltres allí (Per nosaltres anàvem, però no ens deixen entrar, som menors).

Hola contertulians:

Vos escric aquesta carta per a dir-vos que ens continua agradant molt fer les Tertúlies amb Miguel i que ens divertim molt comentant els llibres entre nosaltres. En un trimestre hem llegit almenys quatre llibres i la veritat és que mai m'haguera imaginat que llegiria tants llibres en tan poc de temps, ja que abans no m'agradava gens llegir. Espere que a vosaltres us vaja molt bé en la Tertúlia i que gaudiu en ella, perquè si no col·labores ni dones la teua opinió no gaudeixes del que és la Tertúlia en si. Amb aquesta carta també m'agradaria desitjar-vos un bon Nadal i un feliç any nou a tots, inclòs també a Miguel que ens ha ensenyat a tots, tant a nosaltres com a

vosaltres una cosa que desconexíem, i ens ha ensenyat a gaudir de la literatura. Un salutació de la vostra companya contertuliana.

Com a exemple del que va ser des de la presó aquest intercanvi de correspondència, transcrivim part d'una de les cartes escrites per un intern a tots els membres de la Tertúlia de l'Institut.

(...) Sé que sou prou adults com per a no tractar-vos com a xiquets i que a més teniu prou intel·ligència com per a saber que a la presó no s'està per robar gallines o robar per a menjar. No obstant això, ací estem persones de moltes classes i per molt diverses causes, però tenim en comú que en algun moment de la nostra vida hem optat pel camí que hem cregut més ràpid per a aconseguir el que buscàvem; i, generalment, no pensar les conseqüències o danys que es pot fer a altres persones per optar per camins ràpids, quan s'és major d'edat, sol tindre conseqüències com la presó.

També ocorre que s'arriba a la presó per no tindre formació i informació, ja que si no s'entén el que es llig, o no coneixen les lleis de convivència, arribarà el dia que s'infringeix una llei i es pot acabar en un lloc com aquest.

Abans de perdre la meua llibertat, jo havia estudiat Formació Professional. No em faltava treball i em considerava un privilegiat per haver estudiat i tret un títol amb el qual exercir una professió que m'agradava.

Així mateix, quan vaig acabar EGB, que em va costar una miqueta, vaig deixar molts amics que, en compte de continuar estudiant, es van posar a treballar en la primera cosa que aconseguien, que per als 16 anys els pareixia un sou impressionant el que aconseguien com a cambrers o ajudants de molts treballs, però que quan tenien 25 anys el sou continuava sent semblant i encara ho continua sent 10 anys més tard.

Moltes altres amistats van decidir continuar estudiant, clavant els colzes quan jo vaig acabar FP, ells i elles, van seguir a la Universitat i la gran majoria d'ells ara són professors, enginyers, treballadors qualificats en empreses o funcionaris de l'administració. Tots ells amb un sou digne. (...)

Al contrari, aquells que van abandonar els seus estudis, només poden optar als treballs més precaris per als quals hi ha molta gent disponible, per desgràcia, més que llocs de treball i això comporta que els sous i les condicions siguin a vegades indignes, però que no queda un altre remei a fer perquè cal menjar.

Ací per desgràcia la majoria de la gent que va perdre la seua llibertat no té acabats els seus estudis bàsics. Són persones que van deixar els estudis perquè o no els van animar a casa a continuar estudiant o perquè van optar pel camí més fàcil, o siga, fer fugina a classe, passar de continuar estudiant i autoenganyar-se dient que saber llegir i escriure era prou. Ara no saben ni quins drets tenen perquè en la majoria dels casos ni saben que existeixen.(...)

També hi ha gent ací que s'ha adonat que estudiant i adquirint cultura mitjançant els estudis es pot millorar en la vida i eixir de les dificultats. I amb moltes dificultats per culpa de l'edat o la falta de costum d'estudi, es treuen un títol que abans no tenien. Molts són pares o mares i alguna cosa estan traient en clar, que els seus fills han d'estudiar en l'època en què cal dedicar-se a l'estudi, o siga, durant la infància i la joventut, perquè almenys els seus fills i filles tinguin el coneixement necessari i no acaben mai a la presó, que no opten pel camí fàcil i, per descomptat, que es guanyen el salari dignament.

Ja sé que vos pareixeré una mica pesat, però vos volia dir açò per a fer-vos comprendre com és d'important estudiar i fer-ho sent conscients que ara vos esteu jugant el vostre futur; que si no vos convenceu de la necessitat de tenir una bona base per a fer una casa, més prompte o més tard aquesta casa caurà. Ara esteu fent els fonaments de les vostres cases, però si abandoneu, vos quedareu a viure en la baraca de l'obra. (...)

Bo companyes i companys tertulians, ja sé que no serà la carta que esperàveu, però com és la primera el millor és donar-vos aquest gran consell i si ens envieu unes lletres o unes preguntes, per al futur ja vos comptaré alguna altra cosa, però sense passar-se amb mi, eh! Je, je, je.

8. La trobada: la tertúlia literària conjunta.

• Un desig expressat

Com s'haurà vist, en diverses de les cartes dels alumnes i de les alumnes de l'Institut hi havia un desig exprés de conèixer els contertulians de la presó cara a cara. Són desitjos sincers, no hi ha morbositat, sí la curiositat i la necessitat de trobar-se per a veure qui està darrere del paper, del consell, de l'ànim. És cert que s'havien perdut totes les esperances a causa de les dificultats que ens assaltaven pel camí: minoria d'edat, permisos dels pares i mares, del Consell Escolar del Centre, de la mateixa presó. Però un dia va arribar la gran notícia. La trobada era possible! I les dificultats van anar esdevenint possibilitats. Així, es van aconseguir amb facilitat, encara que puga resultar estrany, els permisos dels pares i les mares i el del Consell Escolar del Centre.

• L'argumentació davant de la direcció de la presó

Realment, des de la presó havíem rebutjat per inviable la possibilitat de la realització d'aquesta trobada. No obstant això, i reflexionant sobre el cas, se'ns va acudir plantejar aquesta activitat a la direcció com un element gens menyspreable del que allí s'entén com a Tractament. La trobada no era una qüestió anecdòtica, suposava, entre altres coses, la culminació d'una tasca educativa realitzada per un grup d'interns amb un grup d'adolescents i jòvens de baixes expectatives acadèmi-

ques i d'un hipotètic risc. I açò era i és un element que, encara que no estiga contemplat com a novetat, és fonamental en el Tractament, en la hipotètica reeducació que serà la base de la reinserció social. Els interns com a agents formatius de poblacions en risc és una de les millors imatges que es puguin donar d'aquest nou camí que es tracta d'iniciar a la presó.

Aquestes argumentacions van ser presentades al director de la presó i degueren fer efecte, ja que vam tenir el permís per a realitzar una Tertúlia Literària conjunta en l'interior de la presó, sense variar en res les condicions en què la solíem fer altres vegades.

• La generositat dels interns

No ens cansarem mai d'elogiar l'actitud dels interns de la Tertúlia de la presó en tot el procés. No obstant això, en aquest apartat voldríem destacar la seua generositat a l'hora de realitzar aquesta trobada.

Les persones, quan ens veiem en situacions com la d'estar com a interns en un centre penitenciari, intentem, com és lògic, que aquesta situació no transcendisca a l'exterior. Ens interessen algunes visites, però no totes. A ningú ens agrada que ens vegen en determinades situacions, encara que no ens coneguen de res. És una qüestió de preservar la nostra intimitat, la nostra identitat fortament atacada en situacions de privació de llibertat. Altres vegades no volem perquè ens sentim com a animals de fira que són exhibits darrere les reixes com a exemplars rars de la fauna humana. Per tot això, que aquests interns accediren a realitzar aquesta Tertúlia conjunta va ser un acte ple de generositat, ells no sabien què succeiria ni quina actitud prendrien els tertulians de l'institut i, no obstant això, no van posar cap entrebanc. Pot haver-hi una actitud més educadora que la que ací es va donar?

• La Trobada

Va arribar el dia i allí ens trobem tots i totes. L'obra triada va ser *El bosc en flames* de Susana Tamaro. Primer les presentacions i després, amb el suport i ànim inicial dels interns als estudiants, el desenvolupament normal d'una Tertúlia. Això sí, amb moltes rialles i gresca, i amb moltes ganes de participar. Les dues hores es van passar volant i, és més, els de l'institut van confessar que no els haguera importat seguir més temps i que els agradaria continuar fent aquesta Tertúlia. Allí tots i totes vam aprendre molt, però de forma especial els de l'institut. La presó va deixar de ser una experiència segrestada, van descobrir que allí hi havia persones amb una història i una saviesa especial; i aquest el record que va quedar, no la morbositat, ni obrir i tancar les portes. El record va ser i són les persones. La riquesa naix quan la trobada és sincera.

9. Avaluació i conclusions.

La veritat és que es va fer una avaluació segons l'ús d'aquesta activitat la con-

clusió de la qual és el títol d'aquest treball. No obstant això, pensem que novament són les paraules dels protagonistes d'aquest Projecte les que han de tornar a aparèixer. Són cartes que es van enviar després de la Tertúlia conjunta, són com la guinda que es posa al pastís. Estem segurs que d'elles es trauran més conclusions que les que en aquesta avaluació van poder sorgir.

Volguts ajudants:

Sóc Rosa, la professora del grup d'alumnes que vos escriuen les cartes i com veieu m'heu ajudat durant aquests dos cursos de la Tertúlia perquè escrigueren sense obligar-los i aprendre a fer-ho.

Perdoneu les faltes d'ortografia, no he pogut aconseguir que milloren més, però llegiu les seues cartes amb tot l'afecte, que és amb el qual vos les envien. Com veieu en elles, el record de la nostra visita per a fer "La Tertúlia junts", ha sigut magnífic i puc afirmar que inoblidable.

Per la meua part, també guardo un gratíssim record de la vesprada que passàrem junts i, a més, no m'he d'acomiarar perquè al setembre començaré amb nous alumnes. Farem Tertúlia i ja estarem en contacte. Moltíssims besos perquè els repartiu entre tots. Amunt simpàtics!

Què tal esteu? Com vos va la vida? Per ací tot bé, encara que estic una miqueta aclaparada amb tant d'examen, entre d'altres coses; i, clar, com fa bo abelleix eixir al carrer en compte d'estudiar, però qui vulga peixets que es banye el cullet, veritat?

Com veig que aquesta és l'última carta que vos escric em vaig a acomiarar. Vull dir-vos que m'ho vaig passar d'allò més bé amb vosaltres a la presó i espere que tornem a repetir aquesta experiència en un futur.

Les vostres xarrades m'han ajudat a pensar-m'hi sobre coses que mai m'he parat a pensar en la vida i, de fet, a pensar abans d'actuar. Espere que vosaltres també hagueu après alguna cosa de nosaltres i que vos ho hagueu passat tan bé com nosaltres perquè ha sigut una experiència inoblidable.

Mai m'havia parat a pensar a fer Tertúlia i, ara que ho pense, és una activitat molt divertida. Ara m'agrada llegir molt més que abans gràcies a la Tertúlia.

Bo espere que tornem a saber de vosaltres i viceversa, i que tot vos vaja molt bé. I no vos dic adéu perquè sona molt trist, així que fins prompte coleguis. Besos.

Què tal contertulians?

Pel que he vist en les vostres cartes, vosaltres també heu tingut l'angoixa del paper en blanc.

M'alegre molt que ho hagueu passat bé en la vostra visita. Per la meua part va ser una bona experiència perquè va portar aire fresc a un lloc on és necessari. També espere que vos adonàreu que en la lectura no sols hi ha obligació, que també pots trobar coses divertides i algunes altres que et fan pensar (cosa útil per a renovar-se un mateix).

Un escriptor va dir una vegada que la lectura d'un llibre és una comunicació amb tu mateix i amb l'autor, encara que a vegades hi ha escriptors a qui preferiries no dirigir-los la paraula. Però la lectura, en general, és una bonica experiència, encara que això és una cosa que un ha de descobrir-ho per si mateix (ja sabeu això de les coses imposades i les obligades). És un acte d'un amb si mateix, perquè sí, sense cap obligació. A mi particularment la lectura m'ha ajudat molt, tant en la meua actual situació, com quan estava al mar. Jo he passat moltes milles amb l'única companyia d'un llibre i de la salvatge naturalesa del mar al meu voltant. Llegir també ajuda a oblidar l'aclaparament, allibera l'ànima de l'angoixa i de l'avorriment de la quotidianitat i et posa en contacte amb un món distint. Que més vols!

També me n'he adonat que la lectura et fa sentir-te lliure i adonar-te que la roda de la vida gira de forma diferent del que a vegades el destí s'entesta a imposar-te. Ja sé que és difícil trobar el moment d'obrir un llibre, però quan et submergeixes en ell no trobes el moment de deixar-lo.

Rebeu una gran abraçada d'aquesta tonyina en la xarxa.

Per a finalitzar, tan sols una última reflexió que pot resumir el que sentim com a tertulians animadors i que compartim -ací escrivim tots i totes- amb els i les participants de la Tertúlia.

Per a mi el més important d'aquesta Tertúlia és haver-vos conegut, és a dir, haver dialogat i compartit alguna cosa amb vosaltres. Avui dia es parla molt del diàleg i poc de l'autèntic diàleg. En l'actualitat el diàleg es col·loca fora de les persones, és a dir, les persones parlen, en nom d'un algú abstracte, d'alguna cosa que està fora d'elles, però no parlen d'elles, ni des d'elles, deixant les interaccions més humanes per a aquells que consideren afins. Existeix, per tant, una acció teleològica i estratègica, però no una acció comunicativa. Parlar dialògicament implica incorporar a l'altre a un mateix de manera solidària i recíproca convertint-lo en part teua, construint-te igualitàriament al costat de l'altre. D'aquesta manera les idees i la ideologia es personifiquen i passen a formar part de la vida, i es descolonitzen del sistema. I això és el que m'ha ocorregut a mi i entenc que és el que vos ha pogut succeir a vosaltres. El sistema penitenciari no ha desaparegut, però entenc que mitjançant la Tertúlia hem despertat un món que fins ara estava colonitzat, és a dir, dormit. I açò ha fet que el sistema es torne més complex i haja de buscar noves respostes davant d'aquestes novetats, és a dir, s'ha produït una xicoteta transformació del sistema en la seua relació amb el món. I açò només ha sigut possible gràcies a la vostra generositat que ha fet realitat un diàleg en què, encara que siga amb metàfores, hem parlat de nosaltres i des de nosaltres.



Junts... En la distància

Vicente Palomar Salvador, cap del departament d'orientació del centre específic d'educació a distància (CEED)



EXPERIÈNCIES. BATXILLERAT, JUNTS... EN LA DISTÀNCIA

L'article 60 de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE 1/1990) estableix que “la tutoria i l'orientació dels/de les alumnes formarà part de la funció docent” Açò significa que l'educació va més enllà d'ensenyar, és orientació en quant que preparació per a la vida.

Aquesta acció tutorial s'organitza mitjançant un pla coherent i sistematitzat -el Pla d'Acció Tutorial, PAT- que representa el conjunt d'activitats educatives que de forma directa o indirecta duu a terme el professorat que intervé en un mateix grup. El PAT ha de respondre a les necessitats plantejades pel Claustre, assumides per la Caporalia d'Estudis i la Comissió de Coordinació Pedagògica.

En un centre d'estudis a distància aquesta implicació del professorat adquireix una importància màxima i es concreta en un model d'intervenció que ofereix, a tot l'alumnat matriculat, suport i un referent tutorial per aconseguir la individualització i l'ajuda necessària per afavorir el procés educatiu.

Que la distància no siga un punt de ruptura sinó, més bé, un punt d'encontre és l'objectiu últim del professorat del Centre i el motiu fonamental que ha permés desenvolupar tot el procés d'adequació tutorial i la posterior implantació dels canvis necessaris fins a arribar a un model propi. Un model viu i vital que continua, cada any, millorant-se i adaptant-se a les necessitats d'un alumnat que canvia i que no deixa de ser un reflex dels canvis de la societat.

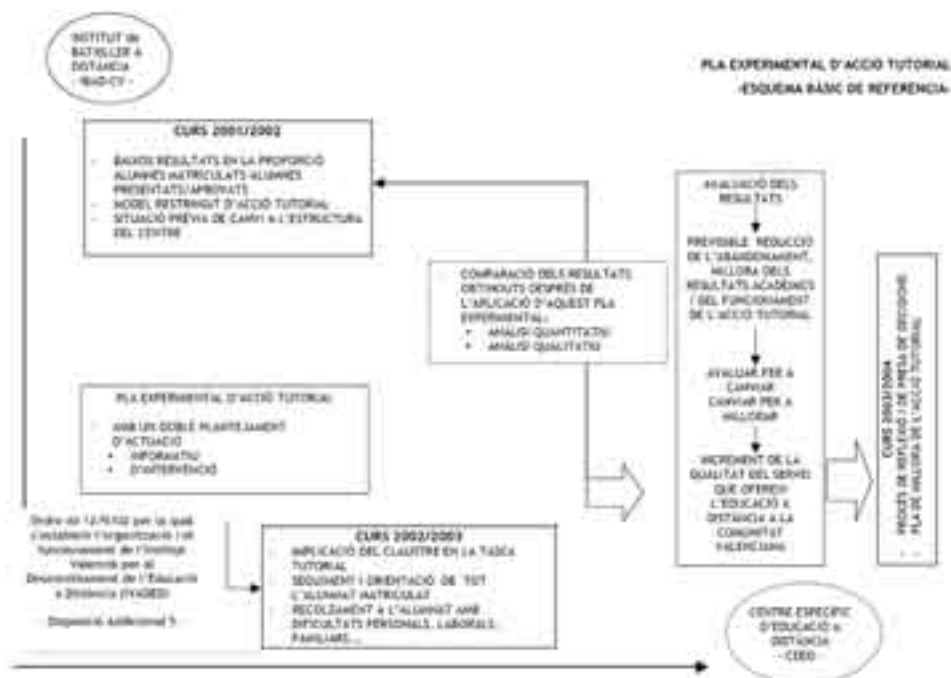
Al llarg del curs 2002/2003 es va dur a terme, en la secció d'ensenyaments de Batxillerat del Centre Específic d'Educació a Distància (CEED-Comunitat Valenciana), un Projecte experimental d'Acció Tutorial que va comptar amb l'assessorament i el finançament de l'Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVAQE). Aquest model d'intervenció no hauria de ser entés com un fet esporàdic que va ocórrer de forma aleatòria i puntual. Sinó, més bé, com una conseqüència del procés de reflexió i d'anàlisi que

es va desenvolupar en el curs 2001/2002 a partir d'uns resultats que consideraven que podien ser millorables... i que té una continuïtat en el curs 2003/2004 amb un pla de millora que arreplega tots els canvis necessaris per a ajustar-se a la realitat de les demandes de l'alumnat i que ens ha dotat d'un model propi d'Acció Tutorial amb unes característiques específiques adaptades al perfil d'un Centre a distància.

La iniciativa plantejada des de l'equip directiu ha sigut possible per la implicació i la participació de tots el membres del Claustre i el suport del Departament d'Orientació. En definitiva, un esforç col·lectiu en el qual no s'ha trobat a faltar l'aportació del personal no docent.

El model s'ha estructurat amb una doble perspectiva...

OBJECTIUS A DESENVOLUPAR...	AMB LA FINALITAT DE...
- CONÉIXER (INFORMATIU) • El perfil de l'alumnat que es matricula en els estudis a distància. • La casuística associada a l'abandonament dels estudis. • Arreplegar la informació pertinent per adoptar les mesures que ens permeten dissenyar les millors condicions per al desenvolupament de l'IVADED en un futur pròxim. - INTERVINDRE • Realitzar un seguiment individualitzat de l'alumnat matriculat en el CEED. • Facilitar l'assessorament i l'orientació als casos que ho necessiten. • Analitzar els resultats per determinar las conseqüències de la intervenció, poder establir les mesures més adients i millorar la qualitat d'un dels àmbits relacionats amb el treball docent, la tutoria, element fonamental en el CEED-Batxillerat.	- MILLORAR ELS RESULTATS • Que el número d'alumnes que continuen els seus estudis s'incrementi en comparació amb els resultats de cursos anteriors. • Que l'abandonament siga per causes alienes a la gestió tutorial/pedagògica del Centre. - AFAVORIR LA QUALITAT EDUCATIVA • La valoració personal de l'alumnat expressada mitjançant Qüestionaris de satisfacció. • La percepció de l'alumnat i el recolzament que han trobat en moments de dificultats. • L'orientació i l'assessorament que han rebut per a reajustar les seues decisions acadèmiques.



A la Figura-1 s'arregla l'esquema general del Pla d'intervenció amb el treball específic que s'ha dut a terme i l'evolució del model tutorial des del curs 2001/2002 fins al curs 2003/2004... Procés obert que continua adequant-se a les necessitats de l'alumnat i sent un referent per a la formació de les persones adultes que desitgen continuar els estudis.

-CURS 2001/2002-

1. FASE PRÈVIA O DE PREPARACIÓ

Són, probablement, els moments de canvi els més indicats per a desenvolupar processos de reflexió al voltant d'allò que està fent-se i com es podria millorar. És, per tant, una ocasió propícia que acaba convertint-se en un punt de referència en els processos de revisió dels sistemes, en general, i dels educatius, en particular.

1.1 Elements Contextuals

El curs 2001/2002 conjuga una sèrie de circumstàncies que propiciaren aquest procés de reflexió al Claustre de l'IBAD-CV (actualment Centre Específic d'Educació a Distància, CEED). Aquests factors podrien resumir-se en...

- Creació de l'IVADED (Decret 105/2001, de 12/6/01, pel qual es crea l'Institut Valencià per al Desenvolupament de l'Educació a Distància, DOGV 15/6/01)
- Ordre de 12/9/02 per la qual s'estableix l'organització i el funcionament de l'IVADED (DOGV 20/9/02)
- Integració dels estudis del CEVEAD (Centre Valencià d'Educació a Distància) y de l'IBAD-CV (Batxiller a distància) en el CEED. I que, conseqüentment, ens dugueren a plantejar-nos una sèrie de qüestions que podríem resumir en:
Què volem que siga el Centre Específic d'Educació a Distància?
Quina oferta educativa hauria de proposar a l' alumnat?
Com hauria d'organitzar-se el centre per a complir millor la seua tasca?
Quin és el perfil de l'alumnat que es matricula al nostre Centre?

1.2 El Punt D'eixida Dels Resultats - Anàlisi Quantitatiu/qualitatiu -

Les raons per a cursar uns estudis a distància responen a una casuística molt diversa. Però, en qualsevol cas, els canvis personals, professionals o familiars dels estudiants són els causants d'un nivell de seguiment dels cursos que podríem qualificar com baixos, encara que bàsicament important pel seu caràcter de servei social a la població adulta i com a possibilitat d'afavorir el principi de formació permanent.

A la taula-1 podem observar l'evolució dels resultats globals, al llarg del curs, referits als percentatges dels resultats per assignatures (la relació entre el número total d'assignatures en les quals l'alumnat es matricula i a les que es presenta):

TAULA-1	% PRESENTATS/MATRICULATS		
	1a AVALUACIÓ	2a AVALUACIÓ	3a AVALUACIÓ
1r BATXILLERAT	30,25 %	18,83 %	15,53 %
2n BATXILLERAT	36,92 %	24,07 %	20,39 %

L'anàlisi dels resultats ens permet observar algunes diferències:

- El percentatge d'inici (1a avaluació) és superior en 6,5 punts en 2n de Batxillerat (36,92%) respecte a 1r (30,25%).
- L'evolució d'aquest indicador al llarg de les dues avaluacions posteriors presenta un descens progressiu similar en els dos cursos.
 - Es produeix un descens més acusat a la 2a avaluació tant en 1r de Batxillerat (-11,42%) com en 2n (-12,04%). Açò significa que la 1a avaluació suposa un punt d'inflexió molt important en el seguiment del curs. Els resultats obtinguts propicien un procés de reflexió que, en molts casos, produeixen l'abandonament.
 - A la 3a avaluació aquest descens disminueix, situant-se en 1r de Batxillerat en un -3,3% i en 2n en un -3,68%.
 - En 2n de Batxillerat l'índex d'abandonament de les assignatures és menor. Segura-



ment pel caràcter terminal d'aquest curs i la possibilitat d'obtenir el títol de Batxiller.

A la taula-2, s'amplia l'anàlisi i s'estableix la relació entre els indicadors significatius corresponents a l'avaluació final:

TAULA-2	% PRESENTATS/ MATRICULATS	% APROVATS/ MATRICULATS	% APROVATS/ PRESENTATS
1r BATXILLERAT	23,37 %	15,92 %	72,04 %
2n BATXILLERAT	36,05 %	24,24 %	68,01 %

- La mitjana dels percentatges d'aprovat sobre presentats és molt alta en els dos cursos. Sent, fins i tot, més en 1r (72,04%), el curs on l'índex de presentats és menor, que en 2n (68,01%).
- D'aquests resultats podem deduir que l'alumnat que no abandona obté bons resultats. De fet, aquests percentatges no són inferiors als que es podrien obtenir als Instituts de Secundària presencials... la qual cosa no justificaria, en si mateix, la conveniència d'un Pla Tutorial específic per a millorar-los.
- El baix percentatge de presentats/matriculats fa que l'índex percentatge aprovats/matriculats siga també baix. Per tant, dels tres indicadors aquest és el menys interessant.
- Com a conclusió de tot el que hem vist fins aquest moment podem deduir que l'indicador sobre el que volem incidir és el d'alumnes presentats/matriculats, que és el que està més relacionat amb l'abandonament escolar. El principi de referència que ens permetrà establir els efectes de la intervenció serà...

Abandonar unes assignatures i d'altres no, no suposa abandonar els estudis, es tracta, més bé, de reorientar-los. Abandonar és deixar l'estudi de totes las assignatures.

Així, la taula-3 reflecteix el percentatge de l'alumnat que no ha abandonat totes les assignatures -per avaluacions-, es a dir, que almenys se n'ha presentat alguna. Aquest índex seran els que utilitzarem per analitzar els canvis que es pugen produir per la intervenció del Pla Experimental d'Acció Tutorial.

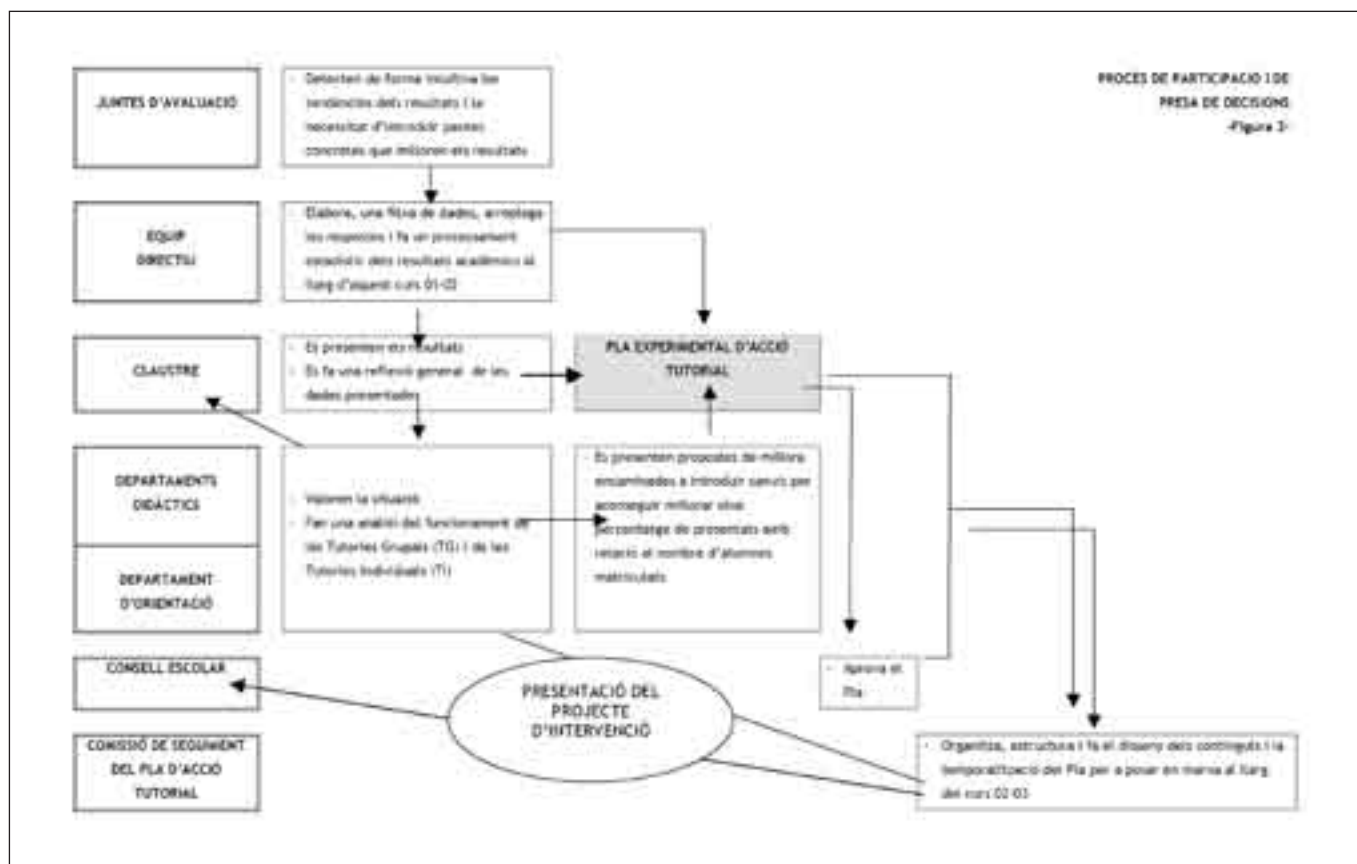
TAULA 3	% PRESENTATS A ALGUNA ASSIGNATURA/MATRICULATS		
	1a AVALUACIÓ	2a AVALUACIÓ	3a AVALUACIÓ
1r BATXILLERAT	44,33 %	32,77 %	25,00 %
2n BATXILLERAT	51,50 %	43,53 %	40,19 %

1.3 De La Reflexió A L'acció...

Amb el Pla experimental d'Acció Tutorial pretenem oferir un assessorament i un suport individualitzat a l'alumnat que acudeix a sessions de Tutories Grupals (TG) i a les Tutories Individuals (TI) però, també, acabar amb l'anonimat d'una part important de l'alumnat que es matricula al Centre, amb la convicció que, en moltes ocasions, necessiten un seguiment que pot ser decisiu per a la seua continuïtat en els estudis.

Els objectius específics d'aquest Pla Tutorial són:

- Elevar el percentatge d'alumnes presentats/alumnes matriculats de les diferents assignatures.
- Reduir el percentatge d'abandonament en totes les assignatures.
- Conèixer les causes de l'abandonament.





1.4 Procés de Participació I de Presa de Decisions

La seqüència completa del procés de reflexió i de presa de decisions des del seu inici en les Juntes d'Avaluació fins a la seua concreció final en la Comissió de seguiment i posterior presentació al Claustre i al Consell Escolar es descriu, amb tot detall, a la Figura-2 que presentem a continuació...

2. FASE DE PLANIFICACIÓ

2.1 Nou Model d'acció Tutorial

La proposta es defineix tenint en compte les característiques específiques del Centre i el context en el qual es va a dur a terme:

- Un nombre important d'alumnes matriculats en 1r i en 2n de Batxillerat LOGSE (983 alumnes). Alumnat que, en ocasions, es matricula d'un número de assignatures major que en un centre presencial

- Són uns estudis que contemplen una doble via: semipresencial i a distància. Açò significa que l'alumnat no té l'obligació d'acudir a les classes (encara que s'ofereixen unes Tutories Grupals, TG, perquè l'alumnat que opte per aquesta modalitat pugui tindre una possibilitat d'assistència) i que, en molts casos, sols acudeix al Centre als exàmens i, de vegades, sols a les convocatòries de juny/setembre

- Implicació de tot el professorat del Centre. Segons acord adoptat pel Claustre tot el professorat assumirà les competències del Tutor/a i se l'adscriurà un llistat d'alumnes amb la següent proporció:

- Tutors de 1r de Batxillerat LOGSE: 30 alumnes, ja que es considera que la tasca es més complexa i la taxa d'abandonament major

- Tutors de 2n de Batxillerat: 35 alumnes

- El Departament d'Orientació proporcionarà suport i reforç als Tutors i l'alumnat amb una problemàtica especial, a partir dels casos detectats pel professorat

- Els objectius fonamentals que es pretenen aconseguir amb aquest model d'Acció Tutorial són:

- Garantir l'assessorament i el seguiment individualitzat de tot l'alumnat matriculat al Centre, independentment de l'assistència, o no, al Centre

- Aconseguir una millora en el percentatge d'alumnes presentats/ alumnes matriculats

2.2 Comissió de Seguiment

Es farà càrrec del procés i supervisarà cadascuna de les fases. Formada per:

Direcció, 1 professor-tutor de 1r de Batxillerat LOGSE, 1 professor-tutor de 2n de Batxillerat LOGSE i Departament d'Orientació

3. FASE D'EXECUCIÓ -CURS 2002/2003-

Segons l'acord pres en Claustre cadascun dels professors a més de ser Tutor de les seues assignatures orientarà, assessorarà i obtindrà informació pertinent dels alumnes que se li adscriuran, tots del mateix nivell i de la mateixa modalitat de Batxillerat. Una doble tasca amb la qual pretenem integrar un concepte global de l'alumne. La intervenció contempla les següents fases:

- En el moment de la matrícula
- En la quinzena 0
- Durant el primer trimestre, abans dels exàmens de la primera avaluació
- Avaluació 0 (inicial)
- En la primera avaluació
- Després de la primera avaluació
- Durant la segona i tercera avaluació

SEQÜÈNCIA ANUAL	ACTIVITATS
En el moment de la matrícula	- Cada alumne omplirà una fitxa única amb la informació personal bàsica i en eixe moment se li assignarà el Tutor que li correspon. - El Tutor, posteriorment, elabora la fitxa de l'alumne en la qual consten les dades de Secretaria i el Qüestionari de dades personals, que ens permetrà obtindre la informació del perfil de l'alumnat que es matricula en el Centre. - Durant aquest període s'organitza un torn d'assessorament format per professors de les àrees (científica, lingüística i humanística) per ajudar a resoldre els dubtes que tinga l'alumnat (l'opció de correspondència, semijornades, elecció d'assignatures optatives...).
En la quinzena 0	- Durant la primera setmana de la quinzena 0 l'alumnat es presenta al departament del Tutor assignat i en horari de Tutoria Individual, TI, per a comentar el funcionament general del Centre i rebre la informació pertinent. - Durant la segona setmana el professorat informa de les característiques pròpies de l'assignatura en les Tutories Grupals, TG, i de les específiques del programa tutorial en les TI.-

En el 1r Trimestre	- Abans de les proves corresponents a l'avaluació 0, la Caporalia d'Estudis lliura un model de carta de presentació als Tutors perquè remeten a l'alumnat que no ha acudit a l'Institut o que no ha telefonat durant la quinzena 0.
Avaluació 0 (inicial)	- Avaluació de caràcter qualitatiu, on cadascun dels Tutors proporciona informació significativa a la resta de la Junta d'Avaluació. - Comunica, també, els casos en què no ha pogut contactar per si cap altre professor d'assignatura pot aportar informació pertinent d'aquest estudiant. - El Departament d'Orientació elabora una llista de l'alumnat amb dificultats especials per a realitzar un seguiment individualitzat d'aquests casos junt amb els Tutors. - Els objectius específics d'aquesta sessió es resumeixen en: detectar, conèixer, intervindre
1a Avaluació	- Caporalia d'Estudis lliura els resultats acadèmics abans de l'avaluació. - Els professors de cadascuna de les assignatures realitzen una anàlisi de les dades per a detectar els casos que han mantingut <i>contacte</i> amb l'assignatura (assistència a TI, a TG, presentació d'activitats avaluables...) i que no s'hagen presentat als exàmens o que han obtingut resultats molt baixos. També podran comprovar si s'han presentat a altres assignatures o no. - Els Tutors, per la seua banda, realitzen l'estudi del seu alumnat diferenciant les casuístiques: a) Alumnes que no s'han presentat a cap assignatura b) Alumnes que s'han presentat a algunes assignatures i altres no c) Alumnes que s'han presentat a moltes assignatures i han suspès quasi tot d) Alumnes que aproven tot excepte 1/2 assignatures e) Alumnes que aproven tot f) Casos especials. Poden confirmar-se els detectats a l'avaluació 0 i/o incorporar-se nous per al seguiment - La sessió d'avaluació serà conduïda per Caporalia d'Estudis. Cada Tutor resumeix les dades de l'anàlisi anterior, destaca els casos especials i completa la informació amb les informacions del professorat. La sessió permet, també, facilitar el contacte entre cada Tutor i el professorat del seu alumnat.

Després de la 1a avaluació	- Els Tutors escriuen/telefonen el seu alumnat per a oferir els serveis del Centre i arreplegar informació dels casos: a) Alumnes que no s'han presentat a cap assignatura b) Alumnes que s'han presentat a algunes assignatures i altres no c) Alumnes que s'han presentat a moltes assignatures i han suspès quasi tot - El professorat de les assignatures s'encarrega de contactar amb l'alumnat corresponent als casos: d) Alumnes que aproven tot excepte 1/2 assignatures - El Departament d' Orientació i la Caporalia d'Estudis s'ocupa de l'alumnat de l'apartat: f) Casos especials, i informa puntualment al Tutor
Durant la 2a i la 3a avaluació	- El procés és similar al de la 1a avaluació, a excepció de l'alumnat que ha manifestat de forma explícita que abandona els estudis i amb el qual ja no hi ha més contacte. - Així, després de l'avaluació 2a i 3a els tutors es posaran en contacte amb l'alumnat que... • Que havent-se presentat a la 1a avaluació, o a la 2a, no ho han fet a la 2a, o la 3a. • Que havent seguit l'avaluació no s'ha presentat a examen. • Aquells que la sessió d'avaluació recomane.

4. FASE D'AVALUACIÓ I ELABORACIÓ DE RESULTATS

En el moment de l'avaluació del Pla experimental d'Acció Tutorial s'aborden tots els aspectes que formaven part dels objectius proposats a l'inici del curs. Així, seran objecte de l'anàlisi els següents, tal com s'arreplega a la Figura-3:

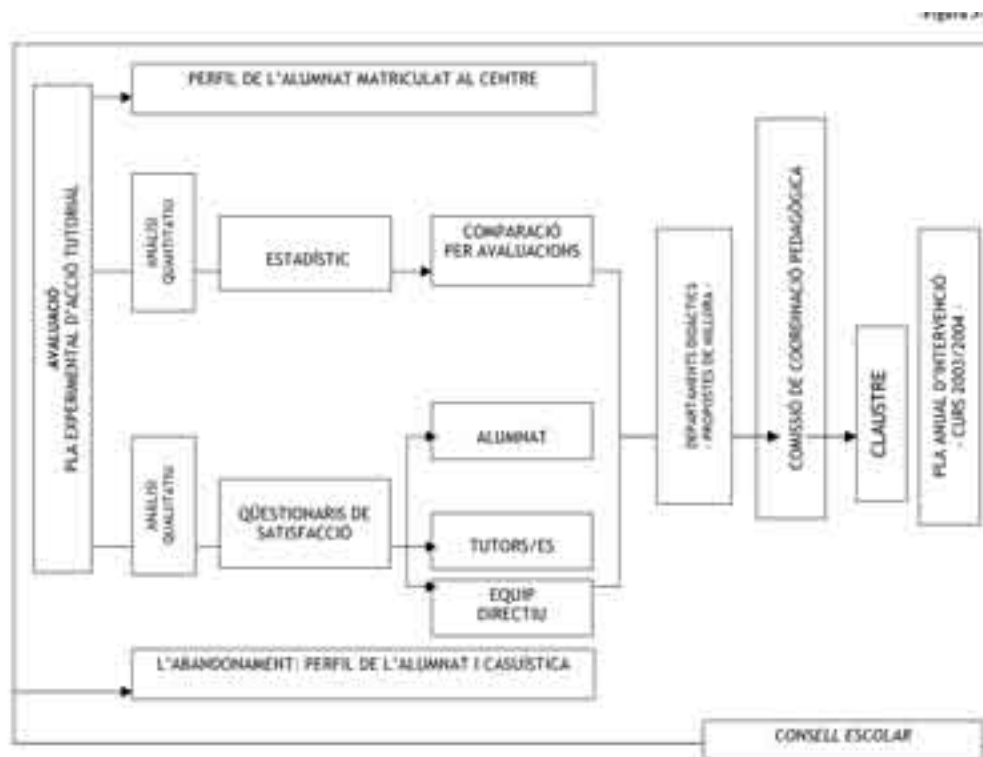
4.1 Anàlisi del perfil de l'alumnat que es matricula en el Centre Específic d'Educació a Distància (CEED). En aquest apartat es realitza un estudi de diferents variables que pretenen trobar criteris generals per a definir la identitat de l'alumnat: edat, situació familiar, aspectes professionals, acadèmics,...

4.2 Avaluació dels resultats obtinguts amb la implantació del pla. Ací distingirem entre:

- Anàlisi quantitatiu. A partir dels resultats que s'obtenen a les avaluacions i comparant-les amb les de la línia base que hem utilitzat com a referent.
- Anàlisi qualitatiu. A partir de les respostes a uns qüestionaris de satisfacció complimentats pels destinataris del projecte, l'alumnat, i on expressen les seues opinions i les valoracions que els diferents apartats del projecte les suggereixen.

4.3 Estudi de les causes de l'abandonament. Es realitza un estudi de les fitxes de l'alumnat que s'ha deixat el curs i les raons que han motivat aquesta decisió.

Trobar indicadors de les raons i conèixer les dificultats ens permetrà buscar mesures per a intervenir i millorar els resultats.



PERFIL DE L'ALUMNAT MATRICULAT AL CENTRE

4.1 PERFIL DE L'ALUMNAT QUE ES MATRICULA AL CENTRE ESPECÍFIC D'EDUCACIÓ A DISTÀNCIA (CEED)

El total de l'alumnat matriculat al Centre és de 983. L'anàlisi de les característiques que defineixen aquesta població s'ha realitzat tenint en compte una sèrie de variables...

EDAT	L'edat mitjana és 23 anys. Més del 50% de l'alumnat és menor de 22 anys i més del 80% té una edat compresa entre 19 i 25 anys <table><tr><td>Fins a 19 anys</td><td>20 a 21</td><td>22 a 25</td><td>26 a 30</td><td>Més de 30</td></tr><tr><td>22,7%</td><td>30,7%</td><td>28,1%</td><td>10%</td><td>8,5%</td></tr></table> La majoria de l'alumnat menor de 21 anys estudia per a accedir a estudis superiors (Universitat o Cicles Formatius). L'alumnat entre 26 i 30 anys ho fa sobretot, per a millorar en el treball. Mentre que el motiu fonamental de les persones majors de 30 anys és donar un sentit actiu al seu temps lliure	Fins a 19 anys	20 a 21	22 a 25	26 a 30	Més de 30	22,7%	30,7%	28,1%	10%	8,5%																										
Fins a 19 anys	20 a 21	22 a 25	26 a 30	Més de 30																																	
22,7%	30,7%	28,1%	10%	8,5%																																	
SEXE	- El 61,3 % de la població són hòmens i el 38,7% dones. Els trams d'edat on més diferència hi ha en la proporció hòmens/dones és de 20/25 anys i el tram on hi ha més igualtat és el de més de 30 anys (52,4% d'hòmens i 47,6% de dones). En tots els trams d'edat hi ha més hòmens que dones																																				
SITUACIÓ LABORAL	El 70% de l'alumnat treballa, i el 20% només estudia. Aproximadament el 5% afirma trobar-se a l'atur, i els percentatges d'ames de casa i d'esportistes federats són inferiors al 2%. Per sexe no hi ha diferències significatives. Per edats si que trobem importants aspectes rellevants: <table><tr><td>Anys</td><td>Fins a 19</td><td>20 a 21</td><td>22 a 25</td><td>26 a 30</td><td>més de 30</td></tr><tr><td>Treballa</td><td>52,5</td><td>65,2</td><td>81,5</td><td>81,6</td><td>72,6</td></tr><tr><td>Només estudia</td><td>37,7</td><td>24,5</td><td>10,1</td><td>8,2</td><td>2,4</td></tr><tr><td>A l'atur</td><td>3,1</td><td>5,3</td><td>4,3</td><td>7,1</td><td>4,8</td></tr><tr><td>Ama de casa</td><td>1,3</td><td>0,7</td><td>0,4</td><td>1</td><td>11,9</td></tr><tr><td>NS/NC</td><td>2,2</td><td>2,6</td><td>2,5</td><td>1</td><td>8,3</td></tr></table> L'alumnat que només estudia ho fa, en la seua majoria, per a poder accedir a altres estudis o per promoció social. En canvi, per a les persones que es troben a l'atur la prioritat és obtenir un treball. En tots els trams d'edat el percentatge de persones que treballen és superior al 50%. El 44,3% dels alumnes matriculats té un treball fix, el 39,7% temporal i el 12,6% parcial. En el tram d'edat entre 19 i 21 anys el percentatge de treball temporal és molt superior al fix (59,3% front a un 25,6%), i a partir de 22 anys s'inverteix aquesta tendència (de l'alumnat major de 30 anys el 62,3% té treball fix i el 26,2 temporal). L'alumnat amb treball fix és el que en major proporció estudia per a donar un sentit actiu al temps lliure, mentre que el que té treball temporal és el que més ho fa per a buscar una promoció social	Anys	Fins a 19	20 a 21	22 a 25	26 a 30	més de 30	Treballa	52,5	65,2	81,5	81,6	72,6	Només estudia	37,7	24,5	10,1	8,2	2,4	A l'atur	3,1	5,3	4,3	7,1	4,8	Ama de casa	1,3	0,7	0,4	1	11,9	NS/NC	2,2	2,6	2,5	1	8,3
Anys	Fins a 19	20 a 21	22 a 25	26 a 30	més de 30																																
Treballa	52,5	65,2	81,5	81,6	72,6																																
Només estudia	37,7	24,5	10,1	8,2	2,4																																
A l'atur	3,1	5,3	4,3	7,1	4,8																																
Ama de casa	1,3	0,7	0,4	1	11,9																																
NS/NC	2,2	2,6	2,5	1	8,3																																
NOMBRE DE FILLS MENORS DE 18 ANYS	El 92,3 % de l'alumnat no té cap fill menor de 18 anys. El 50% de les persones majors de 30 anys tenen almenys 1 fill; en tots els altres trams d'edat el percentatge de persones sense fills és superior al 93%.																																				
MÉS DE 2 ANYS EN LA C.V.	El 89% de l'alumnat resideix en la Comunitat Valenciana des de fa més de 2 anys.																																				
HORARI DE LA JORNADA LABORAL	Els percentatges globals són els següents: <table><tr><td>Partida</td><td>Matí</td><td>Vesprada</td><td>Nit</td><td>Torns</td><td>Discontinua</td><td>NS/NC</td></tr><tr><td>23,7%</td><td>20,1%</td><td>10,7%</td><td>3,1%</td><td>24,9%</td><td>15,4%</td><td>2,1%</td></tr></table> La majoria de les persones matriculades tenen una jornada laboral partida i, tan sols, poden contactar amb el Centre les últimes hores de la vesprada. La suma dels percentatges de jornada partida i de matí està pròxima al 45%, mentre que el 11% de les persones no pot acudir al Centre per les vesprades. Sembla prioritari, doncs, realitzar una major oferta horària de vesprades, potenciant a més a més, les últimes hores de la banda horària	Partida	Matí	Vesprada	Nit	Torns	Discontinua	NS/NC	23,7%	20,1%	10,7%	3,1%	24,9%	15,4%	2,1%																						
Partida	Matí	Vesprada	Nit	Torns	Discontinua	NS/NC																															
23,7%	20,1%	10,7%	3,1%	24,9%	15,4%	2,1%																															

* Aquestes dades no es corresponen amb el curs 2003/2004 on la proporció hòmens/dones és equivalent

NOMBRE D'ASSIGNATURES MATRICULATS	El nombre d'assignatures en què l'alumnat s'ha matriculat i els percentatges que els representen són els següents::																																									
	<table><tr><td>Núm. assig.</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr><tr><td>%</td><td>2,7</td><td>7</td><td>7,6</td><td>9,2</td><td>5,2</td><td>6,9</td><td>3,3</td></tr><tr><td>Núm. assig.</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td colspan="2">més de 12</td></tr><tr><td>%</td><td>2,9</td><td>29,6</td><td>20,4</td><td>1,2</td><td>0,8</td><td colspan="2">3,2</td></tr></table>										Núm. assig.	1	2	3	4	5	6	7	%	2,7	7	7,6	9,2	5,2	6,9	3,3	Núm. assig.	8	9	10	11	12	més de 12		%	2,9	29,6	20,4	1,2	0,8	3,2	
Núm. assig.	1	2	3	4	5	6	7																																			
%	2,7	7	7,6	9,2	5,2	6,9	3,3																																			
Núm. assig.	8	9	10	11	12	més de 12																																				
%	2,9	29,6	20,4	1,2	0,8	3,2																																				
	El 50 % de l'alumnat es matricula de 9/10 assignatures (curs complet), mentre que el 26,5% està matriculat d'entre 1-4 assignatures. Es també destacable eixe xicotet percentatge del 4% que es matricula de 12 o més assignatures, són casos en els quals la urgència per obtenir el títol duu a situacions que després al llarg del curs s'han de valorar junt amb el Tutor per a reorientar la decisió.																																									
ALTRES ESTUDIS	En aquest apartat predomina el percentatge de l'alumnat que no realitza altres estudis (71,6%). La resta es distribueix de la següent manera: el 8,3% estudia música, el 2,2% altres estudis artístics, el 8,5% prepara oposicions i el 9,3% cursa altres estudis.																																									
LLOC DE RESIDÈNCIA	La distribució és la següent:																																									
	<table><tr><td>Viu a València</td><td>A menys de 10 Km.</td><td colspan="2">Entre 10 i 20 Km.</td><td colspan="4">A més de 20 Km.</td></tr><tr><td>52,6%</td><td>17%</td><td colspan="2">11%</td><td colspan="4">18,6%</td></tr></table>										Viu a València	A menys de 10 Km.	Entre 10 i 20 Km.		A més de 20 Km.				52,6%	17%	11%		18,6%																			
Viu a València	A menys de 10 Km.	Entre 10 i 20 Km.		A més de 20 Km.																																						
52,6%	17%	11%		18,6%																																						
	El 70% de l'alumnat viu a València o a menys de 10 km, i, tan sols, un 19% viu a més de 20 km. Crida l'atenció el fet que per a l'alumnat que viu a més de 20 km. i, a més a més, no treballa és prioritari estudiar en un 20%, mentre que per al 80% restant el més important és trobar treball. Recordem que en el total d'aquest sector hi havia una total igualtat entre les dues alternatives El 44,2% tarda menys de 30 minuts a arribar al Centre, el 41,8% entre 30 minuts i 1 hora i l'11,5% més d'1 hora																																									
ESTUDIS PREVIS	Els estudis previs de l'alumnat són:																																									
	<table><tr><td>ESO</td><td>GESA</td><td>FP</td><td>BUP</td><td>ALTRES</td><td>NS/NC</td></tr><tr><td>28,8%</td><td>4,5%</td><td>14,8%</td><td>50,8%</td><td>8%</td><td>3,9%</td></tr></table>										ESO	GESA	FP	BUP	ALTRES	NS/NC	28,8%	4,5%	14,8%	50,8%	8%	3,9%																				
ESO	GESA	FP	BUP	ALTRES	NS/NC																																					
28,8%	4,5%	14,8%	50,8%	8%	3,9%																																					
	La majoria de l'alumnat prové de l'anterior sistema educatiu (encara que, probablement, és una dada que canviarà en els pròxims anys) En aquest apartat hi ha diferències importants segons els trams d'edat. Fins a 25 anys la majoria de l'alumnat prové de l'ESO, mentre que a partir de 26 anys la majoria prové de BUP-COU-FP, encara que, també, es troba un percentatge del 12% que prove de GESA (graduat en educació secundària d'adults) En quant a les motivacions: l'alumnat que prové d'ESO la majoria estudia per <i>promoció social</i> i per a <i>accedir a altres estudis</i>, els que provenen de GESA i de FP por <i>promoció social</i>, i els de BUP i COU per a <i>millorar el treball</i>																																									
ANYS QUE L'ALUMNAT HA ESTAT SENSE ESTUDIAR	El 60% de l'alumnat matriculat no ha deixat l'estudi, mentre que un 40% si que ha interromput, en algun moment, els seus estudis. D'aquests, a la taula següent, podem observar els percentatges corresponents al nombre d'anys que han deixat els estudis:																																									
	<table><tr><td>Anys</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9 a 15</td></tr><tr><td>%</td><td>29</td><td>22,5</td><td>17</td><td>11,3</td><td>4,5</td><td>4</td><td>2</td><td>2,5</td><td>6,8</td></tr></table>										Anys	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a 15	%	29	22,5	17	11,3	4,5	4	2	2,5	6,8												
Anys	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a 15																																	
%	29	22,5	17	11,3	4,5	4	2	2,5	6,8																																	

MOTIUS PELS QUALS ESTUDIA	- En aquest apartat l'alumnat havia de prioritzar de l'1 al 6 els motius pels qual havia decidit estudiar. Entre les respostes destaca com a principal motivació la d'<i>ingressar a la Universitat</i> o a <i>altres estudis</i>, segueix la <i>satisfacció personal</i>. Més lluny d'aquestes dos motius i per aquest ordre, es trobem la <i>millora del treball</i>, la <i>promoció social</i>, i el <i>donar un sentit al temps lliure</i>. Un reduït percentatge assenyalen <i>altres motius</i>																																								
MOTIUS PELS QUALS ES MATRICULA EN LA NOSTRA MODALITAT D'ENSENYA- MENT	Aquesta era una pregunta oberta en la qual es podia assenyalat més d'un motiu. Els principals que s'exposaren són:																																								
	<table><tr><td><i>Permet compaginar el treball amb l'estudi</i></td><td>26,8 %</td></tr><tr><td><i>Disposició horària</i></td><td>19,3 %</td></tr><tr><td><i>Comoditat d'estudiar a distància</i></td><td>13,1 %</td></tr><tr><td><i>El sistema proporciona moltes facilitats per a estudiar</i></td><td>5,9 %</td></tr><tr><td><i>Situació pròxima</i></td><td>5 %</td></tr><tr><td><i>Compaginar amb altres estudis o activitats</i></td><td>3,5 %</td></tr><tr><td><i>M'agrada el pla d' estudi i l'organització</i></td><td>3 %</td></tr><tr><td><i>Bones referències</i></td><td>2,1 %</td></tr><tr><td><i>Ja havia estudiat ací i em va anar bé</i></td><td>2,1 %</td></tr><tr><td><i>Únic Institut que ofereix estudis a distància</i></td><td>1,7%</td></tr><tr><td><i>Acabar els meus estudis</i></td><td>1,3 %</td></tr><tr><td><i>És l'únic en el qual podia matricular-me</i></td><td>1,1 %</td></tr><tr><td><i>Volia estudiar a l'IBAD</i></td><td>1,1 %</td></tr><tr><td><i>Reuneix les condicions més apropiades</i></td><td>1 %</td></tr><tr><td><i>Possibilitat de traure'm el títol i de tenir temps lliure</i></td><td>1 %</td></tr><tr><td><i>Per entrar a la universitat</i></td><td>0,9 %</td></tr><tr><td><i>No en coneixia altre de millor</i></td><td>0,8 %</td></tr><tr><td><i>Per l'atenció del professorat</i></td><td>0,8 %</td></tr><tr><td><i>Per la meua edat</i></td><td>0,7 %</td></tr><tr><td>.....</td><td>.....</td></tr></table>	<i>Permet compaginar el treball amb l'estudi</i>	26,8 %	<i>Disposició horària</i>	19,3 %	<i>Comoditat d'estudiar a distància</i>	13,1 %	<i>El sistema proporciona moltes facilitats per a estudiar</i>	5,9 %	<i>Situació pròxima</i>	5 %	<i>Compaginar amb altres estudis o activitats</i>	3,5 %	<i>M'agrada el pla d' estudi i l'organització</i>	3 %	<i>Bones referències</i>	2,1 %	<i>Ja havia estudiat ací i em va anar bé</i>	2,1 %	<i>Únic Institut que ofereix estudis a distància</i>	1,7%	<i>Acabar els meus estudis</i>	1,3 %	<i>És l'únic en el qual podia matricular-me</i>	1,1 %	<i>Volia estudiar a l'IBAD</i>	1,1 %	<i>Reuneix les condicions més apropiades</i>	1 %	<i>Possibilitat de traure'm el títol i de tenir temps lliure</i>	1 %	<i>Per entrar a la universitat</i>	0,9 %	<i>No en coneixia altre de millor</i>	0,8 %	<i>Per l'atenció del professorat</i>	0,8 %	<i>Per la meua edat</i>	0,7 %		
	<i>Permet compaginar el treball amb l'estudi</i>	26,8 %																																							
	<i>Disposició horària</i>	19,3 %																																							
	<i>Comoditat d'estudiar a distància</i>	13,1 %																																							
	<i>El sistema proporciona moltes facilitats per a estudiar</i>	5,9 %																																							
	<i>Situació pròxima</i>	5 %																																							
	<i>Compaginar amb altres estudis o activitats</i>	3,5 %																																							
	<i>M'agrada el pla d' estudi i l'organització</i>	3 %																																							
	<i>Bones referències</i>	2,1 %																																							
	<i>Ja havia estudiat ací i em va anar bé</i>	2,1 %																																							
	<i>Únic Institut que ofereix estudis a distància</i>	1,7%																																							
	<i>Acabar els meus estudis</i>	1,3 %																																							
	<i>És l'únic en el qual podia matricular-me</i>	1,1 %																																							
	<i>Volia estudiar a l'IBAD</i>	1,1 %																																							
	<i>Reuneix les condicions més apropiades</i>	1 %																																							
	<i>Possibilitat de traure'm el títol i de tenir temps lliure</i>	1 %																																							
	<i>Per entrar a la universitat</i>	0,9 %																																							
	<i>No en coneixia altre de millor</i>	0,8 %																																							
	<i>Per l'atenció del professorat</i>	0,8 %																																							
	<i>Per la meua edat</i>	0,7 %																																							
																																									
Els motius escrits en <i>cursiva</i> són els que estan directament relacionats amb l'organització i el sistema d'ensenyament propi d'aquest Centre. La suma d'aquests percentatges representa un 90% del total dels motius El 17,1% de l'alumnat no sap/no contesta.																																									



4.2 AVALUACIÓ DELS RESULTATS OBTINGUTS AMB LA IMPLANTACIÓ DEL PLA

Avaluació Quantitativa - 1a Avaluació

En finalitzar la 1a avaluació del curs podem establir l'anàlisi comparatiu, taula-1, entre els percentatges dels resultats per assignatures (entre el nombre total d'assignatures en què l'alumnat del Centre s'ha matriculat i de les quals s'examina) dels cursos 2001/2002 i 2002/2003:

TAULA-1	% PRESENTATS/MATRICULATS	
	1a AVALUACIÓ - CURS 01-02	1a AVALUACIÓ - CURS 02-03
1r BATXILLERAT	30,25 %	27,33 %
2n BATXILLERAT	36,47 %	34,66 %

Realitzada la comparació podem observar un descens en els percentatges, tant en 1r com en 2n de Batxillerat, corresponent a aquest curs. Però, encara que açò puga paréixer en principi una contradicció, s'ha de tindre en compte que la pròpia intervenció de la xarxa tutorial, com a conseqüència de la implantació del projecte d'intervenció, ha propiciat el descens... l'orientació i l'assessorament ha fet necessari corregir l'excés d'assignatures en què l'alumnat es matricula, en moltes ocasions més de les que objectivament hauria d'haver-ho fet.

Serà, com ja hem assenyalat anteriorment, l'índex de seguiment d'alguna assignatura, taula-2, el que realment ens interessa i el que serà clau per a valorar l'eficàcia del projecte:

TAULA-2	% D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT AMB ALGUNA ASSIGNATURA	
	1a AVALUACIÓ - CURS 01-02	1a AVALUACIÓ - CURS 02-03
1r BATXILLERAT	44,33 %	46,20 %
2n BATXILLERAT	51,50 %	54,72 %

En aquest cas, podem observar que...

- Hi ha un augment moderat d'alumnes que continuen el curs, almenys amb algunes assignatures.
- Les diferències observades entre 1r i 2n de Batxillerat detectades el curs passat es mantenen, de moment, en aquest curs.
- L'alumnat de 1r té més dificultats per a seguir el curs i precisarà, per tant, de major assessorament i recolzament per part dels Tutors. La implantació de la Formació Professional específica de grau mitjà, a distància, permetrà oferir alternatives de formació a part de l'alumnat de 1r de Batxillerat
 - que vol una titulació com a objectiu preferent- que es podrà reorientar cap a aquests estudis.

2a AVALUACIÓ

Incorporant a aquesta anàlisi el resultat de la 2a Avaluació ens trobem amb les següents dades que s'arreglen a la Taula-3:

TAULA-3	% PRESENTATS / MATRICULATS			
	CURS 01/02		CURS 02/03	
	1a AVALUACIÓ	2a AVALUACIÓ	1a AVALUACIÓ	2a AVALUACIÓ
1r BATXILLERAT	30,25 %	18,83 %	27,58 %	18,41 %
2n BATXILLERAT	36,47 %	24,07 %	34,66 %	29,52 %

Podem observar que:

- Hi ha un descens del percentatge d'alumnes que continuen els seus estudis a la 2a avaluació.
- Aquesta tendència es dona tant en 1r com en 2n.
- Encara que, tal com podem observar a la taula-4, aquest percentatge és menor en el curs 02/03. De fet aquest descens es manifesta clarament en 2n de Batxillerat on el percentatge baixa significativament (d'un 12,40 % fins a un 5,14 %).

TAULA-4	% VARIACIÓ DELS PRESENTATS A LA SEGONA AVALUACIÓ RESPECTE A LA PRIMERA	
	CURS 01/02	CURS 02/03
1r BATXILLERAT	-11,42 %	-9,17 %
2n BACHILLERAT	-12,40 %	-5,14 %

Seguint amb el criteri que estem utilitzant com a referent principal de comparació ens trobem a la taula-5 l'anàlisi referit a l'alumnat que ha seguit alguna assignatura a la 2a avaluació:

TAULA-5	% D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT AMB ALGUNA ASSIGNATURA			
	1a AVALUACIÓ		2a AVALUACIÓ	
	CURS 01/02	CURS 02/03	CURS 01/02	CURS 02/03
1r BATXILLERAT	44,33 %	46,20 %	32,77 %	33,90 %
2n BATXILLERAT	51,50 %	54,72 %	43,51 %	47,35 %

- Els resultats obtinguts són inferiors en la 2a avaluació, com així va ocórrer en el curs 01-02.
- Encara que, es manté l'increment d'alumnes que continuen en contacte amb el Centre -continuen els seus estudis- com ja havia ocorregut en la 1a avaluació. Increment que presenta una taxa més alta en 2n de Batxillerat.

3a AVALUACIÓ

Si afegim a l'anàlisi anterior els resultats de la 3a avaluació podem observar l'evolució produïda al llarg del curs en la taula-6:

TAULA-6	% PRESENTATS/MATRICULATS					
	CURS 01/02			CURS 02/03		
	1a Avaluació	2a Avaluació	3a Avaluació	1a Avaluació	2a Avaluació	3a Avaluació
1r BATX.	30,25%	18,83%	15,53%	27,58%	18,41%	15,96%
2n BATX.	36,47%	24,07%	20,39%	34,66%	29,52%	27,08%

- Hi ha un descens en el percentatge d'alumnes que continuen els seus estudis a la 3a avaluació. Aquesta tendència es produeix tant en 1r com en 2n, com ja havia ocorregut en les passades avaluacions.
- Però, com s'arregla a la taula-7, aquest percentatge d'alumnes que no continuen és lleugerament menor respecte al curs passat.

TAULA-7	% VARIACIÓ DELS PRESENTATS A LA TERCERA AVALUACIÓ RESPECTE A LA SEGONA	
	CURS 01/02	CURS 02/03
1r BATXILLERAT	-3,3 %	-2,45%
2n BATXILLERAT	-3,68 %	-2,44 %

Per a finalitzar, i seguint amb el criteri que estem utilitzant com a referent principal, arreglem a la taula-8 l'anàlisi de resultats al llarg de les avaluacions de l'alumnat que ha seguit amb alguna assignatura:

TAULA-8	% ALUMNAT QUE HA SEGUIT ALGUNA ASSIGNATURA					
	1a AVALUACIÓ		2a AVALUACIÓ		3a AVALUACIÓ	
	CURS 01/02	CURS 02/03	CURS 01/02	CURS 02/03	CURS 01/02	CURS 02/03
1r BATX.	44,33%	46,20%	32,77%	33,90%	25%	26%
2n BATX.	51,50%	54,72%	43,51%	47,35%	40%	44,8%

- La comparació entre els percentatges ens permet observar un increment dels resultats en la 3a avaluació, com ja va ocórrer a les avaluacions anteriors.
- Es manté la mateixa pauta:
 - En 1r de Batxillerat un tímid ascens
 - En 2n de Batxillerat un augment significatiu

AVALUACIÓ QUALITATIVA

El principal objectiu d'aquest apartat és determinar el grau de satisfacció del Pla Experimental d'Acció Tutorial desenvolupat al Centre Específic d'Educació a Distància (CEED), al llarg del curs 2002/2003, entre els col·lectius implicats en el seu desenvolupament. Encara que els objectius prioritaris s'estableixen, fonamentalment, en termes quantitatius (tal com hem indicat anteriorment i s'arregla a continuació)...

- Increment del percentatge de presentats sobre matriculats
- Reducció del percentatge d'abandonament

... Una valoració d'aquestes dades numèriques per si mateix no seria suficient per a determinar els efectes del pla tutorial. Per tant, per a valorar l'eficàcia de la tasca desenvolupada es important analitzar, també, aquelles qüestions de caràcter qualitatiu derivades de la percepció i l'opinió expressada pels col·lectius implicats en el projecte. En aquest sentit podem considerar la informació com un indicador de qualitat del funcionament del servei educatiu que s'ofereix al Centre.

De fet, de l'anàlisi del perfil de l'alumnat hem pogut concloure que les situacions personals i professionals dificulten el seguiment del curs: el 70% treballa (en la majoria dels casos amb jornada partida i a torns), el 48% s'ha incorporat als estudis després de 3 anys de haver-los deixat... Situacions que, en definitiva, dificulten la millora dels índexs quantitatius.

El contingut informatiu de l'estudi presenta quatre àrees d'opinió desenvolupades en diferents qüestions per a cadascun dels col·lectius implicats:

CONTINGUTS	COL·LECTIUS
- Implementació del PAT - Procés de seguiment del PAT - Resultats del PAT - Actitud davant el PAT	- Alumnes. - Tutors/es. - Equip Directiu

Metodologia que s'ha seguit per a dur a terme aquesta anàlisi:

- La informació sol·licitada per a determinar el grau de satisfacció al voltant de les qüestions relacionades amb el PAT -en els tres col·lectius- mitjançant uns qüestionaris d'autocomplimentació
- El marge d'error dels resultats -a la taula següent- d'acord amb el volum de la mostra i l'univers de població, amb un nivell de confiança del 95,5% i sota la hipòtesi més desfavorable ($p=q=50$).

COL·LECTIU	Volum Mostra	Univers	Marge d'error
Alumnes	282	983	$\pm 5,0\%$
Tutors/es	33	41	$\pm 7,7\%$
Equip Directiu	5	5	0%



L' anàlisi dels qüestionaris i de les condicions d'aquest estudi ha sigut realitzat per l'empresa "Consultores de Márketing KMC, Estudios de Mercado"

L'anàlisi dels qüestionaris i de les conclusions d'aquest estudi s'ha realitzat seguint els quatre apartats que arrepleguen les àrees d'opinió seleccionades com a elements diferenciats, distingint, també, entre els tres col·lectius que han participat en el desenvolupament del Pla i complimentant, per tant, els qüestionaris de satisfacció.

Pel que respecta a aquest article, ens centrarem tan sols en les aportacions de l'alumnat ja que són ells i elles els destinataris del projecte i els qui poden millor determinar i valorar l'eficàcia del Pla Tutorial i determinar els canvis necessaris per a introduir-los com a propostes de millora...

1. IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL	- La gran majoria dels alumnes de batxillerat consultats (82%) mantingueren algun contacte amb el seu tutor. - Un 90% del total d'alumnes ha sigut plenament conscient de tindre un tutor assignat manifestant conèixer el seu nom; assenyalant un 84% conèixer el procediment per a posar-se en contacte amb ell.
2. PROCÉS DE SEGUIMENT DEL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL	- El 75% de l'alumnat es mostra satisfet amb la informació rebuda en el moment de la formalització de la seua matrícula. - La freqüència dels contactes amb el tutor es satisfactòria per a un 38% dels alumnes consultats, front a un 35% que mostren la seua insatisfacció en eixe punt. - La disponibilitat del tutor es satisfactòria per a més de dos terços dels alumnes, un 68%, sent lleugerament inferior (60%) el percentatge dels qui mostren la seua satisfacció pel recolzament rebut per part del seu tutor.
3. RESULTATS DEL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL	- Un 62%, es mostren satisfets amb el grau de preocupació que han percebut entre els seus tutors per a ajudar-los a resoldre qualsevol problema, demanda o inquietud que els hagen plantejat. Aquest nivell de satisfacció es redueix a un 40% quan es plantegen el recolzament rebut per a planificar els estudis de forma realista, de fet són un 35% els qui consideren haver millorat el seu rendiment acadèmic com a conseqüència de la tasca de seguiment realitzada pel seu tutor. - La influència del tutor ha sigut decisiva perquè es presenten als exàmens, un 31% dels alumnes entrevistats. La satisfacció amb l'ensenyament rebut al Centre obté un alt nivell, amb una resposta del 80%.
4. ACTITUD GENERAL DAVANT EL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL	- La gran majoria dels alumnes consultats, el 83%, manifesta la seua satisfacció perquè la totalitat de l'alumnat tinga adscrit a algun tutor. - Així, ens trobem que un 67% considera que el seguiment tutorial és necessari en aquest centre, sent un 74% els qui opinen que la intensitat del seguiment rebut no ha sigut excessiu.

4.3 ESTUDI DE LES CAUSES DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR

El nombre d'alumnes que s'han comptabilitzat en aquest estudi i que correspon amb els casos que han deixat el curs són:

<i>1r BATXILLERAT</i>	<i>107</i>
<i>2n BATXILLERAT</i>	<i>153</i>
<i>TOTAL</i>	<i>260</i>

Les fitxes personals d'aquest alumnat foren revisades després de l'avaluació final per a comprovar que no s'havien presentat a les avaluacions i poder confirmar l'abandonament. Les causes són les que s'arreglen a continuació:

Causes de l'abandonament	<i>Situació familiar</i>	<i>Malaltia</i>	<i>Proves d'Accés</i>	<i>Oposicions</i>	<i>Altres estudis</i>	<i>Qüestions laborals</i>	<i>Dificultats acadèmiques</i>	<i>Raons desconegudes</i>	<i>Altres</i>
<i>1r Batxillerat</i>	5,6%	7,5%	0%	0,9%	0,9%	32,7%	11,2%	33,7%	7,5%
<i>2n Batxillerat</i>	5,9%	5,6%	3,9%	4,6%	6,5%	32,7%	9,8%	28,1%	3,9%
Total	5,8%	5,8%	2,3%	3%	4,2%	32,7%	10,4%	30,4%	5,4%

- Les raons més freqüents que justifiquen l'abandonament són les qüestions laborals (33%), la preparació de proves, oposicions i les dificultats per a compaginar altres estudis (9,5%), la situació familiar i les causes derivades d'una malaltia que es troben en un percentatge similar (5,8%).
- Les qüestions laborals tenen el mateix pes tant en l'alumnat de 1r de Batxillerat com en el de 2n. Mentre que les raons derivades de les dificultats acadèmiques, encara que sent lleugerament superiors en 1r, són molt similars en els dos cursos.
- La diferència més significativa es troba en el sumatori dels percentatges de preparació de proves a algun tipus d'estudis, oposicions i altres estudis: un 15% en 2n de Batxillerat front a un 1,8% en 1r.
- El sumatori de les raons desconegudes i altres motius és 9 punts superior en 1r (41,2%) que en 2n (32%). En qualsevol cas, són percentatges molt alts que s'expliquen per les dificultats que han trobat els Tutors per a contactar amb una part de l'alumnat que abandona els estudis pràcticament en el moment de matricular-se, que no comunica la seua decisió i que és al final, en Juny, quan es pot comprovar aquesta circumstància.
- El nombre d'alumnes comptabilitzats en la mostra és de 260, d'ells 153 són de 2n. Tenint en compte que la taxa d'abandonament és més alta en 1r podem concloure

re que el seguiment tutorial en 2n ha sigut més fluid i s'ha mantingut durant més temps, amb la qual cosa es possible disposar de més informació.

5. L'INFORME... FINAL?, FASE DE PRESA DE DECISIONS: PLA DE MILLORA - CURS 2003-2004-

A la qüestió de l'informe... final?, hauríem de fer esment que més que d'un final en realitat s'hauria de parlar d'un principi, el començament d'un projecte de continuïtat . I així ho ha entès el Centre. Els resultats obtinguts i les valoracions arreplegades, mitjançant l'avaluació quantitativa i l'avaluació qualitativa, han aportat la informació necessària per a establir les línies d'actuació del Pla Tutorial al curs 2003/2004. D'aquesta manera el que és un resum de conclusions es converteix en una línia base d'informació adient per a dissenyar una nova proposta, més adaptada a les necessitats del Centre i amb millors estratègies d'intervenció, per a continuar el camí cap a un model de qualitat de l'ensenyament que oferta el Centre Específic d'Educació a Distància.

5.1 PROPOSTES DE MILLORA

Disminuir la burocràcia

- Facilitant la tasca de confecció de fitxes personals de l'alumnat.
- Disminució dels aspectes que cal tractar en el seguiment tutorial, ja que el projecte experimental, curs 02/03, ha complert els seus objectius.

Potenciar i millorar el primer contacte amb l'alumnat

- Reunió informativa abans de la matrícula dirigida a tot l'alumnat amb la participació de l'equip directiu, personal no docent (Secretaria) i el departament d'orientació.
- Primer contacte amb el tutor durant la matrícula. Facilitant una orientació i una fitxa de recolzament amb informació bàsica per a millorar la qualitat de l'atenció del professorat.

Alumnat a Tutoritzar

- En 1r de Batxillerat cadascun dels professors tutoritzarà 25 alumnes. En 2n de Batxillerat, 30 alumnes. Els Tutors d'alumnes amb pendents tindran 25 alumnes i, si fóra possible, s'adscriuran a un Tutor de 1r.
- Tot el professorat serà Tutor d'alumnes d'un mateix nivell.
- Quan tot el professorat haja arribat al número màxim, els següents alumnes seran adscrits a l'equip directiu, al psicopedagog i al professorat de Centres Penitenciaris
- L'alumnat que s'incorpore al Centre després de la 2a avaluació ja no tindrà Tutor, excepte en els casos especials
- En la mesura que siga possible es respectarà la sol·licitud de l'alumne d'adscripció a un determinat Tutor/a

Realitzar més reunions de tutors.

- La nova organització de l'horari del Centre permetrà establir un calendari de reunions més ampli per a analitzar el funcionament del Pla i valorar les aportacions del professor-tutor

5.2 PROCÉS D'INTERVENCIÓ -PLA TUTORIAL-

1. Reunió informativa abans de la matrícula. Al començament del mes de Setembre per a aclarir els següents temes:

- Característiques pròpies dels estudis a distància
- Qüestions específiques relacionades amb la matrícula
- Orientacions generals a tenir en compte en l'elecció de la modalitat de Batxillerat, nombre d'assignatures, la 1a avaluació...

Posteriorment, l'alumnat tindrà l'oportunitat de visitar el Centre i els Departaments Didàctics, i parlar amb el professorat

2. Durant la matrícula. L'alumnat serà adscrit a un Tutor/a i, si és possible, ja es realitzarà el primer contacte, s'omplirà la Fitxa de recolzament que es troba en la part posterior del document de matrícula, que tindrà l'alumne una vegada finalitze els tràmits en Secretaria. En els casos en que no siga possible eixe primer contacte, es donarà dia/hora per a una entrevista posterior

3. Abans de la 1a avaluació el Tutor/a tindrà totes les Fitxes de l'alumnat de la seua Tutoria amb el qüestionari de recolzament complimentat i haurà arreglat els resultats acadèmics de la VIA (valoració inicial de l'alumne), realitzades pels departaments didàctics durant les quinzenes 0 i 1.

4. Després de la Reunió de la Junta d'Avaluació (Avaluació 0) els Tutors/es es posaran en contacte amb l'alumnat que es determine a la Junta d'Avaluació. En aquesta reunió el professorat disposarà d'informació significativa procedent de:

-Resultats de la VIA

Amb la finalitat d'establir un criteri general comprensiu per a analitzar els resultats de les VIA s'acorda la següent valoració:

1. Alumnat sense problemes de base
2. Alumnat amb alguna dificultat
3. Alumnat amb greus dificultats
 - Detecció dels casos particulars mitjançant fitxa de recolzament,
 - Alumnes amb necessitats detectats en el seguiment tutorial.

5. Després de la 1a avaluació, els Tutors/es es posaran en contacte amb l'alumnat:

- Que ha seguit el ritme de l'avaluació i no s'ha presentat a examen. Informació aportada pels professors de les diferents assignatures
- Aquells que la Junta d'Avaluació recomane ja que presenten unes circumstàncies particulars o de risc.

6. Després de la 2a avaluació, els Tutors/es es posaran en contacte amb l'alumnat:

- Que s'ha presentat a la 1a avaluació i no ho ha fet a la 2a.
- Que ha seguit l'avaluació i no s'ha presentat a examen.
- Aquells que la Junta d'Avaluació considera oportú.

5.3 MATERIAL DE SEGUIMENT DEL PLA TUTORIAL

- Tutors/es

- 1- Les fitxes de l'alumne: per una banda les dades personals (impreses per l'ordinador en el moment de la matrícula) amb el mateix model de seguiment que en el curs 02/03, i per l'altra la fitxa de suport. Només caldrà enganxar la foto.
- 2- Les fitxes de recompte de dades dels resultats d'avaluacions.

- Professors/es

- 1- La fitxa de l'alumne. El tutor/a facilitarà al professorat de les assignatures en les quals s'haja matriculat l'alumne aquesta fitxa, on hi haurà les dades personals (impreses per l'ordinador en el moment de la matrícula) i l'apartat per fer el seguiment al llarg del curs.
- 2- Les VIA corresponents a cada alumne (seguint els models elaborats per cada departament didàctic).

- Equip Directiu

- 1- Realitzarà l'estudi comparatiu dels resultats obtinguts en cadascuna de les avaluacions.

5.4 AVALUACIÓ DELS RESULTATS OBTINGUTS - AVALUACIÓ QUANTITATIVA -

Al llarg del curs 2003/2004, s'ha dut a terme el Pla Tutorial segons el model aprovat pel claustre i amb les propostes de millora que l'experiència ens va aportar. Tal com es va fer el curs passat, dins del Projecte Experimental d'Acció Tutorial, l'índex de seguiment d'algunes assignatures és l'indicador que més ens interessa per a valorar els efectes de la intervenció en la millora de resultats educatius.

Així en aquest apartat anem a continuar analitzant i comparant resultats per a continuar amb la tasca tutorial, reflexionar sobre els resultats obtinguts i fer les propostes de millora necessàries per a mantindre uns resultats positius. En aquest curs l'anàlisi ha sigut sols a nivell quantitatiu considerant que seran ells els qui ens donen, de forma implícita, la valoració dels canvis introduïts en el nou model tutorial.

1a AVALUACIÓ

A la Taula-1 podem veure els resultats corresponents a la 1a avaluació en comparació amb els altres cursos, ja que tenim dades per a establir les comparacions pertinents:

TAULA 1	1a AVALUACIÓ % D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT ALGUNA ASSIGNATURA		
	CURS 01-02	CURS 02-03	CURS 03-04
1r BATXILLERAT	44,33 %	46,20 %	49,12 %
2n BATXILLERAT	51'50 %	54,72 %	55,46 %

Entre les conclusions que podem extraure trobem:

- Es manté l'increment que ja es va produir el curs passat mentre es duia a terme el Projecte Experimental d'Acció Tutorial.
- Aquesta tendència de millora es manté en els dos cursos. Sempre amb uns millors resultats en 2n de Batxillerat.
- Encara que, en 1r de Batxillerat l'increment és de 3 punts, fet que ens fa pensar que les mesures específiques adoptades per aquest curs estan donant uns resultats positius.

2a AVALUACIÓ

En allò que respecta a la 2a avaluació les dades les trobem a la Taula-2, també en comparació amb els cursos anteriors:

TAULA 2	2a AV.% D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT ALGUNA ASSIGNATURA		
	CURS 01-02	CURS 02-03	CURS 03-04
1r BATXILLERAT	32,77 %	33,90 %	34,80 %
2n BATXILLERAT	43,51 %	47,35 %	48,93 %

L'anàlisi dels resultats ens permet observar que:

- Es manté un lleuger increment en l'índex des del curs 01/02 que tenim com a referència estadística.
- Les diferències continuen sent molt elevades entre 1r i 2n de Batxillerat i amb una clara desproporció entre la 2a avaluació (un descens de -14,32 punts en 1r front a un -6,53 en 2n de Batxillerat) amb respecte a la 1a avaluació. Aquest descens continua sent una qüestió que cal analitzar i per a intentar buscar solucions, fonamentalment en 1r curs.
- La 1a avaluació continua sent un punt d'inflexió fonamental en el desenvolupament del curs. Encara que el percentatge d'abandonament que es produeix encobreix, també, un volum d'alumnat que sols es matricula, sense una clara voluntat de seguir el curs, i que és totalment impossible la seua incorporació als estudis.



3a AVALUACIÓ

Els resultats de la 3a avaluació s'arreglen a la taula-3:

TAULA 3	3a AVALUACIÓ % D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT ALGUNA ASSIGNATURA		
	CURS 01-02	CURS 02-03	CURS 03-04
1r BATXILLERAT	25 %	26 %	22,75 %
2n BATXILLERAT	40 %	44,80 %	42 %

L'anàlisi dels resultats ens presenta allò que, en principi, podríem qualificar com un retrocés en l'evolució positiva de les dades fins aquest moment. Així, observem:

- Els resultats en 1r curs baixen respecte als cursos anteriors.
- En 2n aquest descens es produeix respecte a les dades del curs 02-03 mentre que encara continua millorant les dades inicials del curs 01-02.

Per tant, es fa necessari ampliar l'anàlisi per a poder valorar més adequadament els resultats obtinguts i determinar si ens trobem davant d'una pèrdua de potència del Pla Tutorial o simplement es tracta d'algun efecte col·lateral de la mateixa intervenció.

L'avaluació final, que es duu a terme al mes de juny, podria ser un referent addicional per a analitzar els resultats des d'altra perspectiva. Així, a la taula-4 ens trobem els percentatges d'alumnes que s'han presentat a alguna assignatura al curs 01-02, al començament de l'estudi, i els percentatges al curs 03-04:

TAULA 4	AVALUACIÓ FINAL (JUNY) % D'ALUMNAT QUE HA SEGUIT ALGUNA ASSIGNATURA	
	CURS 01-02	CURS 03-04
1r BATXILLERAT	35,62 %	45,40 %
2n BATXILLERAT	38,17 %	55,26 %

- S'observa un increment substancial tant en els resultats de 1r com de 2n curs. Aquest increment es major, fins i tot, en 2n curs (+ 17,09), en la línia dels resultats aconseguits a les avaluacions al llarg del curs.
- A l'avaluació final es presenta l'alumnat que no ho ha fet a les avaluacions anteriors, el que té pendent alguna de les avaluacions i el que s'ha deixat l'assignatura en algun moment del curs per al final... en definitiva, alumnat que, en la majoria dels casos, manté una relació amb el Centre i que

no ha abandonat els estudis. No és, per tant, cap exageració considerar que el treball dels Tutors i la seua intervenció en el suport a l'alumnat es troben darrere d'aquest increment significatiu dels índexs a les avaluacions finals de juny.

- Els resultats de 1r curs continuen sent un punt de partida per a la reflexió i la intervenció específica. És, com ja ho hem comentat, prou difícil de millorar però, tot i la seua complexitat, un factor que ha d'aglutinar esforços i voluntats en el compromís tutorial.

5.5 CONSIDERACIONS FINALS

Encara que al llarg d'aquest curs han sigut els resultats quantitatius els que han servit de referent del funcionament del Pla Tutorial no volíem acabar aquest article sense fer referència a algunes consideracions menys estadístiques. Ací volem destacar els comentaris i les valoracions de l'alumnat que, al llarg de les entrevistes amb els Tutors, van fent explícits. Són, el que podríem anomenar com avaluació qualitativa i que és tema de reflexió i debat a les reunions de Tutors i a les avaluacions.

Hi ha unanimitat absoluta a considerar que el suport dels Tutors, l'orientació i l'assessorament, és un instrument fonamental per a fer front a les dificultats acadèmiques, personals i de qualsevol tipus que en un moment donat fan que l'alumne es trobe davant la disjuntiva de l'abandonament. Saber, conèixer i tindre un mediador que facilita la reflexió i s'implica amb les necessitats de l'alumnat és un recurs que, al mateix temps que crea les condicions per a millorar les tasses de continuïtat escolar, també crea les condicions per a la millora de l'entorn escolar que es duu a terme el procés educatiu.

Per totes aquestes raons estem convençuts que la iniciativa que establirem al curs 02/03, amb la seua continuïtat al curs 03/04, està permetent millorar uns índexs que, en principi, i per les característiques específiques dels estudis a distància, són prou difícils de millorar. I que, continuar afavorint les condicions acadèmiques de l'alumnat, el seu seguiment individualitzat i el seu assessorament en els casos que presenten dificultats continua sent la línia de treball que ens hem plantejat com a objectius per a arribar a eixes cotes de qualitat del servei educatiu que ofereix el Centre.

D'aquesta manera el que va començar com un projecte experimental ha anat consolidant-se fins a convertir-se en un instrument de tractament de l'acció tutorial que té la seua continuïtat en el curs 2004/2005 amb un procés que integra la intervenció, l'anàlisi de resultats, la reflexió i la revisió de la proposta... sempre amb una clara vocació de millora.



Dialògica

NOTES SOBRE L'ALFABETITZACIÓ DES DE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGIA DE L'AMOR

La naturaleza se realiza en movimiento, y también nosotros, sus hijos, que somos lo que somos y a la vez somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Como decía Paulo Freire, el educador que murió aprendiendo: *Somos andando*.

La verdad está en el viaje, no en el puerto. No hay más verdad que la búsqueda de la verdad. ¿Estamos condenados al crimen? Bien sabemos que los bichos humanos andamos muy dedicados a devorar

al prójimo y a devastar el planeta, pero también sabemos que nosotros no estaríamos aquí si nuestros remotos abuelos del paleolítico no hubieran sabido adaptarse a la naturaleza de la que formaban parte, y si no hubieran sido capaces de compartir lo que recolectaban y cazaban. Viva donde viva, viva como viva, viva cuando viva, cada persona contiene a muchas personas posibles, y es el sistema de poder, que nada tiene de eterno, quien cada día invita a salir a escena a nuestros habitantes más jodidos, mientras impide que los otros crezcan y les prohíbe aparecer. Aunque es-

tamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos.

Patatas arriba. La escuela del mundo al revés

Eduardo Galeano

A mena de presentació: la lectura del món i la lectura de la paraula

Alfabetitzar, segons el diccionari, és *ensenyar a llegir i escriure, especialment persones adultes*. Però, tothom sap que els mots llegir i es-

criure es fan servir per a dir coses diferents: hem conegut, per exemple, moltes persones que afirmaven saber llegir i escriure quan només podien dibuixar el seu nom, reconèixer les lletres de l'alfabet i gairebé res més. Llegir, llegir bé, no és només reconèixer, distingir, els sons figurats per les lletres, sinó adquirir coneixença del que diu, implícitament i explícit, un escrit. La lectura, i l'escriptura, ens permeten obrir la porta del món particular i alhora universal que ens ha fet com som, del món complex i divers de les paraules, i fer-lo nostre. Si el llenguatge ens afirma com a humans, la lectura crítica, i l'escriptura, sobretot després de la invenció de la impremta, ens reafirmen com a membres de ple dret de l'espècie humana, és a dir, com a subjectes de la Història. És per això que fa prop de trenta anys que venim dient que la persona que s'alfabetitza recupera la Paraula, amb majúscules, és a dir, recupera també el món o una part del món lligat a la paraula i fa seu el patrimoni, la màgia, la memòria històrica i la força transformadora de totes les paraules i dels textos i accions que provoquen. És per això que mantenir una persona analfabeta és negar-li la seua incorporació al món. Negar-li la plena pertinença al món.

La Pedagogia capitalista, la pedagogia al servei d'un sistema que manté la infàmia de prop de mil mi-

lions de persones analfabetes, redueix l'alfabetització a la mera lectura de la paraula, ocultant el món que l'envolta i li dóna sentit. A aquest sistema, que viu de l'exploatació de les riqueses i dels recursos de tota mena en benefici d'una minoria a costa de l'opressió de la majoria que genera aquestes riqueses, l'interessa mantenir la manufactura de l'idiota col·lectiu i l'analfabetisme funcional a ple rendiment i paral·lelament, sempre que pot, la manufactura de l'analfabetisme absolut obstaculitzant l'accés o la permanència dels infants a l'educació fonamental. I quan s'alfabetitza, generalment per raons productives, interessa mantenir el divorci entre la paraula i el món, entre la lectoescriptura i la comprensió del món i la praxi transformadora. És per això que Freire defineix l'educació bancària, filla de la Pedagogia capitalista, amb les següents característiques:

- a) L'educador és sempre qui educa: l'alumne és educat.
- b) L'educador és qui sap; els alumnes no saben.
- c) L'educador és qui pensa, és el subjecte del procés; els alumnes són els objectes pensats.
- d) L'educador és qui parla; els alumnes escolten dòcilment.
- e) L'educador és qui disciplina; els alumnes són disciplinats.
- f) L'educador és qui opta i mana;

els alumnes compleixen ordres.

- g) L'educador és qui actua; els alumnes tenen la il·lusió d'actuar per mitjà de l'actuació de l'educador.
- h) L'educador és qui escull el contingut del programa; els alumnes, que no són mai escoltats, s'hi han d'acomodar.
- i) L'educador identifica la seua autoritat del saber amb la seua autoritat funcional, que de manera sistemàtica contraposa a la llibertat dels alumnes. Els alumnes han d'adaptar-se a les seues determinacions.
- j) L'educador és el subjecte del procés; els alumnes, purs objectes.

En canvi, la Pedagogia popular entén que l'alfabetització és més que el simple domini psicològic i mecànic de les tècniques d'escriure i de llegir. És el domini d'aquestes tècniques en termes conscients. És entendre allò que es llegeix i escriure allò que s'entén. És comunicar-se gràficament. És una incorporació. No implica una memorització visual i mecànica de clàusules, de paraules, de síl·labes, incongruents amb un univers existencial -coses mortes o mig mortes-, sinó una actitud de creació i de recreació. Implica una autoformació de la qual es puga obtenir una postura activa de l'home davant del seu context. Per això el paper de l'educa-

dor és, fonamentalment, dialogar amb l'analfabet sobre situacions concretes, oferint-li simplement els instruments amb els quals ell mateix s'alfabetitza. Per això, l'alfabetització no es pot fer de dalt a baix, com una donació o una imposició, sinó que l'ha de fer l'analfabet mateix de dins a fora, i amb la simple col·laboració de l'educador. És per això que buscàvem un mètode que fos també instrument de l'educand i no solament de l'educador, i que identifiqués el contingut de l'aprenentatge amb el procés mateix de la aprenentatge.

Comens recorda P. Freire en la seua obra *Pedagogia de l'autonomia* "tenim el dret i el deure de canviar el món". Però, lògicament, des de la nostra llibertat, podem optar per la Pedagogia capitalista i treballar per fer de les persones éssers d'adaptació o per la Pedagogia popular i educar per a provocar canvis en les persones que les facen éssers de transformació. Parafrasejant Freire diríem, amb qui i a favor de qui eduque? Contra què i contra qui eduque? Opte per l'alfabetització bancària, reduïda a la lectura de la paraula, o faig una opció per l'alfabetització alliberadora, popular, creadora de consciència crítica i generadora de praxi transformadora, que parteix de la lectura del món per arribar a la lectura de la paraula? I això no són preguntes innocents o innecessàries. Tot el contrari!

No cal dir que la *Pedagogia del Amor* propugnada pel Maestro Pine- da s'inscriu en la Pedagogia popular i propugna una alfabetització alliberadora. Un dia després de perdre les eleccions el FSLN, el 25 de febrer de 1990, i tancar-se una dècada de sobirania i revolució en aquella república germana, Orlando Pineda i un grup d'educadors abandonen el Ministeri d'Educació renunciant els seus càrrecs i salaris i creen un organisme, AEPCFA, per continuar la seua tasca alfabetitzadora des de la seua opció popular i antiimperialista. Així ho explica en la *Pedagogia del Amor en Nicaragua*:

"... Por principios morales y honestos, pensamos que, además, tenemos que hacer dos cosas muy importantes. La primera era renunciar al cargo en el Ministerio de educación, por muy alto que lo tuviéramos. Pensamos que los hombres y las mujeres no debemos inclinarnos o esclavizarnos a los cargos. Por otro lado, había que dejar constancia de que renunciábamos a la pedagogía capitalista. Un pedagogo no puede ser gallo o gallina. Si un pedagogo defiende o trabaja para la pedagogía capitalista, ¡que la defienda! Lo malo está en que, si un partido de izquierda llega al poder, este pedagogo empieza a coquetear con la pedagogía de izquierda. ¡Eso no es moral!, porque la pedagogía también tiene partido, y eso es lo correcto!

Quien piense que la pedagogía es anti-partidista está totalmente equivocado. Las pedagogías tienen sus inclinaciones. Por tanto, nosotros estábamos renunciando a la pedagogía capitalista y pro imperialista y tomamos, muy acertadamente, el camino de la Pedagogía Popular. No sólo porque participábamos en la pedagogía del seno de donde veníamos, sino porque habíamos creado una Pedagogía Popular llena de amor, de acorde a los pueblos, a las bases populares, a las movilizaciones y participaciones populares. Por tanto, no podíamos obedecer a una pedagogía ego centrista que solamente se inclinara a unos pocos, para que las grandes riquezas sean mal repartidas y que, cada día, este pedagogo participe en que los ricos sean más ricos y los pobres sean más pobres. ¡Eso no puede ser!..."

Lògicament, per poder practicar aquest tipus de pedagogia i d'alfabetització cal formar mestres, educadors i educadores, pedagogs i pedagogues amb un perfil determinat... però parlar d'això depassa la intenció d'aquestes ratlles. Només deïxe aquí una cita del *Maestro* sobre el particular tretra de l'obra *La montaña me enseñó a ser maestro*:

"Otra cosa es que hicimos un documento, en donde decíamos que queríamos que el maestro de la nor-

mal de Río San Juan fuera capaz de tener múltiples conocimientos en carpintería, es decir, que fuera capaz de hacer su pupitre, su mesa, su cama, etc., que pudiera él, además de impartir conocimientos educativos, enseñar de manera práctica a los campesinos a hacer sus pupitres, mesas de trabajo, armarios, anaquelles, etc., que fuera capaz de transformar la comunidad. También que fuera capaz de ir implementando nuevos hábitos de comida, porque, si bien es cierto que el campesino cultivaba las hortalizas, hace muy poco uso de ellas, como decir de la zanahoria, remolacha, rábano, pepino, etc.; implementar los huertos comunales para que en éstos participaran todos los de la comunidad, que fuera capaz de enseñarle al campesino cómo hacer más cómoda su forma de dormir y sin necesidad de tener colchones, explicándoles que se puede lograr esto de la siguiente manera: al tapesco de reglas se le pueden poner hojas de chagüite, o hacer colchones de algodón, traídos de palos de algodón, pues en la montaña eso abunda, así con eso y poniendo una sábana tendría una cama cómoda y bien presentable; que fuera capaz de atender una llamada de auxilio en determinadas circunstancias, como curar una herida, o qué hacer cuando a alguien le pica una culebra, cómo sacar una bala o curar una herida de bala, cómo atender un parto.

Por otro lado, pensábamos también que había que implementar círculos de estudios para dar mejor preparación política dentro del magisterio. Todo esto planteábamos. Queríamos que nuestros maestros fueran capaces de poder ser internacionalistas dentro de su propia región. Esto quiere decir que un maestro salido de aquí, nacido en Los Chiles, fuera a trabajar a Buena Vista, o de ahí pudiera venir aquí. Así, cuando fuera requerido ya sea de la Costa Atlántica o de Chinandega o de cualquier otra región, fuera capaz de ir y poder trabajar ahí. Como quien dice, irle sembrando el internacionalismo primero local, para pasar luego a un internacionalismo nacional y así después convertir a esos jóvenes en ser capaces de poder ir a ayudar a otros pueblos de Latinoamérica, o a otros pueblos del mundo. Un maestro totalmente distinto y que no sucediera eso que nos decían allá en las ciudades: que ni los venían a Río San Juan.”

A continuació he reescrit unes notes que vaig prendre de la rica lliçó del *Maestro* on s'expliquen les fases del seu mètode d'alfabetització, emmarcat en la *Pedagogía del Amor*, partint d'un exemple concret: la campanya d'alfabetització que actualment dirigeix al municipi de Palacagüina, agermanat amb la vila d'Arbúcies. Les dedique a un

altre bon mestre i company, Joan Colomer, a la Mònica Molina, a la Terri i als jòvens i les jòvens que fan possible el Pla local de formació de Salt, *Fem un salt solidari*.

Vull, finalment, agrair les enseyances del Maestro Pineda, el seu exemple de vida i expressar el meu reconeixement envers aquest educador popular i pedagog revolucionari que m'ha honrat amb la seva amistat. Amb persones com ell encara podem alimentar l'esperança de viure un altre món possible, socialista, lliure d'analfabetismes i d'injustícia.

El mètode: com enamorar els camperols i les camperoles?

Una frase del *Maestro* travessa les diferents fases del mètode d'alfabetització que proposa: “cada persona tiene corazón y ese corazón hay que tocarlo... O dit d'una altra manera: muchos que han estudiado piensan que el método es lo más importante para la erradicación del analfabetismo, pero no, lo principal es saber enamorar. Porque podemos tener el mejor método del mundo, pero si no sabemos enamorar a los campesinos y a los obreros para que vengan a los colectivos a aprender, no se puede hacer nada. Para poder erradicar el analfabetismo hay que vivir ligado al pueblo, sentir con el pueblo, ir a tapisar (recol·lectar) maíz con los campesinos, hablar su lenguaje, ... cada

una de estas cosas y todas ellas, son saber enamorar.”

Ens va plantejar una qüestió prèvia: és absolutament imprescindible que el o la dirigent, responsable de la campanya d'alfabetització, s'enamore del projecte i del lloc on aquest es desenvoluparà. I, ens interpel·là: sinó, doncs, com podrà enamorar els altres?

A continuació, d'una manera sintètica, expose les diferents fases del mètode:

- 1) Coneixement de l'entorn: físic, humà, polític, social, cultural,... però sobre tot econòmic. És especialment important també conèixer els líders comunitaris (els hòmens i les dones que “gozan de gran simpatía en la comunidad”) i els organismes presents en el territori (teixit associatiu).
- 2) Tria dels arguments que ens permeten enamorar els líders comunitaris.
- 3) Enamorar els líders comunitaris. D'una manera jeràrquica, participativa i multiplicadora: per exemple, enamore l'alcalde i el vicealcalde, aquests enamoren o m'ajuden a enamora els regidors i líders dels organismes locals i aquests enamoren els líders comunitaris...
- 4) Demanar a cada líder comunitari que enamore a cinc camperols o camperoles (els més

actius, coneguts, comunicatius,...) i que els convoque a una trobada amb el dirigent de l'alfabetització.

- 5) Multiplicar finalment a tota la comunitat (casa per casa) l'enamorament sobre la importància, la urgència i la necessitat de l'alfabetització si volem el desenvolupament de la producció, de la salut i de la cura del medi ambient comunitaris.
- 6) Elaborar un calendari de trobades amb els pobladors de cada comunitat per tal de culminar el procés d'enamorament col·lectiu i concretar l'inici de l'alfabetització.
- 7) Repartir els fulls per tal d'elaborar el cens de persones analfabetes de cada comunitat (fent constar, per famílies, el sexe i l'edat i si saben o no llegir i escriure). Cada líder comunitari els fa arribar als cinc de l'apartat 4 i aquests es distribueixen en cinc zones ben delimitades fent carenes piramidals de cinc si cal.
- 8) *Se regresa* el cens, s'analitza per a depurar errors i s'agrupen les persones analfabetes entre 15 i 55 anys que seran el grup meta de l'alfabetització, en una trobada amb els cinc responsables del cens de cada comunitat.
- 9) S'organitzen els CEP (*Colec-*

tivos de Educación Popular) quan es disposa de: 1 casa o lloc per alfabetitzar i 1 pissarra (preferiblement feta per la comunitat), 1 persona (maestro/a popular) enamorat per alfabetitzar que tinga com a mínim el 4t nivell de primària i algunes persones (mínim ideal: cinc) enamorades per a alfabetitzar-se. Es decideix l'hora de començament i els dies de la setmana que es reunirà el Col·lectiu.

- 10) Se celebra una gran festa *de arranque de la alfabetización* on es lliuren la pissarra, el guix, el llapis, la llibreta i la cartilla.
- 11) Es porta a terme la capacitat dels mestres populars amb els continguts següents: fases del mètode, coneixement de la cartilla i tècniques per a enamorar. La durada pot variar entre 1 o 2 mesos: ho decideixen els mestres populars... Paral·lelament es creen les Comissions de l'alfabetització de cada comunitat, integrades per el/la coordinador/a i responsable de l'alfabetització, un/a *metodólogo*, un/a *estadígrafo* i un/a per a *apoyo logístico*, un/a *maestro popular* i un/a *analfabet/a*. La missió principal és fer el seguiment de l'alfabetització.
- 12) Es porta a terme l'alfabetització i el seguiment del pro-

cés. Cal pensar molt en els estímuls necessaris per a mantenir l'enamorament dels participants dels Col·lectius. L'alfabetització pot durar entre 5-6 a 12 mesos. Això ho decideixen les persones analfabetes que participen en els Col·lectius.

- 13) Finalment, es prepara la gran festa de declaració de Palacagüina Territori Lliure d'Analfabetisme. Estrictament parlant, aquí es tanca el procés de l'alfabetització.

Naturalment, un poble que ha estat protagonista d'aquest procés difícilment es detindrà aquí... Immediatament cal continuar treballant en la postalfabetització que, a més a més de consolidar l'aprenentatge de la lectoescriptura, continuarà l'enamorament que culminarà amb la creació de l'*Escuela Campesina*: l'espai de divulgació de les noves tècniques agrícoles, de les mesures de salut preventiva i de manteniment i millora del medi ambient, d'elaboració i seguiment dels microprojectes i plans de millora de la comunitat, de la comercialització dels excedents, de l'associacionisme econòmic, de la ca-

pacitació en gestió dels recursos i desenvolupament econòmic i financer, de la captació de crèdits, etc.

Cal destacar el caràcter participatiu de la postalfabetització, a partir, per exemple, de l'elaboració de textos, la seua correcció i l'edició col·lectiva per tornar-los novament als neoelectors. Començant per una carta d'agraïment o d'amor, continuant per relats curts, descripcions, anècdotes, cançons, acudits, receptes de cuina, ús de plantes medicinals, consells o coneixements pràctics sobre la vida quotidiana i el treball, històries de vida... fins arribar a escriure o reescriure la història de la comunitat o els projectes de la comunitat del futur somniada des de l'esperança d'un poble mobilitzat en pro del seu desenvolupament humà.

Una invitació a la reflexió

Finalitze aquestes notes amb tres qüestions sorgides de la lliçó del *Maestro* que van motivar una invitació a la reflexió posterior dels participants...

1) Donada l'extraordinària difusió a tots els nivells entre Catalunya i Nicaragua, o entre Salt i Palacagüina per exemple, té sentit a casa nostra el discurs al vol-

tant de la *Pedagogia del Amor*? En un país com el nostre, on la població ocupada en l'agricultura no arriba al 2% del total de la població ocupada, té sentit fer de la producció el primer eix desafiant del procés d'alfabetització? Tenen sentit per a nosaltres, ens poden ensenyar alguna cosa, les experiències, els models i la literatura pedagògica originats als països pobres o empobrits, dependents? Si, fins ara, hem estat sempre aprenent dels rics per a saber o intentar ser rics podem aprendre alguna cosa dels pobres? Com? És possible l'anomenada transferència de coneixements i de sabers del món pobre al món ric?...

2) Oficialment, Catalunya és un país sense analfabetisme absolut: l'índex de persones analfabetes absolutes és molt inferior al 5% del total de la població. Com eradicar, però, l'analfabetisme funcional? I els altres analfabetismes?

3) Com enamorar els joves a casa nostra per tal que ho donen tot sense esperar res a canvi participant en l'alfabetització del poble, de la gent treballadora?

- 1 Text redactat per Sebas Parra, director del CFA Les Bernardes/Escola d'adults de Salt i professor associat dels Estudis d'Educació Social de la Universitat de Girona, a partir de les notes preses escoltant una lliçó del Maestro Pineda a alumnes de Pedagogia de la Universitat de Girona, octubre de 2003. Orlando Pineda Flores, educador popular nicaragüenc és president de la AEPCEFA (Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador) i autor de La Pedagogía del Amor en Nicaragua.
- 2 Jaume Botey, pròleg a L'educació com a pràctica de la llibertat, P. Freire, Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, Vic, 1987.
- 3 P. Freire, L'educació com a pràctica de la llibertat.
- 4 La importància de l'acte de llegir, P. Freire, treball presentat en l'obertura del Congrés Brasiler de Lectura, realitzat a Campinas, Sao Paulo, pel novembre de 1981. Publicat en castellà per Siglo XXI, Madrid, 1984, en La importancia de leer y el proceso de liberación, i en català en L'educació com a pràctica de la llibertat, ja citada.
- 5 "... Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. ¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy? (...) La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el (des)-orden que les sirve. Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales antes progresistas que negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos "suficientes" para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación. Lo irónico en esta adhesión a veces entusiasta de antiguos militantes progresistas al pragmatismo está en que, acogiendo lo que les parece nuevo, reencarnan fórmulas viejas, necesarias para preservar el poder de las clases dominantes...." A la sombra de este árbol, P. Freire, Ed. El Roure, Barcelona, 1996.
- 6 Orlando Pineda sempre ha diferenciat entre quienes viven de la Pedagogía i quienes viven para la Pedagogía...
- 7 Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador. La pedagogia i la política, les dues cares de la moneda de l'alfabetització, estan representades amb claredat i precisió en el nom de l'associació: Educació Popular i Carlos Fonseca Amador, fundador del FSLN i autor de la històrica frase "y también enseñenles a leer"...
- 8 Qui ha pogut escoltar-lo sap, però, que és impossible recollir en paraules la riquesa de les seues intervencions pròpies d'un extraordinari comunicador popular que fa convergir, amb tota la passió del món, la veu de les comunitats camperoles nicaragüenques, la seva dilatada i excepcionalment rica experiència política i pedagògica en el camp de l'alfabetització i les seves pròpies característiques personals fins a commoure'ns profundament.
- 9 Crec que el mot enamorar, tan utilitzat pel Maestro, vol dir també engrescar, entusiasmar, comprometre, conscienciar,...
- 10 En alguns casos faig servir frases o textos en castellà anotats directament de l'exposició que ens va fer.
- 11 A qui se li encarrega la tasca d'organitzar i dirigir el projecte d'alfabetització.
- 12 Evidentment, ja, sense necessitat d'avançar més, es pot constatar que els paràmetres metodològics i polítics de la seua proposta, emmarcats en la Pedagogia popular, no tenen molt a veure amb els nostres... Aquí, fins i tot, proposem la conveniència de mantenir una certa "distància" entre el professional i els anomenats usuaris, entre l'entorn particular i l'entorn professional...
- 13 Allò que Freire diria investigació de l'univers temàtic i selecció dels temes desafiants.
- 14 Una bona síntesi d'aquests principis ve representada per l'acròstic tret de la revista nicaragüenca El Tayacán, adaptada i editada en català pel Seminari d'estudis sobre educació d'adults de Sergi el 1990, amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització: Ensenya a pensar amb el cap. Desenvolupa la consciència crítica. Uneix el treball intel·lectual amb el manual. Construeix hòmens i dones integrals. Assumeix un compromís polític. Confia en el poble i en la seua cultura. Incorpora l'humor a l'ensenyament. Organitza sistemàticament els coneixements. Promou la participació de tots. Orienta cap a l'acció i la transformació social. Parteix de la realitat i necessita molta creativitat en el mestre i en l'alumne. Utilitza un llenguatge popular. Lluita contra qualsevol dogmatisme. Acaba amb la relació vertical mestre-alumne. Recolza la paraula amb l'exemple.
- 15 Cal cuidar moltíssim allò que el Maestro anomena teatro pedagógico: decoració del local, cartells amb frases i lemes al·lusius a l'acte, música pròpia de les comunitats, presentació dels assistents,...
- 16 Aquí culmina la fase prèvia a l'INICI de l'alfabetització, que pot durar entre 3 i 6 mesos: "lo decide Palacagüina", ens comentava el Maestro per significar el sentit col·lectiu del procés i la necessitat de partir de l'enamorament generalitzat de la comunitat...
- 17 No cal dir que mai poden ser estímuls econòmics...
- 18 En el cas de Palacagüina, per exemple, un handicap important serà l'abandonament dels Col·lectius de moltes persones que participen en la campanya de recollida de cafè en altres municipis o departaments.
- 19 Prevista pel 23 d'agost de 2004, en el marc de la celebració del XXIV Aniversari de la gran Cruzada Nacional de Alfabetització i XXV Aniversari de la Revolució Popular Sandinista. Sota el lema Cristo ya nació en Palacagüina, el 22 sortirà una Caravana del Amor de Managua, integrada per unes 1.000 persones en 35 camions i autobusos representants del departament de Rio San Juan i els nou municipis Territoris Lliures d'Analfabetisme de Nicaragua, que durant tot el dia anunciaran i sensibilitzaran al voltant de la celebració que viurà el poble de Palacagüina...

