

juana, una dona amb ales

“Quan un àngel cau, al principi sofreix per que cap cosa sap, sols la tasca encomanada. Després, poc a poc, va recuperant la visió i el poder. Quan el recupera del tot, aleshores se’n va. Diuen que ha mort però no: és que li han tornat a créixer les ales.”

chantal maillard

ha passat un cert temps i ara els records i la memòria potser malenconiosa van assenyalant els dies i les hores, i ens deixen caure la teua veu solia i nasal,... i penssem amb tu; tranquil·lament desfem amb les mans els cristalls de l’aigua damunt la pell de les coses i les paraules,...

sense marques, habites l’aurora de castelló, un jardí estelat

et recordem com una lenta nit de febrer -diuen que són les reconegudes nits de shiva-, amarga i groga com la ginesta però ara sabem que la visió i la potència han fet la seua tasca i la vida torna a florir els pensaments. serena, com sempre, ara sobrevoles milers i milers d’herbes, sembrades per gent com nosaltres, esperant fer la comesa encomanada: il·luminar els afectes i els móns, les flames ja una mirada, miop, de foc que transforma als sers que estimem

unes mans clares i matèriques detenen els dies, fusta dolorosa i groga rera el naufragi, voleies sense vent ni aire sobre la plana sagrada i en la clara distància al·lir la mar dels nostres avantpassats, blava es vessa solemne obrint les terres i els humans -tu has d’aclucar els ulls, com tota la vida, per a poder veure enllà l’horitzó un so transformador de la vida, un gest que és tant llibertat com disposició: un gest que ja esdevé auguri. amorosament et recordem

sense llunars, lleugera vius a les terres fragmentades i amb les ales crescudes planeges i degotes els temps en una dansa que ens mostra el tendre goig de la vida i el seu cant; ara camines entre milers i milers de blanques pedres, potser núvols?, i estàs en ella, et saps en ella,... -digna i lliberta, enllà les fronteres, lluna plena-aquella que dansa, amb les mans i les ales, ha de saber-lo,... juana, una dona amb ales

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
Luis A. Natividad
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 Angeles 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.14



Portada

Sense títol

Luis A. Natividad Sáez, 2005

Aquarel·la

15,5 x 23

Col·lecció de l'autor

Luis A. Natividad Sáez, naix a València (1958). I fruit de les seues afeccions va formant-se, de manera totalment autodidacta, en el camp de les arts plàstiques en el qual va deixant la seua empremta plena de colors i gestos, de profunditats i sabors mediterranis, quasi transparents els seus dibuixos concerten la vida i anoten transversals els esdeveniments, pura memòria; a banda de tot això, o no, és un formidable educador, plenament compromés, que treballa a la formació de persones adultes i també realitza amb pinzells potser orientals formació contínua a l'àmbit de la psicologia.

Sumari

Editorial • 6

Carpeta

Notes per a projectes pedagògicopolítics en l'educació de persones adultes.

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València • 7

Complexitat de les lògiques transversals en l'autoorganització del coneixement pedagògic.

Virginia Ferrer, Universitat de Barcelona; Institut Paulo Freire d'Espanya • 19

Continua

El debat de la universitat necessària actual i la (re)formació o educació dels adults.

José Rodolfo Hernández-Carrión, Universitat de València. Traducció: equip del CREC • 31

Civilització de l'oprimit.

José Eustáquio Romão • 43

Persones i territoris

Introducció transversal de l'educació per a la salut en un projecte educatiu de centre.

Natividad Castán Larraz, Juan Carlos Collado Moya, José Ramón Tormo Capsir, Amparo Serrano Sorribes (CP FPA "Escola Popular de Natzalet, València) • 57

L'Alcúdia per l'Educació d'Adults: el Centre Enric Valor un compromís i una aposta de futur.

Equip de professorat • 66

De la barraca a Ronda, de la riera a la Rambla. Educació per a la plena ciutadania, l'escola ciutadana.

Ángel Marzo Guarinos • 75

L'evolució de les classes de llengua en València Acull en relació amb el desenvolupament de la oferta formativa pública.

Luisa Vea Soriano. Associació València Acull • 87

Investigació

Dialèctica global i local: reptes a l'educació i la ciutadania.

Carlos Alberto Torres, Professor de Ciències Socials i Educació Comparada, Director, Institut Paulo Freire, Universitat de Califòrnia -Los Angeles (UCLA) • 97

Arxiu

Llibres

Dues mil una dones que canvien Itàlia, Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro i Liliana Rampello. Edicions del CREC-Denes Editorial

Escola ciutadana. Reptes, diàlegs i travessies, José Clóvis de Acevedo. Edicions del CREC • 107

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

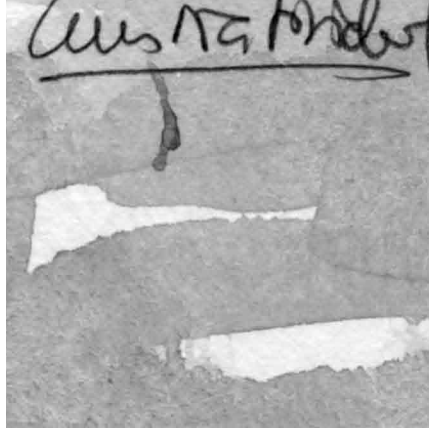
www.dva.gva.es/crec

Un fals debat o potser sols una certa percepció interessada i il·lusòria recorre les iniciatives de formació de persones adultes, els centres públics i les iniciatives socials, sobre la distància, quan no clarament l'allunyament i l'absència de relació real, que hi ha entre les reflexions, ja teoria, que els experts i/o coneixedors realitzen en i sobre les pràctiques i/o experiències que les mestres i els mestres efectuem a les iniciatives de formació de persones adultes, i les pròpies experiències desenvolupades en sí mateix. Però ja fa temps que a aquestes iniciatives, en general, s'ha instal·lat el continuisme i el conservadorisme més atroç i han deixat de nodrir tant les reflexions realitzades en el lloc de treball per les persones adultes que hi participen com les externes realitzades per les i els intel·lectuals.

Un conservadorisme i un seguidisme institucional que voreja certament la impossibilitat manifesta de concebre i generar propostes superadores tant de la falaç perspectiva innovadora, arrelada en l'artificial i mistificada experiència subjectadora de les persones joves i adultes com de la real aproximació renovadora que introdueix un regust de la novetat per la novetat ancorant els processos d'aprenentatge en una deriva reaccionaria de canvis sense transformacions i d'exclusions sectàries concretes; una i altra són projectes polítics deutors d'una perspectiva desesperançada i amaguen la pota sota el vestit i/o disfressa de la modernitat liberal però no alliberadora, indicant a tot temps que no són projectes polítics o que si ho accepten ho fan des d'un horitzó il·lustrat -ensenyant però no aprenent i, potser sense possibilitar aprendre de les altres i els altres, sols planera reproducció.

Així que hem tractat d'oferir, en aquest número, un ventall de pràctiques que fan bon dat i que al llarg de la seua trajectòria han esdevingut uns projectes i processos pedagògics i polítics reals i actuals, emancipadors i esperançadors,... centrats en les persones joves i adultes que hi participem i que es materialitzen cada dia, en la reproblematicació de les experiències i de les vides que pensem i fem - que fem i pensem- i, al mateix, temps constituïm com esdeveniments en procés, és a dir un viatge en sí mateix, un camí que creem col·lectivament, amb l'experiència i amb la iniciativa duta a terme, i on la reflexió i la narració d'aquesta esdevé necessàriament part d'ella, desig de novació i de comunicació, anhel verificat doncs el camí és, sempre, per una banda *donat* i establert per les altres persones -és a dir senyals i obertures, una guia per a la vida activa i política feta, reflexionada i escrita per altres persones-; per altra és *rebut* -per cadascuna de les persones que llegirem i coneixerem l'experiència i tractarem de posar-la en marxa en altre lloc, és a dir intercanvi i recreació, guia que ja és mètode i ens ajuda en la reproblematicació de la nostra experiència i, finalment, és *tornat*, restituit i tornat a donar-lo, sense finalitat ni raó, *gratia i amore*, eixint de sí l'experiència i les persones, obrint-se a les altres persones i al món, establint la cooperació i l'associació com a signes rellevants de la participació i l'escriptura, de la qualitat pedagògica i política del nostre treball de mestres i mestres.

Al número Q13, a la secció Dialògica, l'article titulat "*Notes sobre l'alfabetització des de la perspectiva de la pedagogia de l'amor*" té com a autor Sebas Parra, Institut Paulo Freire d'Espanya.



Notes per a projectes pedagògico-polítics en l'educació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València



L'educació té sentit perquè el món no és necessàriament açò o allò, perquè els éssers humans són projectes i, a la vegada, poden tenir projectes per al món. (Freire, P. 2001:50)

L'Educació de Persones Adultes es pot entendre com una política de la vida, com una gramàtica de la vida amb la qual escrivim relats dotats de sentit per explicar la nostra presència en la història. (Beltrán, J. 2002: 289)

Les paraules de Paulo Freire i José Beltrán ens apropen a les dues qüestions d'aquest text, els projectes i l'Educació de Persones Adultes (EA). La nostra intenció no és tractar *ex cathedra* un tema tan assaonat com són els projectes en l'EA, sinó més bé intentarem d'indagar i d'aproximar-nos a la “política de la vida”, als relats que construïm i desenvolupem en l'espai compartit. És per això, i pels arguments que exposarem, que hem qualificat els projectes com a “pedagògico-polítics”.

Crear una educació culturalment viva on l'activitat política, és a dir pública, siga una acció transformadora i oberta a tots.

Primerament tractarem el concepte educació i, concretament, distingirem entre les categories democratització de l'educació i democràcia educativa. Açò ens permetrà posicionar i situar els projectes políticament i ideològica. També descriurem els processos que, segons Stenhouse, conformen l'educació i que ens faciliten la seua comprensió dintre de la globalitat d'experiències educatives, culturals i socials. En segon lloc, a partir del significat del terme projecte, considerarem els seus elements i la seua caracterització com instrument simbòlic de l'esfera pública. En tercer lloc enumerarem aquells trets que delimiten els projectes i a continuació s'exposaran, encara que resumidament, els seus apartats. També relacionarem, tot i que sense cap ordre, uns criteris metodològics per construir els projectes. Per acabar, realitzarem uns comentaris finals amb intenció de proposar qüestions per a la reflexió i l'anàlisi.

Comencem, doncs, per distingir entre les categories de democratització de l'educació de persones adultes i la democràcia educativa de persones adultes. La democratització de l'EA tracta de:

- Permetre l'accés de les persones adultes a l'educació.
- Proporcionar coneixements acadèmics a partir dels coneixements estandaritzats del sistema formal de l'educació.
- Difondre una educació comercialitzada i realitzada en funció del mercat.
- Construir una educació a partir de la recepció i la passivitat dels agents que hi participen.
- Utilitzar expressions i registres propis del sistema formal de l'educació.
- Produir una educació "cultura" que es construeix des d'instàncies burocràtiques.

Per altra banda, la democràcia educativa de persones adultes tracta de:

- Assegurar que cada agent (persona / grup / comunitat) pugui, amb llibertat, responsabilitat i autonomia, desenvolupar la seua pròpia formació.
- Conduir la pròpia educació amb especial respecte a la seua identitat.
- Proporcionar estratègies de participació en la producció i construcció dels coneixements acadèmics.
- Desenvolupar l'autonomia personal i comunitària a través d'una praxi compartida.
- Crear una educació culturalment viva on l'activitat política, és a dir pública, siga una acció transformadora i oberta a tots.

L'una i l'altra no són oposades. La democratització de l'EA s'ha desplegat sistemàticament amb certa normalitat, ja que ha tractat de desenvolupar el dret educatiu però amb la intencionalitat social de *canviar per a adaptar*. La democràcia educativa, no només desenvolupa el dret educatiu sinó que, a més, implica transformacions personals i col·lectives. És per això que aquesta dimensió és susceptible

d'avançar, i habitualment està miserablement reconeguda per les instàncies polítiques de torn, ja que ha tractat de *canviar per a transformar*. No obstant això, el reconeixement dels projectes pedagògic-polítics ha de buscar-se en el valor implícit que suposa aquesta segona categoria.

Però a més d'aquesta distinció, considerem pertinent aprofundir en la concepció que sobre l'educació aportava Stenhouse (Elliott, 1990:290 i ss.) quan ens deia que comprén quatre processos: entrenament, instrucció, iniciació i inducció.

- *L'entrenament* es relaciona amb l'adquisició de les habilitats per desenvolupar una tasca específica; per exemple, aprendre una llengua, fer un menjar, utilitzar un programa informàtic...
- *La instrucció* es relaciona amb l'adquisició i retenció de la informació; per exemple, les taules de multiplicar, verbs incoatius, la recepta d'un menjar, noms de països europeus, dades de la història...
- *La iniciació* es relaciona amb l'adquisició del compromís i de la conformitat amb determinats valors i normes socials que sovint no són explícites, però són transmeses de manera tàcita mitjançant l'anomenat "currículum ocult"; per exemple, actituds sexistes, hàbits d'higiene, participació en la presa col·lectiva de decisions, fer el buit a companys...
- *La inducció* està relacionada amb l'accés al coneixement. Però el coneixement no és pot identificar amb la informació. Tot al contrari, el coneixement consisteix en estructures o sistemes de pensament sobre nosaltres mateix i sobre el món que estan incorporades a la nostra cultura. Aqueixes estructures o sistemes desenvolupen el pensament crític, creador, innovador i en conseqüència són els marcs adequats per al judici. Podríem posar com exemples les capacitats més abstractes: la capacitat d'anàlisi de fets històrics, el coneixement per interpretar les relacions socials entre classes socials, la capacitat de conceptualització, el saber seleccionar la informació i distribuir-la, la utilització de registres de la llengua, l'originalitat d'un conte...

L'entrenament, la instrucció i la iniciació constitueixen processos subordinats a la inducció. Des de l'educació no és suficient transmetre informacions sobre idees, conceptes, teories... en forma de definicions. En el procés d'inducció, aquells processos són representats per normes, per estructures, que es traslladen al pensament. Estan implícits, subjacents a les qüestions que es plantegen en el procés d'ensenyament. Cal induir de manera que se'ns proporcione l'accés a la naturalesa problemàtica i discutible de les estructures de coneixement. Aquest procés d'inducció té més a veure amb la forma de pensar i de sentir que amb el resultat concret d'eixe pensament. La persona es constitueix com un ésser actiu. Estem davant d'un procés

La persona es constitueix com un ésser actiu. Estem davant d'un procés que ens reclama una actitud de treball intel·lectual, una disciplina com diria Gramsci, per part dels implicats en l'educació

que ens reclama una actitud de treball intel·lectual, una disciplina com diria Gramsci, per part dels implicats en l'educació.

Resulta evident que la uniformitat, tant de l'ensenyament com dels seus resultats, no té res a veure amb aquesta concepció educativa, ja que les potencialitats individuals no poden correlacionar-se amb la simple reproducció. La impredecibilitat del procés educatiu s'apropa així a la pràctica social. Són les experiències, les vivències, les que aporten el tret polític de l'educació, o com deia Freire (1990) el per a qui i en interès de qui. El saber és un producte tant del procés educatiu com de la interacció que com a persones mantenim en la nostra pràctica quotidiana (anem fent i anem pensant). Com diu Clemente (1996:141) la persona adulta “ha d'aprendre a desenvolupar-se en un món canviant d'ofertes de consum, xarxes d'informació i noves tecnologies, que afecten les seues experiències professionals i d'oci”. Per tant hauríem de pensar el procés educatiu dintre de la globalitat social i educativa que comporta la inducció, és a dir amb l'aprenentatge d'estructures de coneixement des de la democràcia educativa.

Per tant, si considerem l'educació com l'espai dels coneixements compartits, els projectes, que adjectivem com pedagògico-polítics, tracten d'abastar-los des de la pròpia construcció o reconstrucció de la comunitat. Aquesta comunitat està constituïda pel conjunt de persones que amb finalitats socioeducatives tenen necessitats i interessos d'autoformació, que cal desenvolupar-los en la praxi. Els projectes són, doncs, la concreció d'una voluntat política en què es fan palesos els valors, les idees, les orientacions, les directrius, les activitats... que l'organització d'una entitat, d'una associació, d'una institució tracta de dur endavant col·lectivament.

Per la seua pròpia naturalesa aquestos projectes són una combinació de riscos i d'incerteses, encara que a través d'ells tractem de reduir-los. La complexitat de posar-los en pràctica no ha de suposar un obstacle per a superar els conflictes i les dificultats, sinó més bé un incentiu per a pensar i buscar racionalment les preses de decisió compartides. Els projectes representen l'estímul i la motivació de les finalitats personals i col·lectives. La plena consciència i la confiança en allò que fem faciliten les seues posades en marxa i les reorientacions escaients. El diàleg entre els apartats dels projectes guien les idees, els conceptes i les pràctiques.

Els projectes pedagògico-polítics també poden considerar-se una investigació de *transformació* de les relacions socials, de les culturals i de les educatives que constitueixen una societat cada dia més complexa i en la qual tothom es veu implicat i compromés en les possibilitats de les pràctiques i en el desenvolupament dels coneixements sociocientífics (currícula). Un projecte d'aquest tipus aporta valor, com estratègia de realització, a la funció social de l'EA.

Per tal d'apropar-nos a allò que significa “projecte” repassem el que ens diu el

diccionari sobre aquest terme: “1. Allò que es pensa portar a compliment. 2. Pla proposat per a realitzar-lo. 3. Estudi detallat d’una obra a realitzar”. Podríem extraure dues idees fonamentals pel que fa al seu significat: la primera està en relació a allò que es *pensa a fer* i la segona està relacionada amb el *com cal fer-ho*. Encara que no estiguen ordenats, podríem considerar els següents elements de cadascun dels seus significats:

Projecte	
<i>Pensa a fer</i>	<i>Com cal fer-ho</i>
Finalitats Objectius Indagació Deliberació Anàlisis Interessos Necessitats Valors Desitjos Propòsits Coneixements Principis Compromisos Metes Intencions	Plantejaments Compromís Acords Orientació Organització Estratègies Recursos Accions Eines Procediments Individualment / Col·lectivament Planificació Investigació / Indagació Intervencions Valoracions

Aquestos elements, i d’altres, constituïrien la base del projecte i estarien dialècticament units en tant que són un instrument d’anticipació del que volem “*fer per a ser*”. Però aquest “ser”, siga l’individual i/o el col·lectiu, només té sentit si està en permanent construcció, reconstrucció i transformació. Això suposa que el projecte i, millor encara, els projectes no haurien de ser tancats sinó més bé oberts, sense regles fixes, flexibles i compartits, ja que la indeterminació del propi “ser” li confereix aquest tret, al qual caldria afegir la seua naturalesa cooperativa i, en conseqüència, de compromís i solidària, dels assumptes o temes públics, és a dir, polítics. És doncs aquestos significats vitals el que destaquem del projecte com a instrument simbòlic (Beltrán y San Martín, 2000:95) de l’esfera pública. Aquest concepte procedent de Hannah Arendt (1993:59 i ss) ens interessa, ja que el projecte, com eina pedagògicopolítica, facilita i possibilita el fet de veure i escoltar els altres, així com ser vistos i

escollats pels altres dintre d'allò que es comú a tots nosaltres. En paraules de Giroux (1993:303): “per “espai públic” vull donar a entendre, com ho feia Hannah Arendt, un conjunt concret de condicions d'aprenentatge, al voltant de les quals les persones es reuneixen per parlar, dialogar, compartir els seus relats i lluitar juntes dintre de relacions socials que vigoritzen, en lloc de debilitar, les possibilitats de la ciutadania activa”. Hem de considerar aquesta perspectiva com un supòsit bàsic per transformar les condicions ideològiques de la vida quotidiana compartida. A més ens podrem apropar a aquella esfera pública com un àmbit tant polític, econòmic i cultural com educatiu, en què reconstruir les relacions de la comunitat possibilitarà compartir el poder al voltant de pràctiques democràtiques fonamentades en aquell “*fer per a ser*”. A més, aquest tipus de projecte que proposem ens reclama com “intel·lectuals transformadors” (Pascual, 2004: 46 i ss.) que treballem per allò públic, és a dir per allò pedagògic-polític, per una ciutadania democràtica.

Junt a la idea de projecte, podríem unir el concepte d'autonomia en tant que capacitat de les persones, dels col·lectius, de les entitats, de les institucions... sobre el seu propi govern. El caràcter constructiu, dinàmic i d'espai de llibertat que suposa el projecte i l'autonomia reclamen un esforç mutu de recerca de noves conquestes en compromisos individuals i col·lectius. Però, aquests compromisos signifiquen una corresponsabilitat en la praxi educativa no només en assumir els drets sinó també les obligacions. Per a llevar-li la possible càrrega negativa Francisco Beltrán i Ángel San Martín (2000:27) proposen que l'autonomia emane de la capacitat de donar compte d'allò que es fa.

Elaborar i construir els projectes des de les formes democràtiques és parar la seua devaluació i recuperar el sentit “polític” de l'educació, en altres paraules viure l'educació democràtica des de “supòsits bàsics de coherència per al projecte” (Beltrán i San Martín, 2000: 32 i ss). En aquest sentit cal fer visibles els principis (llibertat, justícia, igualtat, tolerància, responsabilitat, raonabilitat...) i els procediments (pluralismes, deliberació, contrast, negociació, estudi...) de participació democràtica que cal establir en les relacions quotidianes, en la presa de decisions, en les metodologies de treball, en les pràctiques, en les estratègies de negociació, en els processos d'avaluació... El respecte, a aquests principis i procediments, és doncs element substantiu en la construcció i coherència dels projectes. Per a abastar-los cal afegir la implicació, la motivació, els interessos i, perquè no, l'apassionament personal i col·lectiu en tot allò que es realitza. En aquest sentit hauríem d'aproximar-nos al concepte marxista d'ideologia per comprendre millor el tipus de relació que estem proposant (Pascual, A. 2000:131 i ss.).

Abans de començar a tractar les metodologies i apartats dels projectes pedagògic-polítics, cal destacar les següents consideracions que els delimiten:

1. Els camps d'acció, els trets característics de les persones destinatàries, les realitats socioeducatives, culturals, econòmiques i contextuals dels territoris que configuren l'àmbit d'intervenció de l'EA ens permet de considerar la necessitat de projecte; la construcció dels quals ha de ser diferent atenent a les variables que estem destacant.
2. A més de les esmentades variables cal afegir també els i les agents que hi intervenen en l'elaboració dels projectes com un factor "personal" i "grup", tant en la realització com en la posada en acció i en la seua valoració.
3. Junt amb les altres, cal considerar la tipologia d'entitats, d'organitzacions, d'institucions... que hi intervenen de manera permanent, intermitentment o aïlladament. Les formes jurídiques, la composició dels seus reglaments o normes, les seues estructures organitzatives de cadascuna afectaran, i condicionaran, no només la construcció o elaboració del projecte sinó també la seua posada en pràctica.

L'aspiració a trobar i a construir metodologies d'elaboració de projectes d'EA ha estat i està com un interès mostrat pels agents socioeducatius que s'insereixen en aquest àmbit educatiu. Una metodologia pròpia de projecte per a l'àmbit de l'EA no resulta possible per la multiplicitat de variables que condicionen i determinen aquest camp socioeducatiu. Més bé podríem parlar de diferents possibilitats que s'inclouen en la triple dimensió que se sol realitzar de l'educació: formal, informal i no formal. La capacitat d'adaptabilitat i de flexibilitat a la irregular realitat amb què cal enfrontar-se és una clau que introduïrem en la metodologia per a dissenyar un projecte possibilitador i de transformació.

Sense ànim de ser exhaustius, proposaríem els següents apartats per a projectes pedagògic-polítics, els quals estan interconnectats i conformen un tot, encara que els separem a efectes metodològics i organitzatius:

- A) *Contextualització i fonamentació.* En tot projecte pedagògic-polític de l'EA cal explicitar, i defensar, una sèrie de valors i compromisos socioeducatius que els haurem de traduir en les finalitats del projecte. Aquests valors, compromisos i finalitats recolzen en el coneixement del context de l'apartat següent. Les argumentacions de tipus disciplinar (pedagògic, sociològic, psicològic, històric, jurídic...) ens aportaran elements per al discurs del projecte, per a la seua justificació i argumentació.
- B) *Anàlisi i coneixement del context.* Només des d'aquesta anàlisi i coneixement podrem afrontar racionalment i realista un procés de planificació i intervenció transformador de la realitat social. Anàlisi que es construeix mitjançant la descripció, la percepció i la interpretació de la realitat del context social.

El tipus de context, les seues característiques, la distribució territorial de la població i en general totes les dades socioeducatives, culturals i econòmiques que condicionen als apartats de planificació, organització, intervenció i avaluació cal explicitar-los i a més cal comentar-los i relacionar-los.

- C) *Planificació i organització*. La planificació tracta d'apropar-se al futur, graduar l'espai per construir, per a la qual cosa dissenya un camí i estableix unes passeres per abastar les finalitats proposades. En la planificació es preveuen les dificultats, però també les possibilitats des d'una visió global del context en què cal implicar els destinataris i, en definitiva, a tots els agents en un procés de compromís col·lectiu per als canvis.

La planificació i el tipus d'activitats desenvolupades delimitaran l'evolució de l'organització: formes jurídiques, organigrames, funcions, presa de decisions, resolució de conflictes, hàbits culturals, coordinacions, comunicacions...

A través de l'organització es faciliten les comunicacions i s'estableixen les relacions entre els diferents agents a l'hora de desenvolupar el projecte i treballar els diferents apartats. L'organització també ha de considerar les qüestions referides als recursos materials i econòmics que comporta el projecte.

- D) La *intervenció* és l'apartat que plasma les accions a realitzar, les activitats que ens permetran abastar les finalitats i objectius plantejats. Considerant aquests, la intervenció s'adreçarà a diferents programes o pràctiques: a la formació bàsica, al coneixement de la realitat econòmica, a la conscienciació i millora del medi ambient, a la integració educativa i cultural, a la participació en temps d'esbarjo o de pràctiques solidàries...

La descripció de les activitats i els detalls dels seus continguts (destinatari, temporalitat, espais, horaris, recursos, responsabilitats...) estaran en relació amb les persones implicades i també amb l'amplitud del text del projecte.

- E) El *procés d'avaluació* està referit a l'anàlisi i a la valoració de cada apartat i a la valoració del projecte globalment. Per a aquesta tasca cal la implicació de tots els agents, ja que suposa una necessitat pedagògica i política el donar compte d'allò que ocorre, i d'allò que es fa i del per què de la presa de decisions. És per tant un procés d'investigació i crítica de l'activitat dels diferents apartats. Junt a aquesta implicació de tots en l'avaluació és convenient completar-la amb una avaluació d'agents externs.

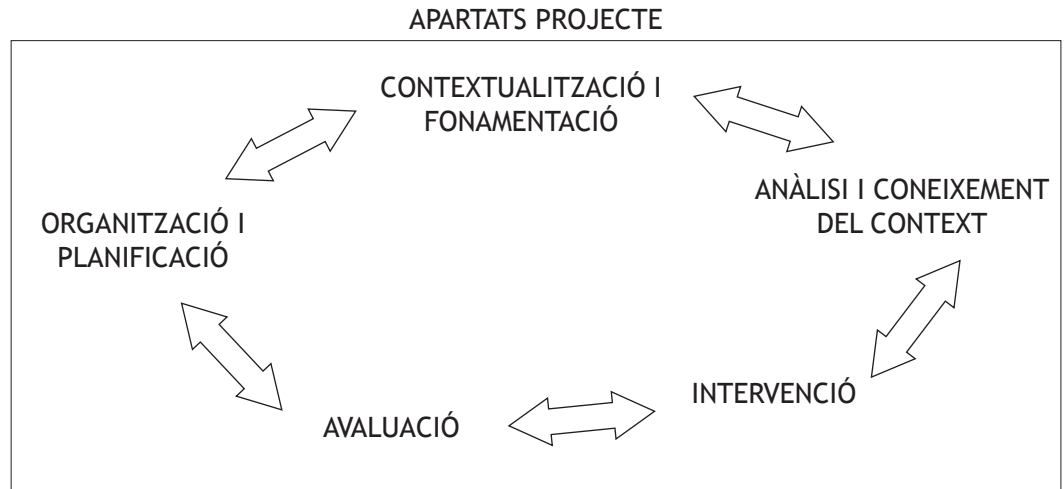
Entre els instruments que se solen utilitzar per realitzar l'avaluació podem posar com exemples: l'observació, recopilació de dades i registres, l'entrevista, l'enquesta, diaris de camp, el qüestionari, el grup de discussió, debats, instruments estandarditzats, recopilació i anàlisi de documents de comissions internes, externes o mixtes... Els indicadors, la temporalització, els instruments, els criteris constitueixen elements de l'avaluació, la qual cal considerar-la com integrada en tots els apartats del projecte. Realitzar una valoració des del grau de funcionament, des dels aspectes positius o negatius i des de propostes de modificacions ens adreça cap a una avaluació reflexiva i crítica, transversal i de tot el procés. En definitiva, ha de permetre una retroalimentació de les intervencions i del grau d'aconseguit de tot allò que es treballa.

El model conegut per les “*nou qüestions*” (Cembranos et al, 1989: 68 i ss.) o “*mètode de les preguntes*” (Roselló, 2004: 45 i ss.) ens pot servir per a realitzar els anteriors apartats. Per desenvolupar-los, cal respondre les següents qüestions:

- *Per què?* del projecte i de la intervenció; és a dir, la justificació de la finalitat o del propi projecte.
- *Què?* es va a fer, definirà la naturalesa del projecte; el tema, el títol o el contingut.
- *Per a què?* definirà les finalitats i els objectius.
- *A qui?* va adreçat, els i les destinataries.
- *Com?* es va fer, és a dir la metodologia de treball que es va a utilitzar, les estratègies i sobretot les activitats.
- *Amb qui?* especificarà els recursos humans amb els quals cal comptar.
- *Qui?* el duu a cap, fa referència a l'organització.
- *Amb què?* especificarà els recursos materials i econòmics.
- *Quan?* establirà la freqüència, la periodicitat i la seqüència del procés d'intervenció.
- *On?* concretarà els espais i l'abast del projecte.
- *Quant?* Proposarà un pressupost econòmic dels diferents apartats.

La utilització del mètode de les preguntes pot resultar simple, però efectiu per construir un projecte. Per a realitzar una primera aproximació ens pot facilitar la “visualització” d'ell. No obstant això, la seua utilitat com element de comunicació és pot qualificar com a feble tant pel que fa a la riquesa com a la seua originalitat expositiva. Amb aquest mètode poden quedar qüestions sense tractar o concretar: l'avaluació, la comunicació, les diferències entre finalitats i objectius, la complexitat dels recursos i de l'organització... Metodològicament, plantejar qüestions o interrogants constants ens permetrà clarificar i clarificar-nos tot allò que cal o no cal desenvolupar en el projecte.

Gràficament:



Encara que ja hem comentat algun element, considerem convenient destacar els següents criteris metodològics per elaborar un projecte:

- a) El projecte és l'element de referència en tot el treball que volem dur endavant. Ens serveix de guia tant per a les conceptualitzacions com per a les posades en pràctica de les diferents accions. La utilització de gràfics, esquemes, taules... poden facilitar la seua lectura.
- b) No es poden oblidar els elements identificatius formals, com són: el nom (si és possible suggerent i amb personalitat pròpia), índex, numeració de pàgines, disseny document o format, resum (ús de diferents versions considerant qui el llig i fins i tot fer un "resum"), referències bibliogràfiques, qui el realitza (autors i autores), coordina i fins i tot aporta els recursos.
- c) Pot incloure molts o pocs apartats, que estaran en relació amb la funcionalitat "interna" o amb la versió o exposició "externa" que es faça d'ell. La redacció i presentació del projecte ha de mantenir una relació estreta amb la posada en marxa. Coherència entre allò que es pensa i allò que es fa.
- d) Els esquemes únics no poden ser vàlids ni extrapolables a totes les persones, comunitats, temes, actuacions, temps, amplituds... Els esquemes ens poden servir de camí metodològic per a dissenyar un projecte tot i considerant les característiques i els supòsits de partida.
- e) La integració, les relacions i el diàleg entre els diferents apartats del projecte ens facilitaran un document ordenat, coherent i racional.
- f) La justificació del disseny ens facilitarà: l'organització dels recursos, l'ori-

entació de les accions, establir criteris i prioritats, realitzar un procés de reflexió, mostrar un mètode de treball, oferir una imatge coherent.

- g) L'organització del projecte ha de permetre: la presa de decisions col·lectiva, la resolució de conflictes, tenir present la globalitat, coherència entre apartats i possibles fases, perspectiva present i de futur, obert a la participació externa, flexibilitat i reorganització ateses les possibles noves circumstàncies, coherència amb els supòsits ideològics i avaluatius que guien el projecte.
- h) Les possibilitats de dur endavant el projecte, la seua viabilitat, han de considerar-se dintre de la posada en marxa de les intervencions /accions en un període de temps i d'acord amb l'avaluació. També convé valorar l'oportunitat o les circumstàncies més adequades per a la realització del projecte.
- i) Cal tenir present els factors d'innovació del projecte i les diferències amb altres.

Com hem estat argumentant des del vessant pedagògic-polític el projecte és social i cultural, es desenvolupa en l'àmbit de l'esfera pública i ha de ser intrínsecament educatiu, un instrument per avançar en l'educació i en la vida compartida. Malgrat que "la realitat política està condicionant les possibilitats de la pedagogia" (Martínez Bonafé, J. 1998: 21), el projecte educa, possibilita la creació i recreació de nous coneixements, noves experiències que donen resposta a la realitat en què vivim. Per aquest motiu, cal desenvolupar una cultura de projectes pedagògic-polítics en l'EA per tal d'avançar en els programes d'una Llei de Formació de Persones Adultes que, entrebancada políticament i administrativament, reclama de tots no-saltres un esforç permanent d'innovació i d'originalitat.

Algunes de les crítiques als models institucionalitzats de l'educació o fins i tot de la sanitat podrien valer per a l'EA. Així, Gorz proposa no seguir reivindicant uns recursos per continuar professionalitzant tasques, sinó aconseguir major temps lliure, major temps alliberat de les obligacions laborals-salarials perquè totes les persones tinguin la possibilitat de realitzar lliurement les tasques pròpies del *temps de viure*. Podríem dir que aquestes formen part de la praxi: atendre els fills i les filles, ensenyar hàbits, ajudar al veïnat, cuinar de manera saludable, atendre a les persones majors, formar-se en temes interessants o necessaris personalment o col·lectivament, realitzar tasques de la llar, participar individual o col·lectivament en esports, cooperar amb la comunitat o el barri... i perquè no, educar per la ciutadania. La creació de temps disponible per a la participació democràtica, i no tant per al consum mercantilitzat, ens reclama experiències obertes de relacions de classe (Wright, E.O. 1994:318), d'ideologia, d'allò anomenat xarxes de vertebració de la societat civil. Són aquestes xarxes les portadores del *demos*, del poder, de la capa-

citat decisòria, del control de les seues vides. A aquestos espais per construir o re-construir cal donar-los la seua importància en el “fer per a ser”, en els projectes pedagògico-polítics.

A la rotunda afirmació de José Beltrán (2002: 295) que no tots gaudim encara del dret i del plaer de la paraula escrita, afegiríem que “altres paraules” (l’impacte visual, les noves tecnologies...) ens estan deixant orfes de poder llegir la realitat. Cada dia més hem d’alfabetitzar-nos políticament, hem de projectar i projectar-nos, de enunciar i denunciar les, obviades i negades, diferències en l’estructura social, en les condicions d’igualtat, de llibertat i de justícia. A l’anomenada històricament “qüestió social” relativa a les diferències econòmiques li sumariem les “diferències simbòliques”, les que permanentment i reconstructivament inhabiliten iniciatives creadores d’espais públics, de projectes pedagògico-polítics per desenvolupar individualment i col·lectivament xarxes de vida compartida.

Referències bibliogràfiques:

- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.
- BELTRÁN, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira. Germanía.
- CEMBRANOS, F.; MONTESIONS, D.H. y BUSTELO, M. (1989): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid. Popular.
- CLEMENTE, A. (1996): *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid. Narcea.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata.
- GORZ, A. (1981): *Adios al proletariado*. Barcelona. El viejo topo.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): Proyecto de Centro, Democratización y Escuela Pública. Diálogos. Educación y Formación de personas adultas. Volumen 13. Pp: 17-27
- PASCUAL, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Barcelona. Octaedro.
- PASCUAL, A. (2004): Els professors i les professores com a intel·lectuals crítics. En VV.AA.: *La renovació pedagògica en la Formació de Persones Adultes: passat i pervenir*. Xàtiva. L’Ullal Edicions / TAREPA - PV.
- ROSELLÓ, D. (2004): *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona. Ariel.
- WRIGHT, E.O. (1994): *Clases*. Madrid. Siglo XXI.

*Complexitat de les lògiques transversals en l'autoorganització del coneixement pedagògic**

Virginia Ferrer, Universitat de Barcelona; Institut Paulo Freire d'Espanya



La transversalitat en l'autoorganització del coneixement pedagògic: possibilitats i resistències

Les institucions educatives organitzen el coneixement pedagògic¹ amb fins estratègiques cap a la “Societat del Coneixement”. No vaig a entrar ací en les polèmiques crítiques sobre aquest model globalitzador neoliberal de capitalització, circulació i generació de plusvàlua a partir del coneixement com a mercaderia. Vaig a intentar en canvi plantejar una aproximació a la ineludible transversalització del coneixement pedagògic des de la complexitat de la naturalesa i la cognició humanes, el desordre, el gènere, les relacions, el mestissatge, l'artístic, les metamorfosis, és a dir des de les diferents i complementàries lògiques de les pràctiques transversals dels sabers, cap a “altra” Societat del Coneixement: la qual decidim nosaltres

La transversalització del coneixement pedagògic afecta als processos cognitius, didàctics i formatius, al plànol més lògic i metodològic, des de l'organitzatiu-autoorganitzatiu, a l'ensenyament i l'aprenentatge, als subjectes protagonistes, al rol docent i discent, des dels esquemes de multireferencialitat que actuen en treballar amb la transversalització, doncs tot això implica unes formes relacionals i de construcció de coneixement i intersubjectives molt distintes a les lògiques disciplinàries fragmentadoras, unidimensionals, ordenades, controlades del saber. M'agradaria analitzar amb vosaltres també alguns obstacles epistemològics, culturals, les resistències que apareixen en aquests processos.

La lògica complexa de l'humà vers les reformes administratives: cap a l'autoorganització del coneixement pedagògic

La co-construcció i la interrelació entre subjectes, entre projectes, entre sabers, entre pràctiques i disciplines que es donen en el coneixement pedagògic s'ha conformat com una tendència natural característica d'aquests sistemes oberts, és a dir sistemes d'organització del coneixement amb gran quantitat d'informació i flux energètic interior i amb l'exterior que ha anat en augment des de la virtualització de les comunicacions, els moviments migratoris, d'hibridació, de fusió, mestissos, d'impregnació o fecundació mútua que es produït a causa dels intercanvis cada vegada més creixents d'ordre social, telemàtic, geogràfic, intel·lectual, polític, de xarxes ciutadanes, etc.

No obstant això aquesta tendència natural a la transconnexió ha estat simplificada, constreta, negada

* Traducció: Joaquim Martínez

¹ Per coneixement pedagògic entendre tota la xarxa de sabers i experiències disciplinàries, científics, educatius, organitzatius, intel·lectuals, socials i experiencials que possibiliten i sustenten la pràctica educativa.

Delegaven la seua autonomia professional i intel·lectual a l'ordre i la classificació d'objectes curriculars, d'instruments de gestió (...). Quan es desplaça el centre de pensament, decisió i acció del subjecte a objectes, productes, tecnologies, ens trobem amb una activitat alienada

i de vegades fins i tot sancionada per lògiques externes reduccionistes, fragmentadores, parcials, simplificadores i de control que han ignorat aquestes tendències holístiques i globalitzadores que afecten tant a l'objecte com al subjecte de l'educació. El tòpic militar de "divideix i venceràs" ha funcionat en els dispositius de cel·lularisme, de separació, d'aïllament per a major i millor planificació, predicció i control.

Així s'han desvirtuat aquestes formes més intuïtives de construir i d'organitzar transversalment el coneixement, doncs al llarg de la història educativa hi ha hagut en la formació, presentació i adquisició dels sabers, una verticalitat, jerarquització, separació i seqüencialitat i linealitat moltes vegades artificial i *contranatura* que ha forçat altres mètodes més acords amb els subjectes i els objectes per a trobar-se mútuament.

A més, com afirma Morin², hi ha un "*imprinting* cultural" un conformisme cognitiu a acceptar com a normals, eternes i universals formes i mètodes d'organització del coneixement pedagògic de l'ensenyament i aprenentatge que no qüestionem encara que vagen en contra de les nostres formes naturals de percepció i organització intel·lectual. Aquestes impressions culturals es graven en la nostra memòria i hàbits des de les primeres socialitzacions escolars, familiars, després formatives i professionals.

Açò sol ser un obstacle molt persistent en la formació dels professionals de l'educació. Gestors, docents que no poden deixar de pensar des de certs esquemes o deixar de fer certs procediments. Recorde el meu recorregut com a assessora de la Subdirecció General de Formació del Professorat del MEC en els anys 90, com la majoria d'equips directius i d'ensenyants de molts nivells i àmbits educatius manifestaven una forta dependència de la seua actuació a la parcel·la de la seua assignatura o matèria, com defensa d'un bastió, atenent de forma separada a les diferents fases didàctiques, especificant i aïllant els objectius, dels continguts, dels procediments, ordenant, jerarquitzant, prioritzant, totes aquestes operacions cognitives contràries a la tendència intuïtiva a globalitzar i creuar sabers i experiències, encara que siga des del desordre educatiu.

Delegaven la seua autonomia professional i intel·lectual a l'ordre i la classificació d'objectes curriculars, d'instruments de gestió. El /la docent ja no assumien el timó del vaixell formatiu, ni encapçalaven aventures marines; era només la carta de navegació la que els dirigiria la seua activitat, i per tant el problema consistia a dissenyar bé aqueixa carta de navegació. Quan es desplaça el centre de pensament, decisió i acció del subjecte a objectes, productes, tecnologies, ens trobem amb una activitat alienada. I aquesta alienació es trasllada automàticament a l'alumnat i a la relació que aquest estableix amb el coneixement també. El mestre i la mestra,

² Edgar Morin (2001) *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Bcn: Paidós

l'equip directiu, fins a les famílies, es convertien en l'apèndix de l'ordre organitzatiu del coneixement pedagògic, que és heteroorganitzatiu, traslladant a Marx.

En canvi, la relació espontània i informal entre subjectes i objectes educatius sol ser molt complexa, caòtica³, dinàmica, rica, diversa, recíproca, cogenerativa, autònoma, creativa a pesar del desordre que generen, recordant que en sistemes oberts, a major desordre es produeixen nivells majors de complexitat i emergències autorreguladores que ho estableixen i li donen identitat⁴. Perquè en el cas que la relació amb els objectes organitzatius i curriculars siga tancat, rígid, o pobre, ens trobem amb unes organitzacions i unes didàctiques, unes relacions de coneixement i un alumnat també tancats, restrictius i pobres. O fins i tot l'efecte més pervers, que ja s'ha produït en massa ocasions: El conegut cas de l'aterratge d'una nova reforma educativa amb "nous plantejaments". La dependència del professorat al nou coneixement pedagògic, ho situa com a subjecte de saber en una posició jeràrquicament inferior a si mateix i als experts i de submissió a aquests canvis externs a la seua pràctica, fins al punt que - autoconvençut o persuadit externament que és incapaç de construir teoria pedagògica pròpia-, tampoc és conscient que ell o ella desenvolupaven pràctiques innovadores potser en aqueixa adreça o millors, i, negant els seus sabers de coneixement anteriors -molt vàlids contextualment-, acullen les noves tendències com neòfits.

Així, generació després de generació, els/les professionals de l'educació, arrosseguen una destrucció del seu capital pràctic-teòric, es queden pobres enfront de les inversions de fora, de l'administració i moltes vegades de les universitats còmplices en la difusió, implementació, avaluació i investigació d'aquestes reformes. Les interaccions entre les orientacions, prescripcions i indicacions de les reformes curriculars i les pràctiques i teories docents consolidades en els centres de formació no solen ser equilibrades, ni codeterminades. Sol ser un procés de colonització i de submissió en funció a les directrius nacionals o internacionals que en aqueix moment estiguen de moda en el mercat pedagògic o siguen estratègiques. No negue la necessitat d'atendre a aquestes orientacions generals de les polítiques educatives, doncs seria defensar un autisme docent molt perjudicial i regressiu. El que defense és que ens posicionem des de la complexitat, pensant globalment i de manera crítica, creativa, transformadora i activa enfront de les reformes, les tecnologies educatives, les directrius que ens arriben sobre l'organització del coneixement pedagògic per a transformar-les, en sentit metamòrfic, cap a l'autoorganització del coneixement pedagògic local. Pensar globalment però actuar localment.

Aquesta reflexió ens serveix per a situar-nos d'una manera relativa enfront de les noves formes de reorganització del coneixement pedagògic a través de les innovacions, canvis, reformes educatives, siguen del signe que siguen. Assumir les dinà-

La dependència del professorat al nou coneixement pedagògic, ho situa com a subjecte de saber en una posició jeràrquicament inferior a si mateix i als experts i de submissió a aquests canvis externs a la seua pràctica, (...) tampoc és conscient que ell o ella desenvolupaven pràctiques innovadores potser en aqueixa adreça o millors, i, negant els seus sabers de coneixement anteriors -molt vàlids contextualment-, acullen les noves tendències com neòfits.

³ Juntament amb Carlos Calvo i Alberto Moreno, investigadors xilens, estem investigant el potencial d'aquests ensenyaments/aprenentatges informals i com s'autoorganitza l'esmentat coneixement pedagògic des de categories complexes.

⁴ Humberto Maturana i Francisco Varela (2003) *De màquines i éssers vius. Autopoiesis en la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.

⁵ Sobre les relacions de dependència/autonomia entre la producció de coneixement, la investigació i els sabers disciplinats i pedagògics dels docents i aquells que provenen de la universitat com experta o com mediatra entre l'administració educativa i el professorat veure Marilyn Cochran-Smith i Susan L. Lytle (2002) *Dins/Fora. Ensenyants que investiguen*. Madrid: Akal

⁶ "El cervell és doncs altament cooperatiu; les denses interconnexions entre els seus components impliquen que eventualment tot ocorrerà en funció de tots aqueixos components. Aquesta classe de cooperació se sosté tant localment com globalment (...) articulant una xarxa (...) No són, emperò xarxes estructurades amb uniformitat (...) el sistema sencer assembla una miscel·lània de subxarxes ensamblades mitjançant un complex procés d'improvisació, més que un sistema resultant d'un disseny nèt i unificat" en Varela, Francisco; Thompson, Evan i Rosch Eleanor (1997) *De cos present. Les ciències cognitives i l'experiència humana*. BCN: Gedisa, 121 i 132.

⁷ Maria-Milagros Rivera (2001) *Dones en Relació*. BCN: Icaria

miques curriculars com horitzons, fons, paisatges, però no com les figures protagonistes de l'obra educativa que seguim sent l'alumnat, el professorat i els sabers autoconstruïts.

Per això, sempre que estiguem a punt de rebre una nova (que de vegades és molt vella) ona curricular, sintonitzem abans amb les nostres pròpies ones. Partim de l'anàlisi de les nostres pròpies pràctiques i identifiquem primer si això no és tan novetat com ens ho fan creure. Seguim construint capital professional, intel·lectual, acadèmic, científic i relacional propi.⁵ Una de les nostres pràctiques com éssers humans des de la nostra estructura de relació sinàptica és la nostra capacitat per a tenir una visió conjunta, simultània encara que de vegades paradoxal, globalitzada, en la qual percebem parts i tot, micro-macro, dins-fora, des de xarxes d'informació, experiències, sensacions, intuïcions i coneixement entrecruades, transversals.⁶

La lògica femenina en educació i el pensament en xarxa

Aprofundint en aquesta línia d'anàlisi, amb la transversalitat no estem inventant res de nou, sinó que estem partint dels nostres orígens. Ja hem parlat de la connexió intrínseca entre cognició humana i transversalitat. La transversalitat en el fons és un model de pensament bastant isomòrfic a les pràctiques educatives i a les formes de pensar docents des de fa molts anys. Els principis de contextualidad, de globalitat, de complexitat i multidimensionalidad apareixen en molts continguts i formes d'organització del pensament i pràctiques educatives però sense formalització explícita de vegades, sense conceptualització i segurament sense legitimació. Així almenys ho hem anat experimentant aquests anys quan hem posat en contacte educació amb les teories del caos, amb el pensament de la complexitat. La sorpresa ha estat constatar l'analogia, la proximitat i la complicitat que ràpidament s'establia entre aquests mètodes de pensament i els fenòmens i pràctiques pedagògiques.

Però a més, la transversalització com acció relacional i en xarxa augmenta en el gènere femení. L'educació és fonamentalment femenina pels subjectes, per les pràctiques, pel rol, per la construcció de la disciplina, per les relacions "*La pràctica de la relació, de la relació per la relació, és el fonament de l'obra civilitzadora: una obra que és, històricament més de dones que d'hòmens. La pràctica de la relació va més enllà de la tolerància; va més enllà de la tolerància perquè no es limita a deixar existir els altres sinó que entra en el joc delicadíssim de donar i deixar-se donar: de l'amor, doncs. Donar i deixar-se donar que són el que veritablement li fa a una cultura multicultural*".⁷

La transversalitat és també una competència fonamentalment femenina per les seues connotacions horitzontals, dinàmiques, en xarxa, matricials, flexibles, multi-

tasques.⁸ Fins a ara, les formes de pensament i la configuració dels aprenentatges des de la disciplina havien xocat i es produïen desencontres constants i incomprendensions entre els paradigmes masculins del saber i de la seua didàctica i les formes femenines d'organitzar aqueixos sabers i de comunicar-los.

Ara, amb la transversalització del coneixement pedagògic ens trobem amb una lògica d'organització del saber i de l'aprenentatge femenina, en xarxa, matricial. I a més anàloga també a les característiques biopsicoculturals genèriques del femení, tal com planteja l'antropòloga Helen Fisher en el seu estudi sobre les capacitats de les dones. El seu llibre, basat en més de 800 referències i revisions d'investigacions científiques que aporta com a evidències, mostra en el capítol "Pensament en xarxa. Visió contextual de la dona", una sèrie d'avantatges que té el femení per al treball, el pensament i les pràctiques en xarxa des de la perspectiva evolutiva, la genètica, la neurologia, la psicologia i la sociologia i conclou així, en relació al paper de les dones i el seu pensament connectiu en les organitzacions: *"Amb la progressiva complexitat i acceleració del mercat global, cada vegada són més les empreses que probablement necessiten empleats que puguin reunir, assimilar i ponderar una àmplia varietat de dades; construir relacions intrincades entre constel·lacions d'idees; imaginar successos financers inesperats; abraçar l'ambigüitat; intuir accions apropiades en situacions comercials desconcertants; idear estratègies en múltiples adreces; elaborar plans complexos a llarg termini; albirar una variada gamma de conseqüències; preveure canvis ràpids i inesperats; preparar opcions alternatives; situar els objectius empresarials en un context social ampli; pensar en sistemes; ser sempre mentalment flexibles; i entendre's amb tota una varietat d'activitats professionals simultàniament. Totes aquestes capacitats són aspectes del pensament en xarxa; totes són característiques de la ment femenina"*⁹. En el seu llibre, Fisher demostra amb nombrosos estudis que les dones en general, adopten una perspectiva més sobre els temes, pensen de manera contextual i holística mostrant judicis més intuïtius i flexibles, a causa de les característiques genètiques, de les seues xarxes cerebrals, degut també a la millor connexió entre hemisferi esquerre i dret que en els barons i a la cultura relacional antropològica en les femelles. En aquesta línia la capacitat de les dones és major quan han de reunir nombroses dades pertinents, connectar-les entre si, considerant més variables simultànies, major nombre d'opcions i possibilitats, integrant, generalitzant i sintetitzant, amb un grau també superior de tolerància a l'ambigüitat.

És a dir: *"Les dones tendeixen a pensar en xarxes de factors interrelacionats, no en línia recta"*¹⁰ i aquestes competències, segueix l'autora, es desenvolupen ja des de la infància mantenint-se aquestes diferències de gènere fins a l'edat adul-

⁸ Sobre els aprenentatges en xarxa en la societat del coneixement veure Actes del *Simposi Internacional*

La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació en la Universitat Autònoma de Barcelona, 2002 la ponència "Teaching for the knowledge society: the power of learning networks and Communities" de Andy Hargreaves i Thomas Habite Brennan Chair in Education - Lynch School of Education - Boston College

Hargreaves, A. (en premsa). *Teaching in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press and Nova York: Teachers College Press.)

⁹ Helen Fisher (2000) *El primer sexe. Les capacitats innates de les dones i com estan canviant el món*. Madrid: Taurus 52-53. José Luís Medina en el seu llibre *La pedagogia de la cura. Sabers i pràctiques en la formació universitària en infermeria* Bcn: Lartès, també planteja d'una forma més específica aquestes qualitats del femení en relació a les pràctiques infermeres.

¹⁰ Helen Fisher (ibidem), 23.

La transversalitat posa el saber en relació, en moviment, es constitueix des de la raó relacional ¹¹(una raó que al mateix temps és crítica, creativa i de la cura). La transversalitat no és el mateix que la interdisciplinarietat, la multidisciplinarietat o la transdisciplinarietat

ta. En aquest llistat de competències i capacitats femenines per al pensament i la pràctica en xarxa, tenim ja un bon compendi de components de transversalitat que la pedagogia pot desenvolupar a causa de la característica femenina avantatjosa de la nostra professió.

La lògica relacional de la transversalitat

Quan vam parlar de transversalitat estem en una lògica eminentment relacional. Es passa d'una estructura vertical en la qual tot just hi ha comunicació interna entre blocs, mòduls o temes del coneixement a una matriu de connexions i de creus entre plànols distints de la formació. Implica pensar no ja en els termes-conceptes, en els mòduls pràctics, en les activitats d'aplicació, en les fórmules... sinó en les connexions que establim entre tots els components dels aprenentatges. La transversalització operativitza, posa en acció una educació globalitzada.

La transversalitat posa el saber en relació, en moviment, es constitueix des de la raó relacional ¹¹(una raó que al mateix temps és crítica, creativa i de la cura). La transversalitat no és el mateix que la interdisciplinarietat, la multidisciplinarietat o la transdisciplinarietat. Aquestes se centren sobretot en els continguts disciplinaris i les seues relacions mútues. La transversalitat és la competència del pensament que ens permet organitzar el coneixement en xarxa des de categories i esquemes de referència compartits i fecundats mútuament.

La transversalitat té com a objecte creuar aspectes de formació i d'aprenentatge per a la vida, la professió, la formació continuada, la ciència ... per a la societat. És posar en contacte i articular valors, actituds, habilitats, competències, sentits, juntament amb els continguts conceptuals o procedimentals de l'educació.

Significa treballar els aprenentatges i la formació del saber des de propostes conversacionals i dialògiques, obrint espais i temps de contacte entre els components transversals i els continguts disciplinaris.

És a dir des de mètodes relacionals i mediadors compartits com els interrogatius, per descobriment individual i grupal, des de la flexibilitat curricular, des del treball per projectes, els grups de discussió, les narratives pedagògiques, etc...

La lògica informal de la transversalitat

Les formes d'aprenentatge i d'ensenyaments en ambients no formals, no escolars o informals solen presentar, -entre altres coses- les següents característiques:

- són més desordenades,
- hi ha menor control,
- menys predictibles,
- més aleatòries,

¹¹ Virginia Ferrer (2000) "La raó relacional: crítica, creativitat i cura". *Aula d'Innovació Educativa*, 77 8-12.

- més creatives,
- obeeixen a altres formes de planificació més obertes (per problemes, per centres d'interès, etc.)
- segueixen metodologies més holístics i globals,
- incorporen l'alumnat des de models més participatius, com a subjectes actius en el seu propi aprenentatge,
- situen el professorat en un rol més complex,
- generen dinàmiques institucionals transformadores, etc... ¹²

És al meu parer que l'educació formal està patint cert estancament. Capturada entre el dilema Tradició versus Tecnologia; Institució versus Individu; Presencial versus Virtual: o bé prossegueix en la línia més o menys tradicional de classes transmissives, contingut disciplinar, currículum tancat, metodologies instrumentals, planificació per objectius, avaluació sumativa o bé, se situa en l'altre pol del dilema, dissol l'ensenyament i la trastoca en autoaprenentatge assistit per les TIC, en la qual l'acte educatiu perd sentit, la trobada pedagògica se substitueix pels xats, la creativitat queda relegada a la recerca d'informació, les tutories són telemàtiques, i es virtualiza la formació dels professionals.

Però cree que a més d'aquests dos models, el presencial-formal-tradicional i el virtual-autònom-tecnològic seria beneficiós explorar les experiències de formació i d'aprenentatge en àmbits més informals, menys reglats, aprenentatges des de l'educació social, des de la formació artística, des de l'educació intercultural i transferir aqueixes possibilitats també a l'educació formal.

I em referisc per exemple a les metodologies i a les didàctiques que s'estan experimentant en el camp de la formació de persones adultes que actualment a Espanya des de les xarxes del CREC i de l'Institut Paulo Freire que estan generant coneixement i pràctica pedagògica "pertinent" com diria Morín. Aquestes experiències de formació de persones adultes en contextos no formals podrien enriquir i obrir les perspectives de vegades massa escolars de l'ensenyament reglat. Nora Donaves, educadora argentina en el seu llibre *Xarxa de Xarxes* ens ofereix models heterodoxos, polivalents, recíprocs, multireferencials, participatius, rigorosos, investigatius d'acció formativa des de la transversalització de sabers, actituds, cultures, subjectes. Maneja el concepte de transversalitat del filòsof i psicoterapeuta Guattari: *"El concepte de transversalitat ajuda a comprendre la dificultat de les persones per a universalitzar el coneixement del mitjà en el qual viuen. Es defineix, segons Guattari, per l'oposició a la verticalitat (estructura piramidal de l'organigrama) i a l'horitzontalitat (relacions més o menys informals); la transversalitat tendeix a realitzar-se quan s'efectua una comunicació màxima entre els diferents nivells i en diferents sentits"*¹³

Les lògiques mestisses es formen al costat del nomadisme disciplinar. Els continguts han de circular entre els sabers, les actituds, els valors, les habilitats. Desterritorialitzar les disciplines i obrir espais intermediaris des d'un pensament mestís

¹² Aquesta qüestió encara està en construcció ja que actualment estic participant en una investigació internacional finançada pel FONDECYT i coordinada pel Dr. Carlos Calvo de la Universitat de la Serena-Xile les possibilitats dels aprenentatges informals des de la teoria de la complexitat.

¹³ Elina Nora Donaves (1993) *Xarxa de Xarxes. Les pràctiques de la intervenció en xarxes socials*. Bcn: Paidós.

La lògica mestissa en la transversalitat: categories mixtes

Les lògiques mestisses es formen al costat del nomadisme disciplinar. Els continguts han de circular entre els sabers, les actituds, els valors, les habilitats. Desterritorialitzar les disciplines i obrir espais intermediaris des d'un pensament mestís:

*“La comprensió del mestissatge ensopega amb hàbits intel·lectuals que condueixen a preferir conjunts monolítics abans que espais intermediaris (...) Les aproximacions dualistes i maniquees sedueixen per la seua simplicitat i, quan s'escuden en la retòrica de la alteridad, conforten a les consciències al mateix temps que satisfan la nostra sed de puresa, d'innocència i d'arcaisme”*¹⁴

Per tant, treballar amb lògiques multireferencials que operen amb diversitat de perspectives científiques i epistemològiques des d'actituds de complementarietat i de diàleg. Açò implica també un maneig més flexible i més polisèmic de les categories de coneixement.

Ja no és suficient amb tancar la multidimensionalitat dels fenòmens en definicions lineals com es feia i (sic) encara es fa en molts manuals o textos pedagògics. La realitat de cada àmbit és inaprehensible amb exactitud. Ací ha d'operar el principi d'humilitat científica, la qual cosa no lleva que seguim sent responsables de les nostres intervencions teòriques o pràctiques. Precisament perquè som responsables hem de trobar formes més adequades d'abraçar els fenòmens sense asfixiar-los, com ha estat freqüent en els plantejaments del paradigma positivista.

Les categories de coneixement llavors no poden vindre només de dalt (deliri deductivista-racionalista), o només des de baix (deliri inductivista-empiricista) sinó que han de hibridar-se des de processos transductius, és a dir simultàniament deductius i inductius, teòric-pràctics, individuals-universals, homogenis-heterogenis, tancats-oberts, etc. Les categories del coneixement han funcionat marcant límits conceptualitzant i encasellant els fets perquè no es barregen. Les disciplines, els acadèmics, han servit de policies per a impedir la immigració i la intercategoriaització del coneixement. Aquesta lògica respon d'una banda a una lògica masculina de funcionament dels hemisferis cerebrals, a un llenguatge formal monològic, a unes formes de poder polític i social hegemòniques i de domini, a unes formes de producció basades en l'explotació de la naturalesa i de la persona on calia separar, fragmentar, aïllar per a controlar, produir i guanyar. La formació de les categories úniques i monosèmiques ha construït un llenguatge científic i disciplinar fàcil de manipular i d'utilitzar de manera instrumental. En aquest sentit, tota versió altra d'aquesta categoria ve injuriada com transgressió, doncs les categories de coneixement es tanquen enfront de qualsevol desordre o pertorbació per a mantenir-se estables. No s'accepten ni poden conviure, llavors, les diferències. Aquestes es tracten com antagonismes.

¹⁴ Serge Gruzinski (2000)
El pensament mestís.
BCN: Paidós, 48.

I els esforços acadèmics no s'inverteixen en noves formes de comprensió sinó a defensar aferrissadament les fronteres i els límits del coneixement. Açò suposa una pèrdua d'energia i un desgast polític en els centres educatius que paralitza o retarda el veritable treball científic, donant pas a rencilles, secretisme, complots, guerres de mercat entre les professores- sobretot universitàries- per a seguir controlant de forma privada la producció, circulació i venda dels productes universitaris. L'alumnat viu aquesta situació patètica de forma reproductiva, amb escepticisme i estratègies d'adaptació i simulació per a la supervivència burocràtica. Una lògica de producció de les categories del coneixement que responga a la complexitat del món ha de passar per altra forma de pensar, de valorar, d'utilitzar i d'expressar els sabers i les seues relacions entre si i amb els subjectes. Les categories de la transversalitat són categories mixtes, és a dir que no són pures, distants dels fenòmens, sinó que són estructures conceptuais obertes, polisèmiques, útils i amb sentit.

La lògica del desordre i les filosofies orientals: les metamorfosis

Hem aleshores de ser capaços de veure vindre les pertorbacions i desordres que afecten els nostres sistemes de coneixement no com a amenaces o pèrdues sinó com a oportunitats per a deconstruir-reconstruir i per tant aprendre i com a ocasions per a reformular o reconfigurar en altre equilibri les nostres formes del saber. Els models de les estructures dissipatives estan ajudant a entendre açò quan presenten unes conductes en les quals l'increment de desordre no duu a la degradació, mort o entropia del sistema sinó a una nova autoorganització del sistema, des d'altre tipus d'equilibri o ordre.¹⁵

Evidentment que tota pertorbació ho és, i tot desordre també. I aquests produeixen confusió, ansietat, tensió, estranyament, en general sensacions i estats sancionats negativament, des d'una filosofia dual que exalta el positiu i exclou el negatiu en la vida.

Per exemple, aprendre a conviure amb les negativitats, amb els moments de destrucció dels processos, amb les pèrdues dels sistemes, amb les patologies, i, -com en la filosofia taoista i la budista-, ser capaç de proposar-se metamorfosi.

Opine que seria molt fructífer investigar les possibilitats que tindria el mestissatge entre les teories de la complexitat i la filosofia de vida oriental, especialment la taoista i budista, ja que en occident no posseïm un bagatge de cultura personal, emocional, institucional i social de vegades suficient per a afrontar els canvis en els nostres sistemes.

El pensament filosòfic occidental encara que prenyat en els seus inicis de forta influència oriental com ja en Hèraclit (*tot és i no és, tot flueix*), va anar imposant visions del món molt estàtiques. Els orientals en concebre la realitat com a canvi per-

¹⁵ Edith Litwin, professora i investigadora sobre didàctica universitària argentina ens parla en aquest sentit de "configuracions" com formes categòriques del coneixement més borroses, més flexibles, més polimòrfiques, en creixement, canvi i replantejament constants i permeables entre si, en un sentit de constel·lació, és a dir com formacions en procés, no com a formes de coneixement cristal·litzades.

Aquest procés de creació-destrucció-transformació o metamorfosi respon a la lògica recursiva de la complexitat

manent, flux, com un continu que es recrea incessantment, tenen una epistemologia i una ètica de la destrucció més integrada en la construcció, doncs crear implica ràpidament destruir.

Les lògiques de no contradicció, acumulatives i lineals no han permès posicionar-nos còmodament i favorablement en aquest bucle de creació-destrucció, on l'harmonia no residiria en el terme mig prudent d'Aristòtil, sinó en la unitat d'allò divers, en la qual tot està connectat amb tot, però sense violència.

La lògica occidental de causa-efecte xoca amb la lògica xinesa de la sincronicitat, que el psicòleg Jung en *Sincronicidad: un principi de relació no causal* va encertar a reconèixer. Així en el principi de la sincronicitat que apareix en la filosofia xinesa plasmada en I Ching o El llibre de les mutacions "*La connexió entre dos fenòmens no és de causa a efecte, sinó d'homologia entre els fenòmens que concorren en un mateix instant*"¹⁶. D'ací s'entén la quantitat d'obstacles, barreres, dificultats, resistències que es produeixen en les innovacions en els nostres contextos de pensament i pràctiques occidentals. Així el concepte de karma es desplega en dos moments, l'harmonia és el karma quiet i la transformació és el karma en acció, és a dir el principi de transformació constant de tot. "*En Occident la lògica inventada pels grecs va imposar unes regles de pensament que exclouen la metamorfosi (...) va posar èmfasi en les distincions, separant les coses i definint-les com objectes separats, essències i conceptes. En Orient no hi ha objectes separats, sinó camps de successos, conjunts de fenòmens que relacionen ens contínuament canviant*"¹⁷ Aquest procés de creació-destrucció-transformació o metamorfosi respon a la lògica recursiva de la complexitat. Faig llavors una aposta per l'encreuament amb la filosofia oriental, sobretot com a filosofia pràctica, és a dir com metodologia i psicologia per al canvi.

De poc ens serviran les conceptualitzacions, les noves fórmules de pensament, si només les pensem. En la Universitat estem proposant i organitzant sabers heterogenis, complexos i polivalents des de llenguatges i formes de comunicació homogèneitzants, simplificadors i univalents.

La lògica artística d'allò transversal

No només les pràctiques femenines, informals, relacionals o orientals de l'organització del pensament i de vida poden orientar-nos sobre com incorporar millor una visió de l'educació i de la professió docent i investigadora més harmònica, sinó també les arts i les pràctiques estètiques.¹⁸ Els missatges d'aquest paradigma emergent, eclosiu, en xarxa, matricial, creatiu, disruptiu, requereixen formes de representació i de recreació més sensibles, més obertes, polifòniques, amb més llenguat-

¹⁶ Per a una visió ràpida de les diferències entre el pensament occidental i l'oriental veieu Luís Racionero (1993) *Orient i Occident*. Bcn : Anagrama, especialment el capítol "Canvi" del qual s'ha extret la definició de sincronicitat, 48. En aquest llibre proposa els punts d'enllaç entre filosofies orientals i teories quàntiques i física relativista.

¹⁷ Ibid. 69.

¹⁸ Sobre vincles entre complexitat, caos pensament occidental i oriental i estètica veieu el preciós llibre de Chantal Maillard (1998) *La raó estètica* en Bcn: Laertes

ges (poètics, plàstics, corporals, musicals, narratius, visuals) que el només formal-conceptual.¹⁹

Aprendre requereix no només incorporar, acumular, crear, sinó sobretot també destruir, negar, trencar amb estructures prèvies anteriors incompletes, parcials, equivocades, de graus de complexitat inferior, etc. Si aprendre implica com estem dient destruir, això és dolor i sofriment, per la qual cosa el subjecte es rebel·la a l'aprenentatge, es resisteix a perdre la seua estabilitat i la seua seguretat encara que siga falsa, encara que no li servisca. Doncs s'afecta a la identitat també.

Per això ens calen metodologies per a aquests processos de ruptura, suports per al camí de tornada, per al qüestionament de les seguretats. La via artística és una proposta, doncs harmonitza, fon i transforma els conflictes de l'aprenentatge i del subjecte que aprèn des de la possibilitat de la recreació. Per exemple en la poesia: *“La poesia minva el dolor en les ruptures de l'aprenentatge. Al mateix temps, els elements de l'imaginari nodreixen les experiències de ruptura, doncs transgredeixen allò real cap allò possible, i el possible a l'utòpic (...) la paraula poètica permet engendrar la meua, la teua, la seua paraula, mentre que la paraula acadèmica avorta l'altra paraula creativa, des d'operacions de cirurgia conceptual, de jerarquia en els conceptes, de submissió en la transmissió, de reproducció estèril en els continguts ensenyats”*²⁰

Transversalitat del coneixement i models d'investigació

Una mica central com proposta a l'hora articular una proposta transversal del coneixement seria partir de la investigació com a procés de formació i aprenentatge. Perquè en el cas contrari si s'incorpora la transversalitat a un model didàctic basat en transmissió, unidireccionalitat, dependència, posició jeràrquica enfront del coneixement del professor, dels llibres, càtedres, experts, o siga en una relació de construcció acumulativa i jeràrquica de l'assignatura, açò genera un col·lapse, es complica la tasca i comencen a dominar la burocràcia pedagògica, la màquina curricular, les matrius interminables d'objectius, continguts, competències, etc. No és qüestió d'afegir més continguts, més coneixements a la xarxa, sinó de quina aquests es permeen mútuament.

La transversalitat pot considerar-se com l'estratègia metodològica fonamental en aquest model ja que a través d'ella s'assolirà la incorporació dels eixos integradors, és a dir, d'una perspectiva integrada, socialitzadora i justa dels coneixements. Aquesta estratègia també possibilitarà que les habilitats bàsiques de pensament i comunicació, que són pilars de l'enfocament organitzatiu en aquest model, impregnen els continguts dels projectes educatius. Llavors el model educatiu a través de la investigació (la investigació formativa) o les didàctiques d'investigació són molt po-

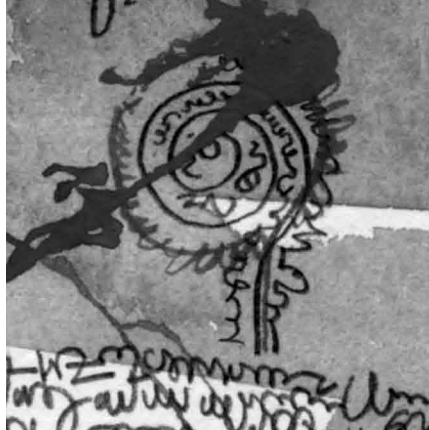
La transversalitat pot considerar-se com l'estratègia metodològica fonamental en aquest model ja que a través d'ella s'assolirà la incorporació dels eixos integradors, és a dir, d'una perspectiva integrada, socialitzadora i justa dels coneixements

¹⁹ Sobre la crítica als límits de les didàctiques del concepte veieu el meu text “Per a una didàctica poètica” (2001) en Liliana Guzmán i Jorge Larrosa (comp.) *Camí i metàfora. Assajos sobre ètica i formació*. San Luís (Argentina): Nova Editorial Universitària. Universitat Nacional de San Luís.

²⁰ V. Ferrer (2001) 120-121.

sibilitadores perquè tots els subjectes se situarien equidistants enfront del coneixement, els objectes i fenòmens del saber.

Aquesta no és només llavors una tasca pedagògica, sinó també una pràctica política, d'exploració compartida, indeterminada, complexa, crítica i autocrítica, autoorganitzada, oberta i creativa, preparant-nos per a aprendre metamòrficament cap a una Societat Democràtica del Coneixement.



*El debat de la universitat necessària actual i la (re)formació o educació dels adults**

José Rodolfo Hernández-Carrión, Universitat de València



1. Marc de referència introductori

M'agradaria en primer lloc fer menció a una frase especialment càlida de l'homenatjat per la ciutat de Dénia Sr. Xirinacs l'article del qual va ser publicat en esta mateixa revista [veieu Lluís Maria Xirinacs: "La vora edat adulta", *Quaderns d'educació contínua*, 9, pàg, 125]. Deia el següent: "No sols cal formació d'adults, sinó reformació dels adults ja formats". En realitat el conferenciant havia fet anteriorment al·lusió a Gandhi, el qual advocava per la formació permanent dels adults i la necessitat contínua del ser humà d'adquirir cultura, l'essència de la nostra *humanitat* realment, l'experiència de la història humana. Esta frase té singular importància en estos moments, especialment en l'àmbit de la universitat. L'actual procés de reforma "en l'àmbit europeu", on es plantegen nous papers per a professors i alumnes, és el marc ideal per a abordar ara quin tipus de (re)formació o (re)educació és possible o desitgem. En la universitat els valors ètics sempre han sigut tinguts en compte i valorats, quelcom que hui pareix estar posant-se en dubte dins del marc de la globalització i mundialització a què ens veiem sotmesos.

* Traducció: equip del CREC

Ens pareix necessari involucrar la universitat en este context perquè podria ser un dels últims reductes on encara hi ha un cert marge de creativitat i lliure pensament, i la publicitat d'això pot haver sigut en estos moments la seua major desgràcia, convertint-se en “diana de referència” per al sistema institucional present en els nostres dies. En estos moments es produeix un important debat en múltiples fòrums relatiu al paper de la universitat en el marc del segle XXI i de la necessària competitivitat que els nostres sistemes productius europeus haurien d'aconseguir per a poder competir en el marc global amb les noves regles que estan configurant-se per a la competència de les empreses dins del nou món globalitzat. L'economia europea, acostumada a manejar-se en les distàncies curtes i a acontentar-se amb els plaers de la vida local i continental pareix haver descuidat el nou marc de referència que s'ha conformat durant la segona meitat del passat segle, especialment després de la Segona Guerra Mundial, quan Europa era encara el referent principal. Quelcom que podem pagar molt car en termes culturals en funció del qual està passant i que podria significar el final de la Vella Europa tal com l'hem coneguda fins al moment present.

Una Nova Europa s'està configurant en mode substancial, i el debat es remena gira entorn de mantindre les regles i els dictats culturals tradicionals, o, al contrari, fer cas d'allò provinent del Nou Món, que ens pot portar productivitat, competitivitat i poder a escala mundial, o fer-nos *partner* d'aquell que pareix ho va a tindre. Tot este debat socioeconòmic té la seua contrapartida en el món de l'educació, per descomptat, i les noves regles que s'estan establint configuraran el nou ciutadà o professional europeu. Analitzem en este article alguns dels elements alternatius en el marc de la formació i educació dins del món audiovisual europeu al mateix temps que contemplem els elements del debat que s'està produint dins de l'àmbit universitari amb relació a les noves carreres i els nous esquemes de formació i educació que es podrien apuntar a partir de les idees que s'estan remenant.

2. “Societat de la informació” o “societat de la desinformació”. Conjectures inicials

La formació contínua i la flexibilitat de professors i alumnes són nous valors desitjables que poden aconseguir-se a partir de diferents programacions. El sentit de la universitat està sent posat en dubte en el marc d'una “*Societat de la Informació*” (defensada per alguns o simplement així denominada des dels seus inicis no molt llunyans) o “*Societat de la desinformació*” (com altres interpreten la realitat actual i la seua trajectòria prevista). El nom prové del fet d'encaminar-nos cap a *una nova societat basada en els recursos de la informació*. Si bé la informació és poder, matisant es prefereix la idea de “*Societat del Coneixement*”. L'ús intensiu de la informació en els processos productius, la creixent terciarització de l'economia dels pa-

isos desenvolupats i la seua creixent dependència de la informació, ens està conduint, o ens ha conduït ja, a una Economia Global Informacionalitzada, asimètricament interdepenent segons llaços establits quasi en temps real gràcies a les xarxes informàtiques (Castells i Borja, 1997).

Per a Manuel Castells (2001: 15-22): “*la xarxa és el missatge*”, paral·lelisme interessant seguint aquella frase pertinaç de Mc Luhan d’“*el missatge és el mig*”. En les seues pròpies paraules: “De la mateixa manera que la difusió de la impremta a Occident va donar lloc al que McLuhan va denominar *la Galàxia Gutenberg*, hem entrat ara en un nou món de la comunicació: *la Galàxia Internet*”, que s’ha convertit en la palanca de la transició cap a una nova forma de societat: la societat xarxa i amb ella, cap a una nova economia. Deu anys abans, Harnad (1991) ja havia parlat d’una naixent “Galàxia Post-Gutenberg” que associava amb una quarta revolució dels mitjans de producció de coneixement.

En estos moments les societats del món sencer estan en plena evolució i la informació juga un creixent paper en la vida econòmica, social, cultural i política; l’objectiu que persegueix la creació d’una societat de la informació és el mateix per a tots els països del món (Moore, 1997: 287). El Grup d’Experts d’Alt Nivell (GEAN) de la Unió Europea, va encunyar este terme, tal com ens recordava recentment Castells (2001), es tractava de veure com es podien pal·liar els efectes devastadors que Internet i l’avanç espectacular de les Noves Tecnologies de la Informació i les Comunicacions (NTIC o simplement TIC) podien produir en l’economia, la societat, la política i la cultura. Predominava, molt a l’estil europeu, una reacció defensiva de protecció del Bé Social Comú:

“La societat de la informació és la societat que s’està creant en l’actualitat, en la qual s’han generalitzat les tecnologies a baix cost d’emmagatzemament i transmissió d’informació i dades. Esta generalització de l’ús de la informació i les dades es veu acompanyada per innovacions organitzatives, comercials, socials que canviaran profundament la vida, tant en el món del treball, com en la societat en general.

En el futur podrien existir diferents models de societat de la informació, igual que existix en l’actualitat diferents models de societat industrial. És probable que diferisquen en la mesura que eviten l’exclusió social i creuen noves oportunitats per a les persones desfavorides” (GEAN de la UE, 1997).

Les societats de la informació tindrien tres característiques, d’acord amb Moore (1997: 287):

1. Les empreses recorren cada vegada més a la informació per a augmentar la seua eficàcia, la seua competitivitat, estimular la innovació i obtindre millors resultats. Una altra tendència afavoreix a més el desenvolupament d’empreses que consumeixen cada vegada més informació.

2. Es detecta un major ús de la informació pel gran públic. La gent recorre més intensament a la informació en les seues activitats com a consumidors, com a ciutadans, i els obri més àmpliament l'accés a l'educació i a la cultura.
3. L'economia veu desenvolupar-se un sector de la informació que té per funció respondre a la demanda general de mitjans i serveis d'informació. Una part important es refereix a infraestructura tecnològica (xarxes de telecomunicació i ordinadors) i, paral·lelament, també es desenvolupa la indústria creadora de la informació (proveïdors de contingut informatiu).

Enfront d'eixos plantejaments, la Societat de la Desinformació actual, dibuixada per López García (2004, 30): “és una societat de ciutadans, aparentment descoordinats, als quals els agrada el que senten en la ràdio, als que els disgusta allò del que fugen en la televisió i que a més estan disposats a moure's per allò que han trobat en el seu vagabundejar lector”. Estos plantejaments traspuen esperança a pesar de tot el que poguera paréixer, independentment de l'esquizofrènia implícita que apunta l'autor, de la desinformació contínua, insistent i omnipresent que trobem en Internet, en el conjunt de periòdics o en els diferents canals de televisió, i que denúncia, de la qual no podem desenganxar-nos. Tant de bo que eixe plantejament de la “morfogènesi desinformativa” en un marc de “ideologia del simulacre” genere algun tipus de taula de salvació per als ciutadans del segle XXI, europeus o simplement ciutadans del món.

3. La Universitat del segle XX i la Universitat del segle XXI. Debat obert

Podem començar a partir d'un prestigi autor amb relació al tema que ens ocupa i centrant-nos en l'apartat substantiu. Així, Hernández i Hernández (1998: 303) indicava que la “Universitat, teòricament, és un gran sistema viu on hi ha funcions d'*input*, de producció i d'*output*”. Les primeres consisteixen en l'acumulació de: a) informació tradicional, que ha sigut generada per la seua pròpia ensenyança al llarg de segles; b) informació actual, aconseguida a partir de les diverses fonts d'informació científica (revistes, congressos, llibres, seminaris, etc.); i c) informació provinent de la societat i la retroalimentació del seu propi funcionament.

Dins de les funcions de producció, les universitats desenvolupen investigació, elaboren informació i realitzen producció tecnològica. Esta funció és vital per a definir el caràcter universitari de la institució, ja que si la Universitat no desenvolupara esta funció seria un simple centre superior d'ensenyança. És, per tant, la dimensió productiva el que marca la identitat de la Universitat respecte d'altres institucions educatives. Així mateix, dins de les funcions d'*output*, la Universitat ensenya per a professionalitzar i per a donar cultura d'orde superior; difon la producció científica, tant cap a la comunitat científica com cap a la societat en general; i ofer-

ta assistència qualificada onerosa, en virtut de projectes, patents, assessorament i altres formes contractuals.

Una bona mostra del significat i transcendència de la Universitat com a motor del desenvolupament científicotècnic i cultural de la societat era el preàmbul de la Llei Orgànica 11/1983, de Reforma Universitària (LRU). En este es plasmava la importància de la Universitat com a institució social millor preparada per a assumir el repte del desenvolupament de la ciència i la tècnica, la formació d'un número creixent d'universitaris i la divulgació de la cultura a la nostra societat. Utilitzant les paraules del legislador: “la ciència i la cultura són la millor herència que les generacions adultes poden oferir a les jòvens i la major riquesa que una nació pot generar; i sens dubte, l'única riquesa que val la pena acumular”.

L'esmentada llei establia com a funcions de la Universitat al servei de la societat el desenvolupament científicotècnic, la formació de professionals i l'extensió de la cultura. De forma més concreta, estableix en l'article primer que: “U. El servei públic de l'educació superior correspon a la Universitat, que ho realitza per mitjà de la docència, l'estudi i la investigació. Dos. Són funcions de la Universitat al servei de la societat: a) La creació, desenvolupament, transmissió i crítica de la ciència, de la tècnica i de la cultura. b) La preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigisquen l'aplicació de coneixements i mètodes científics o per a la creació artística. c) El suport científic i tècnic al desenvolupament cultural, social i econòmic tant nacional com de les comunitats autònomes”.

En els últims temps, gràcies a l'extraordinària expansió del nivell d'ensenyança universitària, les funcions de la Universitat han adquirit una dimensió social i econòmica diferent de les tradicionals. Com posava de manifest el Consell d'Universitats (1995: 8-9): “la diferència fonamental respecte a la Universitat d'algunes dècades arrere és que les societats desenvolupades dels nostres dies requereixen que les funcions de la Universitat s'estenguen a capes cada vegada més àmplies de la població. I això per doble motiu: en primer lloc perquè la pròpia estructura econòmica dels països més avançats exigeix una major qualificació tant de professional com cultural de la població; i en segon lloc perquè, a mesura que creix el nivell general de benestar, augmenta també l'interés dels individus per adquirir nivells més alts de formació, no sols com a mitjà per a millorar la pròpia posició social, sinó com un bé que satisfà aspiracions de realització personal”.

D'altra banda, el 18 de desembre de 1998, el President de la Conferència de Rectors (CRUE) va encarregar un informe que aportara solucions a les tensions derivades de l'al·ludit canvi produït en la Universitat Espanyola. Així va sorgir l'Informe Universitat 2000. En la seua presentació, realitzada el 15 de març del 2000, el professor Josep M. Bricall ens recordava el necessari debat pendent sobre la Universi-

tat: “El debat és tant més necessari quan el tema Universitat és un tema delicat, no sempre fàcil d’abordar i el plantejament del qual pot provocar respostes totalment imprevisibles per al conjunt de la societat”. A partir d’ací, té sentit l’actual mobilització del Ministeri per a millorar el marc legislatiu universitari, procés que, necessàriament, ha de ser debatut i consensuat en grau màxim a nivell de tota la Societat Civil.

Amb estes coordenades, la Universitat havia de poder continuar assumint el seu paper tradicional i respondre a les noves demandes de la societat, perquè la seua autèntica essència seguira intacta i el seu paper en la societat més ennoblit. Este és on el docent i investigador havia de dur a terme la seua missió: en una Universitat que s’actualitza i modernitza, i que sense deixar de complir amb la seua funció tradicional, aborda nous reptes com ho són l’adaptació a un món canviant i la generalització del seu consum. De forma genèrica, podem afirmar que la nova Universitat ha d’assumir les seues funcions tradicionals i donar resposta a les noves demandes tenint en compte els següents criteris generals:

- a) Diversificació i especialització.
- b) Competitivitat i qualitat.
- c) Coordinació i gestió eficaç.

La missió de la Universitat segueix plenament vigent, és a dir, la institució continua exercint una funció totalment imprescindible: crear, preservar, integrar, transmetre i aplicar el coneixement. I ho fa per mitjà de tres activitats essencials:

- La investigació.
- La docència i la formació.
- La difusió de la cultura i la innovació.

El que sí que havia canviat radicalment en els últims anys era l’escenari en què exercia les dites activitats i, per tant, havien canviat les necessitats que la dita societat demandava que la Universitat havia de satisfer (tal vegada). Un dels canvis més importants és el fet que en la societat de la informació, *el coneixement* és el principal factor de progrés i desenvolupament. Un altre factor crucial que ha canviat és la globalització de la societat, sobretot dels mercats. Les NTIC han contribuït prou a tot això. Són un tercer factor a considerar. El seu impacte en les nostres vides es concretarà progressivament en la dissolució de les barreres derivades dels condicionants d’espai i temps. Sectors sencers de la indústria s’estan veient transformats ràpidament amb la introducció de les NTIC (noves tecnologies de la informació i les comunicacions) i la universitat no pot ser aliena a això.

Els serveis relacionats amb la investigació, com l’accés a fonts bibliogràfiques i documentals de pagament, van creixent a poc a poc; cada dia les biblioteques i centres de documentació universitaris ofereixen més facilitats en línia. Fa uns anys es

va popularitzar una metàfora que s'està convertint en realitat: “la biblioteca sense murs”, el conjunt de serveis de documentació en la taula del despatx de cada investigador. Els serveis relacionats amb la investigació, com l'accés a fonts bibliogràfiques i documentals de pagament, van creixent a poc a poc; cada dia les biblioteques i centres de documentació universitaris ofereixen més facilitats en línia. No obstant hem de ser cauts i preguntar-nos. Quina classe de “biblioteca sense murs” podem tindre amb les noves regles que s'estan imposant? Una biblioteca per a tots o una biblioteca per a agents i institucions amb “capacitat de pagament”? Per què no ciberbiblioteques gratuïtes i a l'abast de molts de manera desinteressada?

La docència, en canvi, no compta amb tants recursos i a penes ha introduït les NTIC. La universitat en el seu conjunt continua sent prou poc inclinada a la innovació en els seus mètodes didàctics i els recursos dedicats a la introducció de les NTIC en els processos d'ensenyança / aprenentatge són prou escassos. Continuem centrant la nostra docència en la classe magistral, la pissarra, els exàmens. Els estudiants, per la seua banda, segueixen amb els apunts i l'estudi individualitzat. Activitats lligades totes elles a les tecnologies de la informació disponibles en l'època en què va nàixer i va créixer la universitat: els segles XVI i XVII. És a dir, continuem utilitzant prioritàriament l'escriptura manual, la impremta (i la seua germana pobra, la fotocopidora) i la transmissió oral de la informació com a tecnologies de la informació dominants. No obstant això, en els últims anys han sorgit unes novetats potencialment revolucionàries, sintèticament encaixades en el que entenem com a ensenyança a distància per Internet, també coneguda com *e-learning* (aprenentatge electrònic).

Com a situació de partida, en estos moments comptem amb una Universitat de grans dimensions, finançada fonamentalment amb fons públics, immersa en un context social i econòmic que ha evolucionat considerablement i que manifesta noves i diferents demandes; amb uns objectius quantitatius prou satisfets i altres qualitatius potencialment millorables. Ens trobem amb nous objectius i l'entorn de les universitats ha canviat radicalment. Els canvis tecnològics i en el món de la informació estan creant un nou ambient que anuncia el naixement d'un nou tipus d'universitat. Es tracta d'una universitat que es globalitza en un doble sentit: estenent-se a una gran part de la població i estenent les seues relacions entre diferents països. Un marc de competència en un entorn global tant per als alumnes com per als professors, i nous mercats on oferir serveis, tecnologia i informació.

Satisfer les necessitats globals de la societat suposa canvis transcendents en les pròpies organitzacions. La demanda de qualsevol tipus de serveis està creixent exponencialment i la societat del coneixement que els experts veuen pròxima exigeix a la universitat convertir-se en una empresa de serveis múltiples. La globalit-

zació econòmica i les comunicacions estan desenvolupant la competència entre les institucions fins a límits imprevisibles. L'oportunitat de qualsevol institució, en qualsevol lloc del món, per a buscar un nínxol adequat a les seues possibilitats és un fet factible. La internacionalització dels estudiants és un fenomen creixent en les universitats més destacades del món, la qual cosa tindrà efecte sobretot el sistema. La investigació o els serveis ja no són necessàriament una qüestió local, sinó que creixentment s'està internacionalitzant.

El resultat d'estos fenòmens és una complexitat creixent de les institucions universitàries que mostren problemes de flexibilitat. La fragmentació disciplinar i la diversitat d'objectius suposen limitacions addicionals a l'hora de respondre a estos canvis. El que es necessita és comptar amb una organització flexible i capaç d'adaptar-se a les múltiples necessitats socials.

4. Debat amb ombres i mil camins alternatius a contemplar potencialment

El debat anterior és certament interessant, al mateix temps que ambigu i perillós. Si aparentment només hi ha un camí per a anar cap avant i este resulta necessari, lògicament el resultat podria predir-se per endavant. En estos moments col·lectius universitaris estan qüestionant el sotmetent que es pretén de l'ensenyança universitària a les empreses i als acords europeus sorgits a partir de Bolonya. En la pràctica les coses no resulten tan senzilles, no es vol plantejar cap tipus de debat respecte a l'Europa que volem o la Universitat que seria millor. No obstant això, i per sort, sempre hi ha diversos camins i les coses tendeixen més a evolucionar que a seguir una línia recta. Este debat ha sigut està començant per fi en el context de la universitat, no sols en les seues altures on la norma ha sigut emmudir les consciències i mantindre l'opció de seguir a veure què passa. Pareix que ja es comença a qüestionar en mode absolut l'actual camí que està prenent la universitat, si ha de convertir-se en una empresa de serveis amb finançament quasi-privada, així com el sentit d'esta (veieu el manifest de professors i investigadors universitaris "Professors pel coneixement" en el lloc: <http://fs-morente.talls.ucm.es/debat/inici.htm>).

L'utilitarista model d' "avaluació de la qualitat" trasplantat des dels interessos de l'imperialisme econòmic resulta certament esbiaixat. Les ensenyances es volen realitzar a la carta de les empreses que han de considerar-se "representades" per les institucions diverses que prenen les decisions de caràcter econòmic i polític. El famós "consumidor sobirà", que en este cas seria l'estudiant, el client que tria si vol estudiar humanitats o enginyeries, no té judici adequat i equivoca els seus plantejaments, a més de finançar equivocadament carreres que no tenen eixida potencial. Pensem pel client en la línia de la famosa "Llei de Say" segons la qual "L'oferta crea la seua pròpia demanda" i deixem-li triar d'acord amb els nostres intel·ligents i

savis criteris (nosaltres bons venedors detenedors del poder) entre allò que li diem que li convé, i que sabem que ens convé (a la classe dirigent que trafica amb els diners del poder). La clau radica a traslladar a les empreses i els grups privats el poder financer, o la qüestió del finançament, de manera que el sector públic es desentenga del seu paper de defensor com a representant de la Societat Civil d'eixos valors tan cloquejats dels quals hem parlat abans sobre els ideals de la universitat i de l'educació.

Un dels punts calents de referència apunta cap a un augment desmesurat del treball burocràtic del professor (programació, fitxes, guies docents, etc.) que minvarà les energies en funció de la professionalització d'este. El professor es converteix en motivador, gran desconeixedor, que atén el "client" en funció de les demandes que este li planteja de formació a la carta, evitant en la mesura que es puga tota educació. L'objectiu és convertir l'estudiant en un penell de màxima versatilitat capaç d'adaptar-se a les exigències dels seus ocupadors futurs. Tal vegada en la línia d'allò que ha succeït amb la gran reforma de l'ensenyança secundària (i estrats anteriors), on el mestre i professor es converteix en un buròcrata ple de treball que aprova a un estudiant que ha de passar de curs després d'haver complit el requisit d'haver passat "el temps" corresponent en el centre d'ensenyança.

Aliens en cert sentit a este recent debat, podem assenyalar també aquell altre relatiu al nou àmbit dels campus virtuals i de les noves tecnologies aplicades a l'educació. Així, els defensors de les tecnologies de la informació de Suècia i Anglaterra emfatitzaven la importància de l'aprenentatge per compte propi, a què se sumava la pròpia utilitat afegida d'aprendre a manejar els mateixos ordinadors; a més, sovint s'interessaven per la possibilitat de reduir el nombre de docents i així estalviar diners (reduir costos)-, per exemple a través de l'ensenyança a distància (Enkvist, 2000: 54). Convé, en tot cas, estar atents al que es pretén, que és fomentar la qualitat. La qualitat exigeix que hi haja programes d'estudis diferents, docents hàbils i acceptació de regles de conducta.

En realitat, la indústria informàtica ha dut a terme la campanya publicitària més gran de tots els temps la més àmplia i reeixida que el món hi haja vist, dirigida a l'escola, a l'Estat i a la universitat. Com Roszak assenyalaria, no s'ha pogut trobar cap altre exemple d'una indústria que haja pogut imposar els seus interessos sobre el sistema escolar d'un país (i fins on s'haja pogut veure aclamada per això). L'escola i els centres educatius, en nombroses ocasions, han arribat a adaptar l'ensenyança a fi que s'utilitzen els ordinadors que s'han comprat amb anterioritat (per a "rendibilitzar" la inversió realitzada). A Espanya, encara no hem arribat tan lluny, perquè l'aposta per la inversió en equips informàtics no ha sigut, sens dubte, tan decidida com en els països més avançats del Nord que ens precedeixen.

En este nou marc de les aplicacions informàtiques es desenvoluparia el *pensament amb procediments* (orde a seguir per a obtenir un resultat), la qual cosa podria generar una sensació de control; no obstant, es tracta d'alguna cosa que ni ve del pensament ni és creador. Donaria una impressió de neutralitat, minuciositat, científicitat i control, però a costa de disminuir la comprensió i el desenvolupament de les idees per part dels estudiants. El que seria realment interessant és que, igual que es parla de “màquines poderoses”, s'hauria de parlar també de *docents amb cervells poderosos*. En el pitjor dels casos, si disminueixen els càrrecs docents per la compra d'ordinadors, eixa inversió en ordinadors es podria traduir en una disminució de la qualitat no desitjada per ningú.

Les campanyes per a reclutar a “superdocents” a penes es coneixen a Europa, si bé algunes universitats americanes sí que han optat per esta via de captació i promoció, però estos superdocents demanen que se'ls deixe treballar, que se'ls permetta ensenyar, tindre temps per a escriure i per a investigar, i no els importa que després se'ls avalue el seu treball a partir dels resultats obtinguts si això es tradueix en millores salarials o avantatges en termes de la seua investigació.. Els ordinadors sempre ajuden en l'ensenyança quan els docents i els alumnes es troben motivats. Els alumnes necessiten aclariment respecte als conceptes a nivell d'etiquetes, atributs i exemples (negatius i positius) però després han de trobar igualment un espai obert per a discutir amb el professor, per a aclarir els dubtes, per a inventar i plantejar exemples propis. Així els estudiants poden realment “*aprendre a aprendre*”.

No obstant això, com bé sabem, es qüestiona la realitat d'eixos docents que van aprendre per si mateixos a partir de la seua pròpia experiència pràctica simplement amb el presumit domini de la disciplina que havien estudiat en la universitat en un marc disciplinari fortament reduccionista o antisistèmic. Uns professors que no dominen eix “ensenyar a aprendre” que se'ls demanaria en el nou context, que no van gaudir tal vegada del “aprendre a ensenyar” en tots els casos, i que ara han de donar un bot cap eix “*aprendre a aprendre*” a penes concretat, que s'idealitza en el marc d'un absolut desconeixement, per a un professorat que no ha treballat per a cap emprés al llarg de tota la seua vida en la majoria dels casos, ni ha exercit com a professional en el seu sector de referència. En l'actualitat es demanda una nova arquitectura educativa, en teoria més exigent encara, que apunt i aposte per la formació permanent o l'aprenentatge per a tota la vida (lifelong learning). Alguna cosa que alguns han anomenat “Pedagogia informacional”; davant de la qual, els docents i els estudiants hauran d'assumir un nou paper, el de “mediadors” entre l'experiència humana i la informació existent en àmbits múltiples. En termes sintètics es podria resumir dient que el més important radica a entendre la informació com a punt de partida i d'arribada en el procés d'ensenyança aprenentatge.

Des d'esta perspectiva, el supòsit de la “pedagogia informacional” radica que, els vertaders rendiments educatius per a respondre a les exigències d’“aprendre a aprendre per a tota la vida” implica disposar de les habilitats d’usar i processar la informació en totes les seues dimensions: accés, anàlisi, interpretació, avaluació, producció, etc. La importància de la globalització dins del context econòmic s’ha anat incrementant continuadament com ja preconitzava Alvin Toffler en la seua obra “El xoc del futur”, es tracta d’una dinàmica de canvi creixent que obliga a un procés d’assimilació diferent, un aprenentatge molt més selectiu i actiu amb el perill addicional de quedar-se baixat d’un tren que porta impresa una acceleració continuada (velocitat creixent imparable).

Tal vegada convé recordar, a la vista de les múltiples interpretacions (bones i roïnes) que s’estan fent del tema, i per a poder-ho recordar en els seus termes originals, les paraules i el context d’esta “nou paradigma de l’aprenentatge” que ressaltaria la importància de la continuïtat del saber enfront de la fragmentació en assignatures. Com apuntava Ferguson (1985: 331), la nova transformació educativa té un sòlid arrelament científic en la teoria de sistemes, l’individu constitueix un “sistema obert” en constant interacció amb el seu entorn o ambient. Es considerarien les noves idees, i la referència fonamental se centraria sempre en el context. Es fomenta l’autonomia, es permet el desacord i la franquesa; també es fomenta la conjectura i el pensament divergent. Aprendre és un procés, i no tant un producte; i, en tot cas, els resultats es valoren en funció dels individus i el seu potencial. Les estructures són flexibles i s’admet que hi ha moltes formes d’ensenyar una mateixa matèria. Es potencia la racionalitat basada en estratègies holístiques i integradores, no-lineals i intuïtives; enfront del pensament analític i lineal reduccionista.

El professor és també un aprenent, que aprèn dels seus alumnes. La tecnologia utilitzada ha de buscar evitar la deshumanització (es fomentaria la intervenció, etc.). Finalment, com un avanç, destacaríem que es consideraria l’educació com un procés vitalici, només tangencialment relacionat amb el període escolar o formatiu. Els alumnes haurien de comprendre, amb l’ajuda del professor, que l’educació és una tasca per a tota la vida. Els continguts es generen, inclús, en períodes inferiors a un curs acadèmic; els materials poden tornar-se obsolets, a vegades, d’un curs a un altre. Els programes de programari potencialment elegibles depenen del context, la màxima és que “s’usa alguna cosa perquè tot el món ho fa”; i això és, precisament, la qual cosa li proporciona la seua utilitat, i crega la seua necessitat. No hi ha decisions unidireccionals, depén dels “vents que bufen” i dels canvis per sorpresa que es produeixen. De sobte sorgeix una nova empresa amb una altra concepció del producte que resulta més brillant i atractiva, i improvisadament pot donar tota un bolcada en eixa direcció. Es planteja, per tant, la necessitat que el profes-

sor motive perquè l'aprendre es faça d'una manera flexible; que enrobustisca l'autodisciplina dels alumnes; que fomenti el risc creatiu, i que avive la curiositat dels estudiants (qüestionant, a vegades, la seua pròpia visió del món si fóra necessari, perquè este l'eixample i "cresca" en un sentit humà) sense deixar mai de costat el tan necessari coneixement.

Bibliografia

- CASTELLS, M. (2001): *La galàxia Internet*, Plaça & Janés, Barcelona.
- CHU, C.M. i HERNÁNDEZ-CARRIÓN, J.R. (2005): "Harnessing ICT to develop community and identity: A model for academic departments", *International Journal of Web Based Communities*, en premsa.
- ENKVIST, I. (2000): *La educación en peligro*, Unison, Madrid.
- FERGUSON, M. (1985): *La conspiración de Acuario*, Kairós; edició consultada editada per l'Editorial Amèrica Ibèrica, Madrid, 1994.
- HARNAD, S. (1991): "Post-Gutenberg Galaxy: The Fourth Revolution 'in' the Means of Production of Knowledge", *PublicoAccess Computer Systems Review*, Vol. 2, NÚM. 1, pàgs. 39-53.
- HERNÁNDEZ CARRIÓN, J.R. (2000): "Quo Vadis Complexity Science? Una visión de la complejidad a partir del enfoque sistémico", *Revista Internacional de Sistemas*, NÚM. 10, pàgs. 58-67.
- HERNÁNDEZ I HERNÁNDEZ, P. (1998): *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Narcea, Madrid, 2a edició.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2004): "La desinformación en la vecindad universal como forma de conocimiento", *Ágora*, pàgs. 19-30.
- MARTÍNEZ DE LEJARZA, I. (2001): "Sociedad de la Información, Tercer Entorno, Economía y Sociedad informacionales", *Revista Iberoamericana d'Autogestión y Acción Comunal*, NÚM. 38-39, pàgs. 23-41.
- MOORE, N. (1997): "La sociedad de la información", en UNESCO (1997): Informe Mundial sobre la Información, CINDOC /CSIC, Madrid, pàgs. 287-300.
- TOFFLER, A. (1971): *El "choque" del futuro*, Plaça & Janés, Barcelona.
- UNESCO (1997): Informe Mundial sobre la Información, CINDOC/ CSIC, Madrid.

Civilització de l'oprimit

José Eustáquio Romão



Introducció. La cultura com expressió de classe social

Des dels primers dies d'escola, aprenem que la ciència, la tecnologia, la religió, l'art i altres construccions superiors de l'enginy humà, en totes les èpoques de la història, van néixer de grups socials privilegiats o dominants. La majoria dels nostres professors ens va afirmar que, encara que algunes vegades els representants d'aquests grups no s'havien destacat molt pels seus pròpies «peces intel·lectuals», sempre van decidir sobre el que devia preservar-se o disseminar-se de les creacions o invencions de la intel·ligència humana, gràcies al control que van tenir sobre el finançament de les formulacions teòriques i la seva condensació d'en la fabricació d'artefactes.

A les llargària de la història de les societats estratificades, les producció i expressió de les classes hegemòniques o per elles controlades han constituït la denominada «cultura erudita». I, per ser ella l'expressió dels quals tenen el poder, gairebé sempre apareix com l'única que deu transmetre's a les futures generacions, com si tingués la garantia de l'elevació dels éssers de l'espècie a nivells superiors d'actualització¹ de les seves potencialitats específiques.

En la línia del mateix raonament, vam escoltar, fins la exhaustivitat, afirmacions sobre la «incultura» dels pobres, sobre el «no-saber» dels dominats. Encara que, de tant en tant, hem escoltat parlar de les seves maneres específiques d'analitzar i interpretar la realitat, les seves representacions gairebé mai són tingudes en compte i, per això mateix, rebutjades en els processos de preservació, acumulació i transmissió del patrimoni cultural i, per consegüent, apartades dels currículums escolars. En altres paraules, la **cultura popular** gairebé mai es considera com element constitutiu dels patrimonis que deuen considerar-se importants per a l'evolució de l'espècie. Ella apareix com un contrapunt de la «cultura erudita» i la seva expressió lingüística es confronta amb una «norma culta», carregada d'una connotació epistemològico-política negativa.

Per a citar un exemple d'aquesta bipolaritat cultural, en la historiografia hegemònica, «*pas de documents, pas d'histoire*».² Ara, si no existeix història on no existeix document (escrit), no existeix història del poble, perquè ell, generalment, no escriu. L'absolutisme del document escrit en la ciència històrica és un dispositiu ideològic excoent usat per la cultura lletrada, sota l'aparença de superioritat epistemològica. Per a reconstruir la història i la historiografia dels oprimits, s'ha de tirar mà de fonts diferents i alternatives de les fonts primàries escrites, han de descobrir-se altres testimoniatges.

¹ En el sentit aristotèlic del terme.

² Sense documents, sense història.

³ Guillermo de Occam (1270-1347), pensador escolàstic, considerat com «el Doctor Invencible», va ser un filòsof important, especialment per haver estat, pràcticament, el creador del principi de la simplicitat en la construcció de la hipòtesi científica. D'allí l'expressió «Navalla de Occam» o «Principi de Occam». La suposició de la uniformitat de la Naturalesa, per exemple, es basa en aquest principi i té com corol·lari la presumpció que tot l'univers està compostós de les mateixes substàncies, que es comporten de la mateixa manera, quan estan sotmeses a les mateixes condicions. La no aplicació de la «Navalla de Occam» implicaria, primerament, una gran dificultat: no seria possible aixecar totes les parts constitutives de l'Univers, per a comprovar que elles estan constituïdes dels mateixos elements i que es comporten uniformement. És més simple partir del pressupost que el són. En segon lloc, podem provar que això no és veritat si trobéssim un únic cas excepcional. La presumpció

No estarà de més recordar aquí que la meravellosa varietat expressiva de les llengües neolatines no va derivar del llatí clàssic, ¡sinó del llatí vulgar! Així, no té sentit que l'escola dels països de llengua neolatina rebutgin el dialecte popular en nom d'una major riquesa epistemològico-expressiva de la «norma culta». Es tracta d'un veritable etnocentrisme —¿o seriosa clasicentrisme?— les evidències de la qual estan, com contraprueba, en les freqüents preciosidades de la prosa i la posseïa populars. Allí, moltes vegades, la bellesa i la precisió dels seus termes i expressions semblen ser el resultat d'una veritable «navalla de Occam» epistemològico-ètic-estètica.³

Civilització de l'oprimit: una hipòtesi

En el límit, tota tesi roman com hipòtesi, perquè pot ser negada per una tesi posterior. Moltes vegades, la humanitat s'ha deixat dur per creences en «teories científiques» que es van comprovar, més tard, com completament equivocades, per no dir errònies. va Ser el cas, per exemple, dels segles de creença en el geocentrisme.⁴ Les teories humanes són meres representacions de la realitat, més pròximes o més distants de la veritat objectiva, d'acord amb la posició de l'observador. És a dir, la major «intimitat científica» no depèn, fonamentalment, del talent dels formuladors, sinó de la seva posició en el context.

Són exactament aquestes constatacions les quals ens obligaran a revisar les veritats «indesviabls» que se'ns presenten, des de l'escola bàsica, a propòsit de la creació cultural significativa per part de les societats i els grups hegemònics en cada època de la història. Succeeix que, observant l'evolució de la humanitat i compulsant la historiografia que s'interessa sobre la trajectòria del «procés civilitzador»,⁵ vam percebre que els avanços de l'espècie humana cap a nivells més elevats —en el sentit d'arribar a les seves potencialitats més plenes, derivaran de formacions o segments socials oprimits—, mai de formacions o classes socials opressores. Certament, va anar per aquesta constatació que Paulo Freire va escriure:

«Els opressors, violentando i prohibint que els uns altres siguin, no poden igualment ser; els oprimits, lluitant per ésser, al retirar-los el poder d'oprimir i de calciar, els restauren la humanitat que havien perdut en l'ús de l'opressió.

Per això succeeix que, solament els oprimits alliberant-se, poden alliberar als opressors. Aquests, quan classe que oprimeix, ni alliberen, ni s'alliberen.» (FREIRE, 1978: 46)

Aquestes mateixes constatacions, d'altra banda, ens imposen un relativisme en les nostres tesis, reforçant-los el caràcter d'hipòtesi, fins i tot encara que estiguem convençuts que el punt d'observació de l'oprimit li dona alguns avantatges epistemològics i li alimenta amb l'impuls realitzador de les iniciatives que podran elevar-lo, i elevar amb ell, una gran part, sinó a tota la humanitat.

Amb tot, existeixen una sèrie de qüestions que s'alcen com la hipòtesi de l'autoria oprimida dels avanços civilitzadors. En primer lloc, el propi terme «civilització» està carregat de etnocentrisme, en la mesura que ha resultat de la classificació que un «civilitzat» va fer dels períodes d'evolució cultural de la humanitat. Per això, la discussió del concepte de cultura, de les etapes de la seva evolució en les formacions socials i dels sistemes culturals presents en totes elles és de summa importància per als propòsits de la hipòtesi esmentada. En segon lloc, no és fàcil identificar un mot o, en el límit, construir un neologisme —com feia Paulo Freire freqüentment— que adoni, semànticament i sense marques etnocèntriques, del significat que volem atorgar a la idea de procés **civilitzador**. Finalment —i tal vegada aquesta sigui la tasca que s'apropa amb major dificultat—, és necessari descobrir l'els/factor/és que potencien, en els oprimits, l'impuls cap als avanços de la Humanitat en direcció a la «civilització» i, no, cap a la seva reculada al «salvatgisme» o a la «barbàrie».

Cultura, civilització o paideia

Ja es va gastar molt paper i tinta amb la discussió sobre les diferències, les aproximacions i les diferències i divergències entre els conceptes de cultura i els de civilització. No és ara el moment de reprendre'ls aquí. Per això, reprenc aquí, de manera bastant sumaria el que ja vaig desenvolupar en altres treballs a propòsit del concepte de cultura i dels seus corol·laris i implicacions.

El terme «cultura» presenta una pluralitat semàntica, però, donats els límits d'aquest treball, ens limitarem al seu significat de «humanització del món». En aquest sentit, cultura és tot allò que resulta del pensar i de l'obrar humà sobre la naturalesa, amb vista a l'obtenció de béns i serveis necessaris per a la supervivència i reproducció de l'espècie. En suma, cultura és tota acció humana que confereix un nou significat al que originalment les coses i els processos tenen en el seu estat natural. Els éssers i els fenòmens naturals existeixen i es transformen objectivament, com obeint a *un teleos* determinant i que els és exterior, és a dir, evolucionen com impulsats cap a un objectiu exògen. Quan l'ésser humà tira mà d'un d'aquests éssers o interfereix en una d'aquests fenòmens, ell els confereix un segon significat i altre objectiu, creant cultura. Imaginem com exemple, la utilització d'una branca d'arbre per una avantpassada nostra per a «augmentar el seu braç» i, amb ell, arribar a una fruita en un arbre més alt. El que era, natural i simplement, branca va passar a «col·lector d'aliments»; va guanyar, per tant, un nou significat i un nou objectiu en les mans d'una representant de l'espècie. De la mateixa forma, ella podria usar la branca per a arribar a el cap del marit habituat a escapar-se, conferint-li ara, el sentit de «arma». En les dues oportunitats, estem davant actes de creació de cultura, per més violent que sigui un d'ells.

que tot el món és innocent, fins i tot prova en contrari, en el sistema jurídic, també es basava en aquest principi. En aquest cas, en els règims opresivos, la violació de la «Navalla de Occam» apareix sempre com un instrument d'eliminació de les oposicions. És el cas, per exemple, dels presos polítics que han de provar la seva no adhesió a idearis considerats subversius, quan són els seus acusadors qui deuen tenir l'obligació de la prova.

⁴ Teoria segons la qual la Terra és el centre del sistema solar.

⁵ Especialment, Arnold J. Toynbee, amb el seu *Un estudi d'història* (1953); Carroll Quigley, amb *A evolução dónes civilizações* (1963), i Fernand Braudel amb la seva *Gramàtica de les civilitzacions* (1989).

Encara en una perspectiva antropològica, devem derivar d'aquest concepte de cultura, entre altres, almenys tres ordres de consideració. En primer lloc, cultura és més un procés que no un conjunt estructurat de conceptes, lleis, axiomes, postulats, artefactes, etc. En segon lloc, hem d'admetre que tots els pobles, per més primitius que siguin, tenen cultura. Finalment, fins i tot en estadis diferents, totes les formacions socials, des de les més simples a les més complexes, constitueixen la seva cultura amb tres sistemes d'intervenció en el Cosmos:

- I. Sistema Cultural Productiu.
- II. Sistema Cultural Associatiu
- III. Sistema Cultural Simbòlic.

El primer està constituït per les formes i instruments de «producció i reproducció de la vida immediata», com deia Engels en *Orígen dona família, dona propietat privada i de l'Estat* (1975: 19). És a dir, el Sistema Productiu —que alguns antropòlegs, com Darcy Ribeiro (1978), prefereixen cridar «Sistema Adaptatiu»—⁶ diu respecte a les formes, mitjans i instruments de producció de l'existència material. Ell correspon a la versió antropològica del que l'explicació materialista dialèctica va cridar «infraestructura de les societats». Ell es constitueix, per tant, de mitjans de producció i de forces productives.

El Sistema Associatiu es constitueix del conjunt de les normes específiques de convivència humana en cadascuna de les formacions socials que es té notícia, així com de les formes, també específiques, de la seva aplicació. Té encara com parts constitutives els «aparells» de fiscalització i aplicació d'aquestes normes i que també es responsabilitzen de l'aplicació de sancions a qui les desobeeix. Es pot dir, en un llenguatge més tècnic, que el Sistema Associatiu està constituït pel dret i per la burocràcia de cada societat, ja que encara que aquests mots siguin aplicats solament a les formacions socials modernes i complexes, no és difícil imaginar la seva adequació a les comunitats humanes més primitives i més simples. En termes del materialisme històric, aquest sistema correspon a la superestructura jurídic-política.

El Sistema Simbòlic, al contrari que els dos primers que són sistemes d'acció, és un sistema de representació: per mediació d'ell, dones i homes representen la naturalesa, a si mateixos, les seves relacions amb la naturalesa, als altres éssers humans, les seves relacions mútues, el cosmos, etc. El Sistema Simbòlic està constituït per la ciència, l'art, la religió i totes les formes de captació, interpretació, representació i expressió del món.

Existeix també una realitat humana que no està continguda específicament en cap dels sistemes culturals esmentats, encara que els sobrepassi. Ella constitueix, tal vegada, altre sistema.⁷ Es tracta de l'afectivitat, de vegades denominada «realitat libidinal». Ella és tan fonamental per a la supervivència de la espècie com els

⁶ Segons la nostra manera de veure, inadequadament, ja que l'espècie humana no s'adapta a la naturalesa, sinó que adapta la naturalesa a les seves necessitats.

⁷ La discussió més profunda d'aquest tema sobrepassa els límits d'aquest treball, però queda aquí registrada com promesa d'una recuperació en uns altres, de més extensió.

elements dels altres sistemes, doncs el seu desequilibri pot dur, en el límit, a la autoeliminació; i és encara més fonamental per a la reproducció de l'espècie, evidentment! Sota la racionalitat freudiana,⁸ la líbido apareix com un element diametralment antagònic a la sociabilitat, manifestant-se com recerca individualista tràgica de la felicitat personal.

En resum, la cultura pot sintetitzar-se com el diagrama contingut en el quadre I.
Quadre I
Sistemes culturals

<i>Sistema</i>	<i>Manifestació</i>	<i>Elements</i>	<i>Finalitat</i>
Productiu	Acció	Mitjans de producció	Vida material
		Forces productives	(Producció/ Reproducció)
Asociatiu		Dret Burocràcia	Vida col·lectiva
Simbòlic	Representació	Ciència, art, religió...	Explicació Expresió

El concepte de cultura, per tant, està carregat d'ambigüitats. Per a no estendre'ns sobre el tema, basta dir que ell és més comunament utilitzat com sinònim d'erudició. Diem que «una persona és culta» i, en la majoria de vegades que ho fem, tal vegada fos més adequat dir que «tal persona és erudita». D'altra banda, la paraula cultura denota una estructura, en la mesura que porta una connotació més processal. Ara, la lectura i administració del món, per les dones i homes, constitueixen un procés en permanent mutació. Intentant escapar dels tòpics de les ambigüitats d'altre terme, «pedagogia», els grecs van acabar per oferir-nos una paraula que s'aproxima molt a la idea que volem captar i registrar. Es tracta de «Paideia», la traducció de la qual més pròxima és procés civilitzador, o procés de recerca de la realització plena de la humanitat. I és en aquest sentit en el qual es construeix la nostra tesi, o millor, la nostra hipòtesi que els avanços humans més plens en aquest sentit només poden desenvolupar-se pels oprimits.

Queda, finalment, identificar quin és l'impuls que fa que homes i dones desenvolupin el procés civilitzador, la cultura, el moviment a la recerca de la utopia humana, la Paideia.

⁸ I aquí vam incloure als posfreudians, com Wilhelm Reich.

No obstant, perquè descobrim quin és l'impuls —i fins i tot com deu denominar-se-li— que duu a formacions socials perifèriques i a grups socials dominats a superar «situacions límit», transformant-les en «inèdits viables», és necessari aixecar-se i analitzar la situació específica de cada formació social que ha aparegut en la història de la Humanitat. Com aquest examen també escapa als límits d'aquest treball, les sumàries consideracions que aquí fem sobre el tema tenen la naturalesa de provocacions, hipòtesi a ser confirmades en la comprovació empírica de l'anàlisi de formacions socials concretes. Per tant, tot just farem aquí una primera prospecció, que deu desenvolupar-se més profundament amb una investigació simultània de la història concreta i de la història del pensament humà sobre el tema de l'impuls.

Fins el segle XVII, l'impuls humà per al «avanç paidético» era vist com el resultat d'un moviment passiu en direcció a un *teleos* extern a l'ésser i que ho atreïa. A partir d'allí, diversos pensadors van buscar l'impuls intern, la autopropulsió per a la plena realització humana.

«Cap a l'any 1600 els homes van començar a col·locar aquesta propensió dintre dels homes (impel·lint-los) i no fora dels homes (atraient-los) com abans de 1600. Cap a l'any 1670, Espinosa va cridar a aquest impuls *ànima*. Cap a l'any 1818, Shopenhauer li va cridar *voluntat*. Cap a l'any 1890, Bèrgson li va cridar *el élan vital*, mentrestant, al mateix temps, Freud li cridava *sexe*.⁹ A través d'aquest últim període, molts naturalistes li cridaran *energia*. (QUIGLEY, 1961: 30-31)

Arnold Toynbee, l'historiador que és una referència per a Quigley,¹⁰ va desenvolupar la teoria que les civilitzacions solament estan construïdes per les formacions socials que responen als desafiaments (reals, però no excessius), que els són presentats. Aquí, encara que critiqui el *teleos* (atracció exògena), Quigley, a l'inspirar-se en Toynbee, acaba per retornar a la negació de l'impuls endogen: els desafiaments que es presenten en la trajectòria de les formacions socials és el que les catapulta cap a la civilització. Per extensió, les persones i els segments socials solament es desenvolupen si són desafïats. En aquest sentit, els indígenes brasilers, per exemple, estarien en el «endarreriment» civilitzador, perquè estan poc desafïats, o no ho estan, en la mesura que estan protegits per una naturalesa benvolent, acomodant-se al confort material que ella els propícia. ¿No seria el cas de preguntar també per què els habitants de barraques de Brasil estan en la situació «incivilizada»? ¿Serà perquè no van poder respondre als desafiaments reals i excessius de la dominació?

Paulo Freire va fer una notable contribució a la discussió del concepte d'impuls, desenvolupant la teoria de la consciència humana sobre la pròpia incompletud, o inacabamiento i la inconclusión, com element catalitzador de la insatisfacció i, dialècticament, com factor de propulsió per a la construcció de l'esperança i la utopia,

⁹ En realitat, Freud i els seus deixebles, especialment Reich, cridaran a l'impuls humà «pulsio».

¹⁰ Encara que ell li faci una crítica.

en la recerca incansable del «ésser més». Igualis a tots els éssers de l'Univers —perquè com ells incomplets, inacabats, inconclusos— els éssers humans es distingeixen d'ells per la consciència que tenen del seu pròpia incompletud i, a causa d'això, es autoimpulsen per a la completud, per a la plenitud.

La contribució freiriana va més àdhuc sobre el problema del per què d'aquest impuls no està present en l'opressor —o d'estar en ell d'una manera deformada—, sinó en l'oprimit. ¿Com l'oprimit, i no l'opressor, fa a la humanitat avançar, si les idees, els valors, les projeccions i aspiracions dominants en una societat de classes són les idees de les classes dominants, com deia Marx? ¿Com l'oprimit farà alguna cosa diferent de l'opressor, si ell és cooptado pel seu tràfic ideològic, transformant-se en el seu hospeder, com afirmava Freire; i, en la majoria de vegades, vol tan només canviar de posició amb l'opressor, transformant-se en ell?

«L'important, per això mateix, és que la lluita dels oprimits es faci per a superar la contradicció en la qual es troben. Que aquesta superació sigui el surgimiento de l'home nou —no més opressor, no més oprimat, sinó home alliberant-se—. Precisament perquè, si la seva lluita és en el sentit si es fes Home, que estaven sent prohibits d'ésser, no ho aconseguiran si solament inverteixen els termes de la contradicció, és a dir, si només canvien de lloc, en els pols de la contradicció.

«[...] En el moment, no obstant això, que el nou poder s'endureix sic) en “burocràcia” dominadora, es perd la dimensió humanista de la lluita i ja no es pot parlar d'alliberament.» (FREIRE, 1978: 47)

De fet, en la relació opressor/oprimat resideix la mediació de la situació d'opressió. L'oprimat, en el seu impuls, en el seu moviment transformador, pot prendre dos camins:¹¹ o ell busca alçar-se a la posició dominant, arribant, eventualment, a intentar derrotar i substituir a l'opressor, o lluita per a canviar la situació d'opressió. I aquí està la clau del pensament de Paulo Freire que nega la possibilitat que l'alliberament humà venja de les mans dels opressors: si ella ve, vindrà de les mans dels oprimits, la qual cosa no vol dir que vindrà fatalment. Ella no vindrà, ni dels oprimits, quan ells estiguin més interessats en la barata de posicions. En el primer camí, l'oprimat no s'alliberarà, ni alliberarà al seu opressor; solament recorrent al segon, s'alliberarà i, alliberant-se, alliberarà també al seu opressor.

Rest a saber encara quin és el factor de l'impuls, quin és el seu motor i per què aquest es localitza en els oprimits. ¿Seria el sofriment amb la situació de dominació? Podem inferir de la tesi de Freire que solament a l'oprimat pot interessar la mudança en la situació de l'opressió, d'acord amb el seu sofriment. Però la resposta a aquesta qüestió ja forma part essencial de la nostra tesi (hipòtesi), que volem presentar en les nostres consideracions finals.

¹¹ Pot ocórrer també una tercera opció, que no és la de l'impuls, la del moviment, sinó la de la resignació amb el seu «sort», amb el seu «destinació», caient en el fatalisme típic de la «naturalización» (deshistoriación) de les relacions humanes.

Consideracions finals

Carroll Quigley (*op. cit.*) va desenvolupar la teoria que tota societat posseeix un o més «instruments d'expansió», que fan que ella avança en direcció a la construcció d'una civilització. Per a ell, l'impuls es dona per aquest instrument. No obstant, tot instrument d'expansió té una tendència incoercible a la institucionalització. És a dir, un factor que existeix i treballa d'acord amb tota la societat, com va ser el cas de la infanteria en la República Romana, produeix el desenvolupament d'aquesta societat; no obstant això, amb el passar del temps, ell es veu amenaçat de ser superat per les noves necessitats socials, perquè els seus agents interns tendeixen a resistir als canvis exigits pels nous temps. En aquest moment, l'instrument s'institucionalitza, és a dir, no atén més a les necessitats i desigs de la societat en general, sinó als interessos exclusivistas d'aquells agents.

Tot grup hegemònic en els aparells de l'Estat¹² que són els instruments d'expansió, tement la pèrdua de posicions en la posada en funcionament de les modificacions exigides per la societat, pensa a usar aquests instruments inalterados per a defensar solament interessos corporatius. En suma, tot grup dominant tindria una tendència estructural a la institucionalització, com diu Quigley. En altres paraules, cada formació social presenta diversos sectors d'activitats i, en cadascun d'ells, poden existir institucions més o menys dinàmiques.¹³ Com més dinàmiques siguin elles, més «instituyentes»; com menys dinàmiques, més instituïdes o institucionalitzades. I el grau de dinamisme deu amidar-se per la seva eficiència i eficàcia a respondre a les missions institucionals que la societat com un tot els va confiar. Les institucions/instituyentes van perdent la seva capacitat de respondre a aquestes missions, quan emigren, cada vegada més, cap al seu propi interior, dirigint-se cap als objectius dels seus propis agents, sacrificant els de la formació social en general, corporativizándose.

Vegem com ocorre això en el procés històric més ampli. D'una manera general, els grups oprimits ascendents, en la seva lluita contra les situacions d'opressió, aconseguixen un alt índex d'identificació entre els seus valors i ideals amb les projeccions i aspiracions del conjunt de la societat. No obstant això, una vegada en el poder, tendeixen a la corporativització dels seus objectius i a la cristallització de la història com possibilitat de l'avenir. En altres paraules, una vegada en el lloc de la classe opressora, presenten una tendència a la negació de la història, en la mesura que comencen a descobrir la societat resultant de la seva victòria com fi, al mateix temps que, atrincherados en la defensa de drets i idees exclusivistas, «s'obliden» dels seus objectius originals. Per això, la perspectiva oprimida de construir la Paideia està en el moviment, no en l'estructuració de la seva victòria.

Paulo Freire, en aquest sentit, va realitzar dos importants contribucions. Primerament, va estudiar i va escriure «pedagogies», recomanant als seus amics més prò-

¹² I aquí el concepte és el de Gramsci, en el sentit del «Estat ampliat», és a dir, tots els aparells d'organització i exercici del poder localitzats, no només en la comunitat política, sinó també en la comunitat social en general.

¹³ Quigley (*op. cit.*, *passim*) parla en «nivells» al contrari de sectors i en «instrument d'expansió», en lloc d'institució. El que vam cridar «corporativització», l'ho considera «institucionalització» de l'instrument d'expansió, que amenaça la formació social, podent dur-la a la decadència i a la desaparició.

xims que fessin el mateix. ¿No estaria ell, cada vegada més universalista en el seu pensament i acció, contradictòriament recomanant una producció sectoritzada, dirigida cap a un camp específic? ¿O estaria dient que la pedagogia, en el sentit «paidètic» (procés d'humanització per la cultura), és la racionalitat necessària en el segle que s'inicia? ¿No va anar en raó d'això que, en comptes de crear «cercles pedagògics» o «cercles educacionales», proposés la constitució de **cercles de cultura**?

En segon lloc —i aquesta és la contribució més important que va donar al pensament mundial— va intentar llegir el món amb la mirada de l'oprimit, sota la perspectiva de la pedagogia. ¿No va produir una «pedagogia per a l'oprimit», sinó una **pedagogia de l'oprimit**!

Mentre que estudiosos i reinventores del pensament freiriano, devem revisar cada sector de les activitats humanes, a la recerca d'aquesta **perspectiva de l'oprimit**, d'aquesta mirada que veu el món, epistemològica i políticament, com un espai del més-ser. Perquè la «superioritat» de la ciència, d'art, de religió i la resta de formes de representació de l'oprimit està, exactament, en la seva admissió del canvi, en la comprensió i aspiració de la/per la transformació. Es podria argumentar que aquest és un raonament «basista» —i sabem que Paulo plantejava tant el «vanguardismo» com el «basismo» com formes alienades/alienantes de construcció del coneixement i de la militància política—. Encara es pot argumentar que la visió del món de l'oprimit està contaminada per trets de la consciència i la cultura de l'opressor. Aleshores, ¿com considerar la consciència oprimida com més científica i amb major densitat política? Aquí, no hi ha com escapar de la distinció feta per Lucien Goldmann¹⁴ entre «consciència real» i «consciència possible», desenvolupada al llarg de tota la seva obra. El mateix Paulo Freire, en *Pedagogia de l'oprimit*, no remet a l'examen gairebé obligatori d'aquesta distinció en Goldmann.¹⁵

En aquest sentit, hem d'anar darrere, de la ciència de l'oprimit, de la música de l'oprimit, de la literatura de l'oprimit, etc., no solament per generositat i compromís polític amb els «desarrapados del món», sinó també, per clarividència epistemològica i necessitat ontològica de realització de la nostra humanitat.

El mateix Paulo Freire no va donar, en aquest particular, l'exemple, prenent posició en la perspectiva de l'oprimit per a construir el procés educacional i pedagògic. Però aquesta perspectiva no apareix en la superfície de la consciència de l'oprimit, ella ha de buscar-se en la seva inserció en el procés històric, en la seva historicitat, que potencia trets de consciència alliberadora, independentment de les consciències psicològiques i de les socialment manifestes. No obstant això, perquè aquests trets es tornin realitat, és necessari un procés pedagògic que desencadeni una educació alliberadora i, per tant, realitzadora de la Paideia, del procés de desenvolupament cultural de la Humanitat.

¹⁴ Especialment en *A criação cultural na sociedade moderna* (1972).

¹⁵ Veure *Pedagogia do oprimido*, op. cit.: 126.

Ara bé, fins el moment present estem convençuts que els més rics, els més poderosos, políticament parlant, i els quals disposen de més tecnologia no són obligatòriament els quals avancen, fent a tota la humanitat avançar amb si. La història de les societats està plena d'exemples contraris a aquestes creences hegemòniques. Vegem, a títol d'exemple, el cas ibèric. Fins el segle XIV era una regió de la perifèria d'Europa,¹⁶ sense poder econòmic, tecnològic o polític. No obstant això, d'una hora a una altra, realitza síntesis importants, sigui en la ciència, sigui en la tecnologia, conegudes en les diverses parts del món en l'època, per a aplicar-les en les «grans navegacions» i, amb elles, permetre l'avanç de tota la Humanitat en diversos aspectes del seu procés de «ser més». En la mateixa línia de raonament, quan les formacions socials ibèriques van intentar consolidar els seus imperis colonials, de dominació sobre uns altres, van perdre la identitat amb les idees i els valors, els somnis i les utopies més planetàries i van entrar en decadència.

¿Però quin és, aleshores, finalment, l'impuls creador de «civilització», de cultura, d'humanització? Sembla ser el qual diu respecte a la solidaritat, o, per a qui no té por de determinades paraules o expressions, sembla ser la capacitat d'estimar. De fet, el moviment contrari, de naturalització, de tornada a la «barbàrie» sembla sempre impulsat per la categoria de la privatització. La privatització del Sistema Productiu i, conseqüentment dels béns (de producció i consum) han dut a la minoria a l'alienació del consumisme, l'acumulació i la destrucció ambiental, imposant a la majoria el sofriment atroç de la fam i la violència, amenaçant les bases de la pròpia supervivència de l'espècie en el Planeta. Però això ja va ser exhaustivament demostrat. L'apropiació privada del Sistema Associatiu, o sigui, la utilització del dret i els aparells de l'Estat (en el sentit gramsciano) ha conduït a la minoria a l'alienació dels despotismes de tots els matissos i ha dut a la majoria a la bogeria de la submissió als poders paral·lels de la transgressió, el narcotràfic i els fonamentalismes. La privatització de l'afectivitat duu al deliri i a la bogeria del narcisisme i a la solitud.

¿Significa això que els oprimits es mobilitzaran sempre per a la colectivització? No. No sempre, perquè, en la majoria de vegades, estaran llegint el món amb els ulls de l'opressor, amb la llengua i el cap de l'opressor. Perquè ell llegeixi el món amb els seus propis ulls, amb la perspectiva que la història li ha imprès, és necessari que continuï expandint-se la pedagogia de l'oprimit.

Solament l'oprimit té el potencial que permet a la humanitat avançar en el sentit de Paideia; però solament la Pedagogia de l'Oprimit és la qual permetrà la construcció de la Civilització de l'Oprimit.

¹⁶ Es deia fins i tot que «Europa acabava als Pirineus».

Referencias bibliográficas

BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

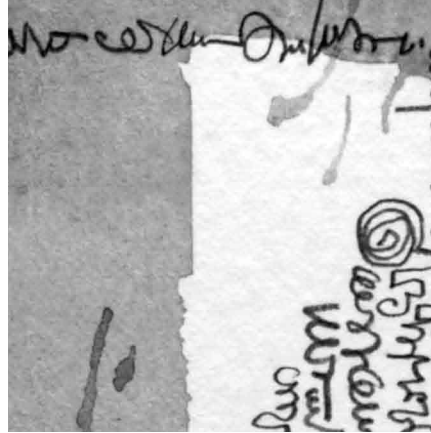
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. [*El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*. Barcelona: Planeta, 1994]
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- *Ação cultural para a liberdade*. 8a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
 - *A educação na cidade*. 2a ed., São Paulo: Cortez, 1995b. [*L'educació a la ciutat*. Xàtiva, Crec, 2003]
 - *A importância do ato de ler*. 26a ed, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
 - *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
 - *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
 - *Educação como prática da liberdade*. 18a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [*La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 2002.]
 - *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
 - *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: UNICEF, 1989a.
 - *Extensão ou comunicação?* 10a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
 - *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. «Leitura»). [*Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: Crec-Denes, 2002, Col. «Biblioteca Paulo Freire»]
 - *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
 - *Pedagogia do Oprimido*. 10a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
 - *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. «Questões da Nossa Época», 23).
 - *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 7a ed, São Paulo: Olho d'Água, 1995c.
 - i BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6a ed, São Paulo: Ática, 1988.
 - et ALII. *Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 9a ed, São Paulo: Brasiliense, 1985.
 - i FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
 - GADOTTI, Moacir y GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3a ed, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. [*Pedagogia: diàleg i conflicte*. Xàtiva: Crec, 2001.]
 - i GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
 - i MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
 - i SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- TOYNBEE, Arnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953. [Estudio de la historia. Madrid: Alianza, 1972.]

Bibliografia complementar sobre Paulo Freire

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 4a ed, São Paulo: Brasiliense 1984.
- CENTRO EL CANELO DE NOS. *Paulo Freire en Chile*. Santiago: 1991.
- DI ROCCO, Caetana Maria Jovino. *Educação de adultos; Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979 (Col. «Realidade Educacional» V).
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- Educação municipal e poder popular. *Educação Municipal*. São Paulo, 4, mayo 1989, 60-6.
 - *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992b.
 - *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus, 1992c.
 - *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
 - *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática, 1993b.
 - (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996a.
 - *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s/d.
 - *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.
 - *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1996b.
 - *Reading Paulo Freire; His life and work*. Nueva York: State University of NY, 1994.
 - *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
 - i ROMÃO (org.). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997a.
 - *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997b (Série «Guia da Escola Cidadã», v. 1).
 - i TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus/IPF, 1992d.
 - *Educación popular - crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1993c.
- GANDIN, Luís Armando. *Educação libertadora: avanços, limites e contradições*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MOBREAL*. São Paulo: Cortez / Moraes, 1979.

- MCLAREN, Peter, LEONARD, Peter i GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed 1998.
- NOGUEIRA, Adriano y GERALDI, João W. *Paulo Freire: Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Educação: redes que capturam caminhos que abrem...* Vitória: EDUFES, 1996.
- PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*. São Paulo: Cortez, 1998.
- (org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus/IPF, 1995.
 - *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
 - i GADOTTI, Moacir. *Município e educação*. São Paulo: Cortez/IPF/IDEM, 1993a.
 - *A educação e o município: sua nova organização*. Brasília: MEC, 1993b, Série «Inovações», v. 3.
 - et ALII. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume / UNESP, 1996.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa, Universitária/UFPB, 1997.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- *Escuela crítica e formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
 - *Poder y educación popular*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio e Janeiro: Paz e Terra 1992.
- *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
 - *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
 - *Pedagogia da luta; Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
 - i RIVERA, Guillermo (coord.). *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. Campinas: Papirus/IPF, 1994.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: IPF/Papirus, 1994.
- (org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.



Introducció transversal de l'educació per a la salut en un projecte educatiu de centre

*Natividad Castán Larraz, Juan Carlos Collado Moya, José Ramón Tormo Capsir, Amparo Serrano Sorribes
(CPFPA Escola Popular de Natxaret, València)*



El nostre projecte d'investigació i innovació educativa va consistir en la integració de l'Educació per a la Salut (EPS) dins del currículum de la FPA, des d'una perspectiva transversal, per a la qual cosa fou necessària l'elaboració d'uns materials didàctics inexistents que desenvolupaven i donaven coherència a un currículum planificat per a quatre àrees (Matemàtiques, Naturals, Socials i Llengua Castellana) i dirigit al III Cicle de l'EPA. El nostre projecte d'EPS es desplegava en tres mòduls: “Salut, Alimentació i Nutrició”, “Educació Afectiva i Sexual” i “Educació Mediambiental”.

El PER QUÈ del nostre projecte

Des dels seus inicis, l'Escola de Persones Adultes de Natxaret va manifestar força interès vers els temes de Salut, entesa com un concepte ampli. Pensem, com A. Seppilli¹, que “l'Educació per a la Salut és un PROCÉS EDUCATIU que tendeix a responsabilitzar les persones i/o grups, en la defensa de la salut pròpia i la de la resta de la gent”. Fem nostres les paraules de Lawrence

¹ Sepilli, A. Modolo, M.A. (1981). *Educazione Sanitaria*. Il Pensiero Científico. Roma

W. Green² quan afirma: “L'Educació per a la Salut és tota aquella combinació d'experiències d'aprenentatge planificades, destinada a facilitar els canvis voluntaris de comportaments que condueixen a promoció de la Salut”.

Educació per a la salut³

Qualsevol combinació d'activitats d'informació i educació perquè les persones:

- DESITGEN → ESTAR SANES
- SÀPIEN → COM ACONSEGUIR LA SALUT
- FACEN → L'IMPOSSIBLE, INDIVIDUALMENT I COLECTIVAMENT
- BUSQUEN → AJUDA QUAN HO NECESSITEN

La nostra realitat escolar es veu influïda i condicionada per moltes variables, però en destaquem aquelles que van determinar especialment el nostre projecte:

- L'alt percentatge de dones que acudeixen a la nostra escola. Les dones, pel rol de “cuidadores” de la llar que se'ls ha assignat històricament, constitueixen una font important de transmissió d'hàbits i valors relacionats amb els comportaments socials i afectius que subjauen en el fons de temes de salut com, per exemple, l'alimentació, les relacions sexuals o les relacions amb el medi natural.
- Les persones que participen en l'escola van fer explícit el desig de tractar problemàtiques que deriven d'unes relacions interpersonals deficientes.
- La degradació actual i permanent del medi a Natzaret i les seues repercussions en la salut i en la qualitat de vida de les persones.

PER A QUÈ vam desenvolupar el nostre projecte

Des del nostre punt de vista l'EPS qüestiona actituds i comportaments, i per això va ser necessari tindre en compte que no n'hi havia prou amb informar sobre els possibles danys de certes actituds perquè aquestes es modificaren, també s'havia de reconèixer que els comportaments estan determinats per factors socials i culturals.

Vam plantejar un currículum que es basava tant en continguts, com en conceptes, habilitats, actituds, valors i interessos, ja que importava tant l'estructuració de les àrees d'aprenentatge com l'adquisició d'una sèrie d'habilitats que milloraven les actituds i els comportaments, intentant alhora que l'alumnat prenguera un paper actiu.

En integrar l'EPS en el currículum es contribueix al desenvolupament del procés educatiu global, es facilita l'adquisició d'instruments d'anàlisi i capacitats d'elecció que han de ser útils a l'alumnat, no sols en el present, sinó també en el futur, quan hagen d'afrontar problemes de salut que ara no podem preveure.

² Green, Lawrence W. (1980). *Health Education Planning. A diagnostic Approach*. Palo Alto, California. Mayfield Publishing.

³ Greene, WH y Simons Morton BG. *Educación para la salud*. Ed. Interamericana, Méjico 2000.

Vam apostar per un model “d’Educació alliberadora”, terme de Paulo Freire⁴, la finalitat de la qual és la Conscientització, que es defineix com el procés pel qual les persones adquireixen consciència crítica de la seua situació existencial. Dins d’aquest concepte la relació professorat/alumnat és horitzontal i dialèctica: “*ningú educa a ningú, ningú s’educa tot sol, les persones s’eduquen entre si mediatitzades pel món*”. Creiem en el mètode que permeta una educació permanent, “*aprendre a aprendre*”, és a dir, una autoformació autònoma i crítica des de postures constructives i basat en el diàleg i la discussió grupal.

Pedagògicament, és un prejuí erroni pensar que la intel·ligència declina amb l’edat, un altre és l’actitud negativa de moltes persones respecte a l’acte d’aprendre, per a justificar o no una major flexibilitat en canvis en la programació, mètode o sistema educatiu. Es tractava d’adequar el ritme d’aprenentatge, que si bé s’alenteix amb el pas del temps, es compensa amb les aportacions de l’experiència. El que es perd en raonament lògic, rapidesa, memòria i percepció, es guanya en experiència i coneixement. Per a neutralitzar aquestes i altres barreres que se’ns plantejaven, haguérem de concentrar tot l’esforç a implicar l’alumnat per mitjà de la motivació i l’acció, que era major quan més participatiu i útil se sentia, la qual cosa va fer que abastara unes més altes cotes de satisfacció i desenvolupament personal.

Aquesta filosofia educativa es va concretar en un tracte individualitzat, que respecte les peculiaritats de cadascú/na, perquè assumim la dificultat que per a algunes persones adultes comporta el fet de tornar a l’escola. És per això que la relació amb l’alumnat intenta ser franca i directa, i es basa en un diàleg continu, sempre enriquidor, on tothom expressa les seues experiències, tot contribuint a un enriquiment total del grup.

COM es va desenvolupar el nostre projecte

El nostre projecte es va basar en l’esquema següent:

Anàlisi del medi→Determinació de necessitats→Anàlisi dels recursos→Elecció de la metodologia→Conformació del projecte d’escola -EPS-→Objectius generals
Objectius específics per àrees→Continguts→Recerca, organització i selecció de materials→Explotació didàctica (acció)→Avaluació→Nous materials

Podem resumir tot el procés en aquests tres punts:

1. Estudi de la situació, la contextualització.

- Identificarem els problemes i les necessitats.
- Produïrem informació en descriure la situació i els factors que podien promoure o obstaculitzar el projecte

⁴ Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- Difonguérem aquesta informació i decidírem les prioritats i les estratègies educatives factibles.

2. Definició d'objectius educatius

Després de la contextualització estàvem en condicions de formalitzar un objectiu que resumira les aspiracions i concretara la finalitat del projecte. La conseqüència sempre és la seua inclusió en el Projecte Educatiu de Centre (PEC).

En el nostre cas seleccionàrem els objectius i continguts de les àrees implicades amb un plantejament interrelacionat i globalitzador. Al mateix temps va sorgir la necessitat d'uns materials didàctics adaptats a la FPA, que donaren coherència al nostre projecte i foren un instrument de treball útil que fomentara l'autoformació, -etapa de treball conjunt en què s'aportaren les idees per a començar la innovació curricular-, que garantizaria l'especialització necessària. La interrelació de l'autoformació conjunta del professorat amb les experiències aportades per l'alumnat ens donaren les suficients dades per a començar la concreció curricular que preteníem.

3. Realització d'Activitats que impliquen decisions comportamentals personals i/o col·lectives

Un projecte innovador que arreplegue nous valors culturals i educatius ha de tindre un disseny actualitzat, flexible i polivalent que afronte l'educació des d'estratègies que conduïsquen a la superació dels reptes que el desenvolupament econòmic, laboral, cultural i social imposa. Per tot això s'integraren en el currículum aquestes nous aspectes que, per interessar a la societat actual, són perfectament susceptibles de convertir-se en un fet pedagògic i amb una tendència cap a la idea de l'Educació Integral de les persones adultes.

La importància del procés de contextualització⁵

El Centre educatiu no es pot separar del seu context. El procés de contextualització implica analitzar el medi de forma sistemàtica i rigorosa i alhora pretén:

1. Descobrir les necessitats educatives de les i els participants - professorat i alumnat -. Aquestes necessitats han d'interpretar-se en sentit ampli ja que poden comprendre tant aspectes personals, didacticopedagògics, socials, econòmics, com culturals o professionals/laborals. Per a la seua realització es poden emprar diversos procediments, bàsicament nosaltres ens recolzarem en dos:

- Els qüestionaris** ens permeten conèixer globalment les característiques generals del Centre i les necessitats latents o explícites entre la població escolar. A vegades elaboràrem qüestionaris específics per a denotar aspectes concrets que volíem posar en pràctica. L'ús d'enquestes a l'inici del procés va significar molta feina, però ens va proporcionar la prospecció sobre la qual es justificaven les accions a prendre. El qüestionari, a manera d'avalu-

⁵ Conselleria d'Educació i Ciència (1993). *Disseny Curricular per a la Formació Bàsica de les Persones Adultes*. Generalitat Valenciana

ació, ens va servir com a revisió final per a conèixer el grau d'acceptació i les possibles propostes de millora.

- b. **La tutorització de l'alumnat.** El procés de tutorització permanent va enriquir la dinàmica escolar, ja que es van posar de manifest opinions per part del professorat respecte al mètode utilitzat i als fins previstos. Gràcies això anàvem modificant aquells aspectes del nostre pla de treball fruit d'aquesta dinàmica. Vam fer ús de la tutorització sistemàtica amb l'ús de plantilles per aquelles dades que es volia investigar. La assistència implicà l'extrapolació de dades a partir de l'experiència acumulada en la pràctica docent. Considerem que ambdós vies van ser necessàries en l'elaboració del projecte i en la seua posada en pràctica.

2. Iniciar un procés de reflexió entre el professorat sobre el currículum. Cal fer una anàlisi que ajude a destriar conceptes, objectius i continguts que, fins i tot, poden substituir-ne altres, sense que això repercutisca negativament en el procés formatiu de l'alumnat; és a dir, per tot això l'alumnat no deixarà de saber-ne menys.

Sol ser habitual que les iniciatives professionals del professorat configuren en gran part el currículum, tant des del punt de vista dels continguts com de les activitats que s'exerceixen. Aquest mètode no és contraproduent en si mateix però pot patir de carències per trobar-se allunyat, moltes vegades, de les aspiracions i demandes reals de l'alumnat. Moltes activitats no fracassen per incorrectes sinó per aquest "allunyament". El procés de contextualització que s'efectue, avalarà definitivament la viabilitat o no de la transformació curricular que es pretenga.

3. Buscar la unanimitat de criteris en el Centre o, almenys, el consens o recolzament al grup de professores i professors que manifesten la necessitat d'una transformació curricular basada en un procés de contextualització.

Per a la instauració de qualsevol projecte pedagògic s'ha d'obrir un període de diàleg en clau, en el qual s'estudien els pros i les contres, i es determine el grau de receptivitat que té entre l'equip docent. Tot procés d'innovació curricular ha de ser acceptat, si no per unanimitat sí per bona part de l'equip docent, perquè pugui desenvolupar-se i acomplir els seus objectius.

4. Aconseguir el compromís entre tota la comunitat escolar que facilite una actitud favorable al canvi, que recolze el projecte i permeta la seua execució.

No és possible desenvolupar un projecte, si no hi ha la suficient solidaritat per a acceptar noves propostes i permetre que aquestes es puguin experimentar, encara que genere, de vegades, escassa receptivitat en una part de la comunitat escolar.

5. Determinar el grau de disponibilitat personal de les persones implicades a dur endavant el projecte i respectar el compromís i la responsabilitat individu-

al, d'una forma lliure i amb un criteri comú: “que cadascú treballes segons les seues possibilitats i en allò que més li satisfaga”. El més important és que cada docent, o part responsable del projecte, aporte allò que vertaderament es compromet a realitzar.

6. Afavorir la permeabilitat del Centre escolar vers l'entorn. El Centre ha de ser permeable a les influències externes, per a una major optimització dels programes que es desenvolupen i per a no duplicar esforços i racionalitzar l'oferta.

Un programa que vol incidir positivament en les condicions de vida culturals i socials de les persones que habiten en el barri, ha d'incloure una sèrie d'activitats denominades “no formals” que es poden desenvolupar dins o fora del recinte escolar, però que tenen com a característica el redundar en els objectius proposats a partir d'accions paral·leles i/o complementàries. Aquestes poden ser fruit de la col·laboració amb agents externs a l'equip docent: entitats socials, culturals, sanitàries, recreatives, etc., el treball de les quals ha de complementar positivament el desenvolupament curricular proposat.

L'Escola, com a institució, pot estimular el treball conjunt i coordinat de persones adultes, docents, treballadors/es socials, sanitaris/es. Els contactes que mantindrem amb el Centre de Salut de Natzaret, amb el Centre d'Orientació Familiar de la Malva-rosa i altres professionals de la Sanitat, ens van permetre treballar de forma coordinada i alhora es va realitzar una important tasca d'assessorament que va permetre una permeabilització de les persones participants i dels Serveis Sanitaris del barri.

Els recursos tecnicopedagògics

Per a l'elaboració dels mòduls es van utilitzar una ingent quantitat de revistes, periòdics, fullets, llibres i enciclopèdies. Els recursos tècnics van ser rudimentaris: per exemple, “fotocopiar, retallar i pegar” encapçalaments d'articles periodístics o qualsevol propaganda dels quals es podia extraure un contingut, títol o tota una activitat. Això i tot, amb bones dosis d'enginy i moltes hores davant de l'incipient ordinador ens van conduir a uns materials definitius per a cada una de les àrees.

Cada mòdul compta amb una justificació didàctica inicial i un índex paginat, i al final del mateix la bibliografia consultada. El mètode de confecció d'aquest material també permet al o la docent la utilització puntual del mateix en el moment oportú, aleatòriament, segons la seua planificació de la matèria.

Els recursos pedagògics o activitats tipus programats per a l'aula estaven pensats perquè incitaren a la participació, la reflexió, l'autoaprenentatge i el *feedback*, de tal manera que l'alumnat participe de la revisió i actualització dels materials que va experimentant.

A banda de les activitats contingudes en els materials, vam fer servir d'altres que la nostra pràctica docent ens ha revelat com molt interessants: qüestionari d'inici de tema i/o sociodrama, remolí d'idees/suggeriments sobre el tema, debats sobre aspectes polèmics, lectura de composicions sobre el tema, treballs d'investigació sobre alguns aspectes tractats, participació de l'alumnat mitjançant l'autoavaluació, xarrades, recollida de propostes de millora.

La orientació metodològica de les àrees: la transversalitat de l'eps

La transversalitat no és una cosa que s'ha d'incorporar al currículum, sinó que està present en ell, determinant el procés de construcció dels coneixements.

En les àrees instrumentals (Llengua Castellana i Matemàtiques), partim d'un **plantejament vertical**, en el qual l'EPS *"travessa"* el currículum⁶. Una vegada fixats uns objectius/continguts al voltant d'aquesta, es va realitzar una selecció per les diferents àrees, de manera que els temes transversals es *"van filtrar"* en cada una d'elles i es van graduant, d'una banda, els objectius de Salut però, per una altra, els continguts de les àrees, que es van desenvolupar en orde creixent de dificultat. A vegades van ser de caràcter circular o cíclic, la qual cosa va afavorir el reforç o *"feedback"*.

En les àrees de Socials i Naturals, fer de l'Educació per a la Salut el centre aglutinador va requerir una actitud investigadora i innovadora que es va plasmar en uns materials que trencaven de manera explícita amb el currículum acadèmic tradicional i reflectien una concepció diferent, positiva i oberta, d'interpretar la realitat cultural i social. Per exemple, a l'àrea de Naturals el mòdul de Salut afectiva i sexual es va estructurar des d'una doble perspectiva: des dels fonaments biològics de la sexualitat i les construccions socials i psicològiques que contribueixen a desenvolupar les vivències i concepcions entorn de la sexualitat. Des de l'àrea de Socials, per exemple, es va elaborar una Història de l'Alimentació que tractava tant l'origen dels aliments com els tabús alimentaris més freqüents; i una Història de la Sexualitat, on el coneixement dels diferents valors culturals sobre la sexualitat en diverses cultures i èpoques històriques destrossava molts mites.

En tot cas, i independentment de l'àrea que es treballava, la nostra manera de fer o actuar davant l'alumnat es va guiar per la idea següent:

"L'APRENENTATGE DE L'EDUCACIÓ PER A LA SALUT EN LES PERSONES ADULTES IMPLICA LA CONJUNCIÓ DE TOTS ELS FACTORS SEGÜENTS:

- ELS CINC SENTITS
- LA VOLUNTAT D'APRENDRE
- EL SENTIT PRÀCTIC
- RESOLDRE PROBLEMES REALS

⁶ Ros i Miragall, Ana (1994). *La transversalitat com a element qüestionador de l'acció educativa*. Espais didàctics, Núm. 9.

- LES EXPERIÈNCIES I VIVÈNCIES
- L'ENTORN AGRADABLE
- ELS DIVERSOS MÈTODES D'ENSENYAMENT
- GUIAR, NO QUALIFICAR”

L'avaluació de la posada en pràctica dels materials en l'aula

Pensem que no hi ha avaluació més completa que la crítica i valoració dels materials per part de les persones per a les quals va ser pensat. Per a aconseguir una major aproximació a aquest fet, hem de senyalar, *grosso modo*, tres fases:

- A. Presentació dels materials;** es van manifestar una enorme varietat de sensacions:
Sorpresa, sensació de pèrdua de temps, actitud positiva davant de nous sistemes i continguts aportats respecte del currículum clàssic d'altres nivells educatius, interès per ser partícip d'una innovació, temor i/o alegria davant d'uns objectius que s'allunyen dels tradicionalment sexistes, valoració i reconeixement de la bondat dels materials i de l'esforç realitzat.
- B. Posada en pràctica:** en alguns casos es va notar involució en el procés, perquè no es va entendre la innovació i es preferia el currículum clàssic, altres vegades satisfacció, elevació de l'autoestima, desinhibició grupal, o major informació, major acostament i participació a l'engranatge social dels serveis de Salut i Planificació familiar o foment d'actituds coordinades i solidàries, major motivació, actitud positiva davant comportaments familiars i humans o impregnació i valoració del rol de la dona.
- C. Finalització del procés.** Es va demostrar com a positiu el nou concepte d'ensenyament: Major acostament entre el professorat i l'alumnat, sensació d'experimentació i aprenentatge mutu, seguretat davant del bloqueig i desmoralització que suposa l'avaluació de continguts clàssics que tradicionalment quedaven abstractes (no pràctics), major formació i informació cultural i intel·lectual. Es millora la idea d'una escola tradicionalment “bancària”. Tot això, es podria resumir en frases com aquestes, plasmades en les pàgines que el nostre centre confeccionava per al desaparegut Periòdic de Natzaret: “Valore i guardo més la meua salut” “Em sent un/a ciutadà/na útil, valorat/da” “És curiós com estem carregats d'una moral que ve des de tan antic”, “És necessari i molt important saber utilitzar els serveis sanitaris” “Sé on poden donar sol·lució als meus problemes”, “Sóc més participatiu/va i sóc capaç d'opinar”, “Conec millor el meu cos i la meua sexualitat”, “Creia que no era important el que feia”, “Ho transmetré als meus fills”.

A manera de conclusió:

Tot aquest procés i la seua experimentació es va desenvolupar entre els cursos 1991/92 i 1996/97. Aquest període va ser molt fructífer des del punt de vista tant personal com acadèmic i pedagògic i ens va comportar moltes satisfaccions com a grup ja que el nostre projecte va ser seleccionat en les ajudes a projectes d'investigació i innovació educativa de la Conselleria de Cultura i Educació en les seues convocatòries dels anys 1993 i 1994. El 1995, amb els nostres materials d'Educació Afectiva i Sexual, vam guanyar el 2º Premi Nacional "Miguel Hernández" del Ministeri d'Educació que distingeixen les tasques en favor de l'alfabetització i l'educació bàsica de les persones adultes i que faciliten l'accés a la educació dels grups socials més desafavorits. El 1996 amb aquests mateixos materials vam guanyar un dels deu premis "Educació y Cultura" del Ministeri d'Educació, en la modalitat de materials no editats.

Però val a dir que, en el moment en què ens llançàrem amb aquest projecte d'EPS, la FPA tenia un currículum menys acadèmic i estructurat, i més permissiu. El marc curricular de l'època permetia fàcilment desenvolupar programes transversals i un tipus de metodologia més coincident amb el nostre plantejament d'aprendre a aprendre. Amb l'aplicació, en gran mesura mimètica, de l'Educació Secundària a la Formació de Persones Adultes i el seu nou Marc Curricular: amb uns continguts més academicistes, una estructuració en mòduls des de les primeres etapes, l'entrada a l'FPA de nou professorat sense prèvia formació específica sobre les persones adultes, o la marginació que pateixen determinats centres que no reben la dotació de professorat de secundària per a poder proporcionar completa la titulació bàsica, com és el nostre cas, etc., es configuraren unes coordenades distintes que ens van fer abandonar l'aplicació efectiva i planificada d'aquest projecte. Amb tot, els nostres materials encara circulen per les nostres aules com a complement i fins i tot com a recurs necessari per a impartir determinats aspectes, temes o mòduls previstos en el currículum de secundària.

L'Alcúdia per l'Educació d'Adults: el Centre Enric Valor un compromís i una aposta de futur.

Equip de Professorat del Centre



L'Alcúdia és un poble de la Ribera Alta, envoltat de tarongers i d'estribacions muntanyoses, a 30 quilòmetres de València i ubicat en la part central de la Comunitat Valenciana. Té una població que frisa els 11.000 habitants, després d'haver-hi experimentat un ràpid creixement i un augment de població immigrant, sense precedents, en la dècada dels 70.

L'autorització del Programa data del 15 de maig de 1986 i va ser publicada al DOGV el 09 de juliol de 1986, però les classes començaren en novembre de 1984. En 1984, era alcalde de l'Alcúdia Celio Crespo, mestre com nosaltres i fill de mestre. Celio feu l'oferta pública perquè es presentaren, en equips de 3 mestres, projectes educatius per a alfabetitzar les persones adultes de la població.

En eixe moment, 22 anys en arrere, naix el que després s'ha convertit en l'actual Centre d'Educació de Persones Adultes Enric Valor de l'Alcúdia. Però abans de tindre centre propi passàrem per un període llarg d'itinerància per les aules dels col·legis públics i després ocupàrem les dependències de la Casa de la Cultura.

L'Ajuntament és el titular del Centre Públic Municipal de Persones Adultes "Enric Valor" de l'Alcúdia que és un edifici de recent construcció que en un primer moment va ser projectat per a servir com a guarderia infantil, però mai va ser usat per a este menester i, en canvi, sí fou inaugurat com a centre destinat a activitats educatives i de formació de persones adultes.

L'Ajuntament ha tingut i té un paper molt important en l'èxit del programa, fonamentalment per dos motius:

1. perquè ha cregut en ell
2. perquè ha vist la necessitat d'oferir un servei al poble

Quant a l'Escola, ha fet tots els possibles per tal de dotar-la amb els mitjans humans i materials pertinents que permeten oferir un ensenyament de qualitat i ajustat a les necessitats i interessos, sempre canviants, que demanda la població.

Així, podem dir que:

1. ha creat un centre propi
2. ha contractat un equip de professors (mestres i especialistes amb un contracte temporal)
3. ha equipat les aules i els despatxos
4. l'ha dotada de pressupost per a les despeses de funcionament, 28.952 euros, d'ells 8.000 són per a material escolar.

5. ha recolzat les iniciatives que el professorat ha plantejat pel que fa a l'oferta educativa i a l'actualització a les necessitats que plantegen les noves lleis així com també recolzar les exigències que han plantejat les lleis anteriors: habitatge, recursos humans i materials. En definitiva, reconèixer la tasca duta a terme pel professorat.

Quina és la despesa? Enguany, en el curs 2005-2006, l'Ajuntament es gastarà:

1. Prestació del servei:

- despeses personal: 177.214,07
- despeses corrents: 28.952

2. Despeses Inversió: 268.641 (ampliació amb la construcció de 4 aules més)

TOTAL: **444.807,07** euros (74 milions de les antigues pessetes).

Evolució de l'Oferta Educativa: dinamisme en els canvis

De l'oferta primigènia: alfabetització, educació de base i graduat escolar s'ha passat a l'actual que abasta un ampli ventall de possibilitats per a la gent adulta de la població.

Per què? Perquè el coneixement de la realitat del poble implicant tots els sectors vinculats amb l'escola, d'una forma o d'altra, ens ha permès constatar la realitat canviant de la nostra societat que demana també una escola que se adapte a les seues necessitats.

Esta qüestió ens ha fet treballar coordinats amb la resta de departaments de l'Ajuntament com: Animador Sociocultural, Agent de Desenvolupament Social (ADL), Gabinet Psicopedagògic i Serveis Socials. També ens ha exigít un alt grau de flexibilitat en l'oferta formativa que ofereix el Centre que ens ha facilitat poder modificar-la i així, a hores d'ara, s'obri un ampli ventall de cursos que abasten totes les vessants:

Socials: Alfabetització, Neoelectors i Immigrants

Tecnològica: Aula d'Informàtica

Nous Estudis: Proves d'Accés als Mòduls de Grau Superior

Educació Bàsica: Educació Secundària

Promoció Lingüística: Valencià

Laboral: Oposicions al SERVASA, Gestió i informació de la Agència de Desenvolupament Local (ADL) en la Formació Contínua.

Sempre hem tingut clar que la formació és una necessitat permanent individualment o col·lectiva, i des d'eixe prisma hem fet camí en la construcció de l'Escola.

L'educació d'adults no ha de ser una compensació al fracàs del sistema en edat escolar i, encara que en els inicis de l'escola allà pels anys vuitanta no podia ser

d'altra manera, els passos que s'han anat fent i que a la fi han donat forma al projecte actual pensem que han anat encaminats en este sentit i, per això, també estem convençuts que els tres àmbits que recull Pascual Murcia al volum 3 de la col·lecció Plec de Notes de setembre de 2004* han de ser l'eix en què gire l'educació d'adults:

- educació de base
- orientació sociocultural
- formació per al treball

i són, com podeu veure, els que contempla la nostra oferta educativa i formativa.

Som conscients que tot pot ser millorat o es pot fer d'altra manera, però si volem que l'escola funcione, cresca i, al cap i a la fi, estiga viva, ha d'estar prop d'aquells a qui serveix, ha de conèixer quines són les seues mancances i les seues necessitats, però també els desitjos i els anhels de futur i anar més enllà del que ara demanen.

Ens hem d'avançar sempre i, això comporta un canvi constant en la tasca diària del professorat que s'ha d'adaptar a eixos canvis. Tenim clar que si no ho fem així, estarem començant a escriure l'epitafi d'una mort més que anunciada.

La nostra oferta és molt àmplia i tracta de respondre al 100 per cent a les necessitats de la població que potencialment demana o pot demanar el servei.

Pel que fa als **Mòduls de Grau Superior**, enguany és el quart any que preparem esta prova i els resultats no poden ser més satisfactoris, tant per l'afluència de demanda com per l'alt índex d'aprovals.

Quina és la diferència de la nostra oferta en la preparació dels mòduls de grau superior amb la resta de programes d'adults?

La resposta és molt senzilla, preparar tots els apartats de l'examen; la part comuna, però també la part específica de totes i cadascuna de les especialitats, perquè sabem que la gent que ve a les nostres classes no està habituada a estudiar, ni està acostumada a buscar el material que els falta, no té l'hàbit de fer-ho i això fa que l'índex d'abandonaments i de fracàs abans de començar siga molt elevat.

Quan ens plantejarem preparar la prova decidírem que les especialitats que oferírem les haviem de preparar completament i si hi havia algú que en volia una altra de les que no es preparava a l'Escola, li facilitaríem el temari ja elaborat i, a més a més, posaríem a la seua disposició un horari de tutoria que ens permetera fer el seguiment de la seua preparació. I, així ho fem. El resultat és més del 90 per cent d'assistència a les classes i més del 90 per cent de l'índex d'aprovals.

Així tenim que en la preparació de la nova prova dels mòduls de Grau Superior:

- Oferim tot el ventall d'estudis dels mòduls

* La renovació pedagògica en la FPA: pas-sat i pervenir. L'Ullal Edicions. TAREPA-PV. Xàtiva, 2004

- Coordinem les assignatures específiques perquè hi ha una part comuna amb: Matemàtiques Història i Llengua i Literatura. I una part de les especialitats: Física i Química, Psicologia, Història Contemporània, Dibuix Tècnic, Tecnologia Industrial, Biologia, Geografia, Economia i Organització d'empreses.
- Hem reestructurat les tasques del professorat que hem hagut d'adaptar-nos als canvis i diversificar la nostra labor per poder cobrir les exigències d'un projecte tan ambiciós com este.

El nostre compromís pel **Valencià** és ferm i per això no ens quedem en la tasca docent sinó que també abastem la faceta de la promoció del valencià i en eixe sentit enviem una carta a tots els escolars majors de 16 anys amb el Graduat en Secundària perquè puguen validar els seus estudis amb el títol de valencià elemental de la Junta Qualificadora, per a la qual cosa els facilitem:

- la informació adequada i
- la documentació pertinent (instància, elaborada per nosaltres) perquè realitzen els tràmits amb la Conselleria.

És una manera de captar nous alumnes per al nivell mitjà i superior alhora que dóna a conèixer els serveis de l'escola i l'escola mateix.

Un altre dels cursos que ens ha obligat a prendre mesures per poder satisfer les necessitats dels demandants és el de **llengua per a Immigrants** que cada vegada, en major número, vénen a les nostres aules a aprendre llengua, però també a relacionar-se i, totes dues coses troben ací.

Ja són bastants anys els que treballem en este sentit i la primera conseqüència que tingué per a l'equip de professors va ser implicar-nos en un seminari al CEFIRE d'Alzira per a preparar material de treball per a immigrants.

Hui la realitat del nostre centre és: tres grups amb tres nivells de llengua encara que podríem dir-ne que en són quatre perquè el curs de valencià oral no està ja pensat per a la població autòctona ja que esta és valencianoparlant i, sí que està pensat per a immigrants que s'han establert a l'Alcúdia i que usen el valencià també com a eina d'integració.

L'altra aposta forta de l'escola ha estat l'**aula d'informàtica** que és al 100 per cent propietat de l'Ajuntament i que any rere any actualitza el maquinari i el programari per tal d'estar sempre al dia i oferir un ensenyament de qualitat als nostres alumnes que aprenen amb les darreres novetats que hi ha al mercat.

Les classes les imparteix una professora Llicenciada en Informàtica i els cursos específics de Comptabilitat i Autocad els desenrotllen especialistes en estos programes.

Des que començà l'activitat totes les places estan ocupades i hi ha llista d'espera per a començar en el segon torn de matrícula. Molts dels alumnes també solen compaginar la formació en informàtica amb altres activitats de l'escola com pot ser el valencià.

Relació amb altres departaments de l'Ajuntament

És clar que l'escola no és un ens aïllat perquè no faria altra cosa que viure d'espatlles a la realitat i és per això que és vital la relació amb altres departament de l'Ajuntament com: Animador Juvenil, Casa de la Cutura, Serveis Socials, Agent de Desenvolupament Local (ADL) i Centres Educatius (Primària i Secundària).

El punt de connexió entre l'escola i l'ADL és la gent a qui està dirigida la labor dels uns i dels altres. Parlem de gent en edat de treballar, els usuaris són gent que treballa o vol treballar i volen preparar-se per a una societat canviant, cada vegada més exigent en la demanda d'educació reglada i d'ocupació (formació no reglada) que enllacen quan es traça un itinerari.

L'itinerari no és altra cosa que veure quins són els coneixements que ha de tindre la persona interessada per al lloc de treball que vol aconseguir i, evidentment, és per això que necessita tant de formació reglada com de no reglada.

En este sentit l'escola encetà ja fa alguns anys la via dels Programes de Garantia Social. Començarem amb un curs de jardiner-viverista (continuà amb els de telefonista i Auxiliar d'Oficina) en el qual l'escola assumia la formació acadèmica i un especialista en jardineria i viverisme, la part pràctica, però nosaltres tenim les nostres limitacions i no podem abraçar tot el que creiem que és fonamental en una Escola d'Adults i, és per això que esta línia de treball la continua l'ADL amb dos mesres contractats, però continua havent-hi un flux continu d'informació i els alumnes del programa també segueixen en horari de vesprada la seua formació en els cursos de Graduat en Secundària o d'altres que els puga interessar per tal de completar l'itinerari traçat.

Cal formar-se en totes les branques que siga possible per a poder accedir a la major part d'accions que puga haver-hi. Produïm continuament una alimentació d'informació perquè els nostres alumnes puguen accedir, amb el màxim de garanties, al món laboral.

L'escola completa els itineraris que traça l'alumne amb l'ADL.

Serveis Socials engloba també el Gabinet Psicopedagògic i, per això, quan parlem de Serveis Socials ens referim als dos alhora. Este servei fa l'orientació i el seguiment en la transició que va des del final de l'escolarització obligatòria a la possible formació en l'Escola d'Adults.

Hem programat xarrades i activitats junt als psicòlegs perquè els ensenyen què, com, on, quan...emplenar i presentar els documents pertinents i poder així millorar la qualitat de vida d'estes persones.

D'ací partí l'estudi NORA (necessitats ocupacionals de la Ribera Alta) que serví per a saber quina era la realitat social i laboral de l'Alcúdia en un moment determinat per a previndre polítiques educatives de futur i enfocar així les mesures de fu-

tur pertinents amb un grau major d'eficàcia i també va ser la línia que seguí l'escola quan va programar els estudis de FP.

Un altre sector de treball comú és la població d'exclusió social i les minories ètniques que vénen a l'escola amb interessos molt diferents en la majoria dels casos. Amb els immigrants, l'escola actua també com una ONG perquè no tanca les portes a ningú. L'immigrant es veu acollit i assessorat en temes com la tramitació de la targeta sanitària, permís de residència, ofertes de treball... Aquesta tasca és una de les que es coordina més directament amb Serveis Socials Municipals i l'Agència de Desenvolupament Local (ADL)

Un altre sector comú de treball és el col·lectiu de les dones amb problemes diversos que en molts casos no és només la formació sociolaboral el que busquen, sinó la integració en la societat i això fa que després d'estar ateses en els Serveis Socials Municipals es matriculen en l'escola i hi participen en xarrades i cursos específics.

I, un altre grup de població són els discapacitats físics i psíquics que en molts casos el que pretenen és només relacionar-se amb la resta i omplir el temps en alguna activitat i, l'escola, assessorada pel servei psicopedagògic ha sabut buscar, cas per cas, una resposta a les aspiracions i a les necessitats que tenen.

La Casa de la Cultura i l'Animador Sociocultural desenvolupen activitats com conferències, xarrades, col·loquis, tallers, cursos, exposicions, teatre, cinema, etc. en què participen els nostres alumnes. Quan es programen les activitats estem en contacte per tal de no solapar cursos i duplicar així l'oferta.

L'escola per tal de fomentar la participació en totes estes activitats té un acord amb l'Ajuntament que permet que els alumnes matriculats a l'escola disfruten de descomptes de més del 50 per cent en el preu dels espectacles i de les actuacions que tinguen lloc en la Casa de la Cultura.

També s'hi treballen, periòdicament, activitats com el teatre o alguna audició per tal de fomentar l'assistència dels alumnes a estes i crear així futurs consumidors de cultura, alhora que persones més formades i cultivades. De tot el que s'hi programa o de totes les activitats que s'hi desenvolupen els nostres alumnes tenen la informació pertinent perquè puguin participar-hi.

Com també ocorre amb l'Agència de Desenvolupament Local i els Serveis Socials, el flux de col·laboració i d'informació amb l'Animador Sociocultural és mutu i enriquidor en tots els sentits.

L'escola també presta especial interès i atenció a l'activitat Sociocultural interna i, en la programació anual del centre, hi consten activitats com:

- sopar de benvinguda. És una fórmula per a reunir els alumnes de tots els cursos en un sopar d'entrepà que serveix per a poder conèixer-nos tots.
- visites culturals a museus, exposicions...
- excursions

- participació en les Trobades d'Escoles d'Adults. Els nostres alumnes escriuen, amb il·lusió, per poder participar-hi i, a més a més, l'escola també s'implicà fa dos anys a organitzar el Certamen Literari d'Escoles d'Adults a l'Alcúdia.
- Conferències, col·loquis, taules redones sobre els temes perquè manifesten interès els nostres alumnes com: agricultura biològica, dieta mediterrània, naturalesa i ecologia, nosaltres els consumidors...

Per tot açò, la nostra escola està en contacte amb diverses associacions culturals i d'altres del poble: Ames de Casa, Oficina d'informació al consumidor, grup ecologista, cambrers locals, jubilats...

- Coordinació amb els altres centres educatius de l'Alcúdia com l'Institut els Évols per a:
 - intercanviar material
 - proporcionar llistes d'alumnes
 - invitació a actes i Certàmens...
- Coordinació amb altres centres de secundària de poblacions pròximes: directors dels instituts on es realitzen els mòduls de grau mitjà, per a proporcionar informació als nostres alumnes que obtenen el títol de graduat en secundària, perquè coneguen els estudis que poden continuar.
- Coordinació amb altres centres de Formació d'Adults de programes Municipal perquè volem mantindre el contacte entre nosaltres, intercanviar experiències, informar de novetats i suplir el buit que la Conselleria ha deixat en la tasca de coordinació comarcal. Ens reunim periòdicament, cada vegada en una població, diferents programes municipals de localitats com: Alberic, Castelló de la Ribera, La Pobla Llarga, Cullera, Sueca...

També el professorat fomentà la creació de l'Associació d'Alumnes a la qual estan tots els alumnes de l'escola associats i amb les activitats que desenvolupen ajuden a finançar activitats com:

- sopars
- excursions i viatges
- llibres
- material divers...

Tot el que hem exposat no haguera estat possible sense l'aposta decidida dels polítics que s'han fet càrrec dels servei perquè:

- Amb l'estabilitat laboral s'ha aconseguit mantenir els llocs de treball i crear un equip fix i consolidat amb retribucions dignes.
- Ha tingut clar el model de finançament dels cursos i és per això que en la matrícula hi ha uns gratuïts entesos com un bé social i d'altres amb una taxa mínima.

- No ha dubtat a invertir en el centre no només en mobiliari sinó en l'ampliació de l'edifici que enguany suposa quasi 300.000 euros.
- Ha permés l'autonomia dels professionals que portem endavant la tasca diària. L'Ajuntament marca les línies generals, però el funcionament és responsabilitat de l'equip de professors.
- Apostar i creure en una escola d'Adults pública, universal i solidària pròxima a l'alumnat i a les seues necessitats particulars.

Conclusions i perspectives de futur

El balanç com ja heu pogut comprovar ha estat molt positiu, s'ha passat en estos 22 anys de funcionament:

<i>de</i>	<i>a</i>
aules itinerants	1 centre propi (que ampliarà amb 4 aules més l'espai destinat a la docència)
3 grups	21 grups
3 mestres	11 mestres
40 alumnes	més de 400
contractes de 2 hores diàries	contractes de jornada completa

Però el que és més important és la resposta que ha donat l'escola a la creixent demanda i interès de la població que ha fet que s'adapte als alumnes i no els alumnes a l'escola. Estem convençuts que este és un dels punts febles del sistema obligatori d'Educació.

Les claus de l'èxit, si volem dir-ho així, pensem que hem de buscar-les entre altres raons en:

- l'aposta decidida que ha fet l'Ajuntament per l'educació
- l'estabilitat laboral del professorat
- la constant adaptació als canvis continus
- el treball en equip
- creure en el projecte i treballar perquè millore dia a dia
- pensar l'escola com una cosa nostra. Som els responsables perquè no es convertisca en un lloc obsolet que el temps, a la fi, faça callar. Però, també els alumnes s'han d'implicar i així ho fan en este projecte.

Projectes, en tenim molts, il·lusions i ganes també, però potser el temps és l'únic que ens falta. Tenim en ment:

1. La creació d'un espai de la natura per a fomentar la selecció i el reciclatge dels productes de desfeta com les piles, el cartó...
2. L'ampliació del número de grups del programa del Mòdul de Grau Superior.
3. Crear un laboratori de Pràctiques.
4. La creació de tallers lúdics: ceràmica i cuina.
5. La preparació de cursos per a tractar els llenguatges específics de valencià de la Junta Qualificadora:
 - llenguatge administratiu
 - llenguatge als mitjans de comunicació
 - correcció de textos
6. Servir de mediadors dels Immigrants perquè puguin aconseguir la total integració social i laboral.

I, sobre la marxa, sempre ix alguna iniciativa que, si és factible no dubteu que serà fagocitada per l'equip de professors i posada a la pràctica de seguida.

Doncs bé, eixa és la nostra escola, l'escola que hem construït, l'escola que volem i, és una escola municipal. És el Centre Públic de FPA Enric Valor de l'Alcúdia.

*De la barraca a Ronda, de la riera a la Rambla
Educació per a la plena ciutadania, l'escola ciutadana.*

Ángel Marzo Guarinos



El treball quotidià a l'aula esdevé com un riu que flueix sense possibilitat d'aturar-se, pot haver moments més lents i altres, fins i tot, trepidants però és difícil aturar-se i contemplar el paisatge en la seva totalitat. Potser per això se'm fa realment difícil parlar d'aquestes tres dècades de educació de joves i adults a la nostra escola (La Perona /Martinet de Nit). El primer impuls és *fer història*, recordar el recorregut de l'experiència des dels seus orígens i això potser seria interessant fer-ho. L'experiència ha estat molt enriquidora pels que l'hem viscuda. Però aquest treball ultrapassaria les possibilitats d'aquest article, a més és necessari conèixer la història perquè sinó estem condemnats a repetir-la, com diria el poeta, però cal trobar allò més significatiu pel futur de l'educació. Caldrà que les noves experiències educatives refacen l'educació amb nou impuls i amb noves formes prenent el relleu.

Amb aquest article és faig una anàlisi de quins elements substancials ens aporta la pràctica educativa a l'escola. Es a dir quin bagatge podem aplegar per continuar aquest apassionant viatge que pot ser l'educació. En aquesta prioritització d'útils ens agradaria que tingués més pes no allò que ens ha estat de major profit, no amb un significat més potent en el passat sinó allò que puga servir-nos pel futur. L'elecció per suposat és arbitrària o potser millor subjectiva, però la subjectivitat també forma part del decurs de l'educació com ens va ensenyar Paulo Freire i potser aquesta ens permet enfrontar-nos millor a la complexitat necessària de la vida.

Un bon exercici per encetar aquesta tasca és fer una *lectura de la realitat*¹, novament Freire. Ara l'educació que ens envolta a Catalunya té un color molt diferent dels anys enrera, no podia ser d'altra manera. Si mirem al nostre voltant tots parlem d'educació i no hi ha confrontació entre models d'educació. Hi ha experiències més prestigiades, més incentivades des del poder econòmic, polític, de grups socials però quasi bé ningú desqualifica cap tipus d'educació. Tot és un problema de qualitat, de grau. Això és novetat per a nosaltres que des de petits, de joves vam viure l'educació de la dictadura, alguns l'educació militar o l'adoctrinament religiós i sabiem en carn pròpia que no volíem aquesta educació. El nostre primer treball pedagògic apuntava a l'aportació de moltes dones i homes que havien apuntaven una educació emergent com ara l'educació permanent cap a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, l'educació progressista de moltes educadores i educadors, l'ensenyament de la Mancomunitat, l'utopia quotidiana d'Ettore Gelpi, la Pedagogia de l'oprimit i l'educació alliberadora de Paulo Freire, la Pedagogia de la Comunicació de Francisco Gutierrez,, la crítica

¹ Aquesta és una constant del pensament i la pràctica freiriana la lectura del món. constantment ens realfabetitzem aprehenem la realitat.

de l'escola d'Ivan Illich,... Però ara això ja no cal, l'educació és de més o menys qualitat i prou. En tot cas ens subjectem a la prova dels números (de persones estudiants, de títols, de resultats a les proves, ...) i ja tenim el *ranking*.

L'educació sobre la que sembla que hi ha consens de sindicats, empresaris, administracions, administrats és un bé de consum com el temps d'oci, l'alimentació i fins i tot la salut. I tenim la llibertat de triar el que més ens convinga, i això és la democràcia. Les experiències més punyents són aquelles que son susceptibles de compilar-se en un *power point* amb un major pulcritud i que mostren amb claredat la seua eficiència, els seus resultats, això si, com hem dit, amb uns mitjans tecnològics de última generació.

En aquest entorn entenem la posició de molts companys que busquen el mètode més adequat, el material idoni, els continguts ben ordenats. Compartim aquesta recerca que ha estat i és una treball permanent a la tasca educativa però l'experiència ens diu que alguna cosa falla, que ens estem oblidant d'alguna cosa. La pregunta és: el barem de la qualitat, es pot fixar només a partir del mitjans que emprem? tot és un problema de recursos? No serem nosaltres el que desestimarem l'aportació de recursos. Els que hem de treballar i treballem amb els mínims recursos sabem que són necessaris, que et poden donar noves possibilitats, que poden fer l'aprenentatge més àgil, eficaç, dinàmic. Però l'emmirationament en els recursos i la tecnologia no sempre respon a aquestes necessitats d'eficàcia, de millorar l'educació. Sovint com ens limitem a repetir el model clàssic d'educació l'hem de revestir d'una pintura de modernitat. I torne a dir-ho, a Martinet de Nit, dintre de les possibilitats que ens han ofert les nostres condicions, hem cercat el suport de la tecnologia, de nous mètodes, de materials ben construïts. Modestament, també hem contribuït a l'aportació i la difusió de recursos pel nostre col·lectiu.

Parlem d'un context social en què hi ha baralles pel poder però on els models polítics que dominen la pràctica s'acaben assemblant tant uns als altres que no saps quin triar, si es tracta de triar que sembla que és la dinàmica de la democràcia formal. Això té una traducció en educació on hi havia una inquietud per cercar les bases d'aquesta nova educació de les persones adultes, ara l'objectiu és buscar com regular el desgavell, com ser rigorosos amb el currículum, veure si la normativa permet o no fer la tasca que considerem important. És veritat que en educació de persones adultes no tenim problemes greus de disciplina com a altres ensenyaments. Hi ha una vàlvula reguladora: les persones que no estan contentes deixen de venir.

Si volem fer una lectura de la realitat necessitem dades. Les tenen les multinacionals, els governs, els exercits, els grups de poder. Però en educació fa temps que no sentim altres dades que no siguin número de mestres i número d'alumnes com a molt. Quina és la característica de la població, quins nivells educatius té, quins com-

ponents culturals, com afronten els reptes de la democràcia: la participació, la solidaritat, la llibertat, la justícia..., com estan distribuïts els recursos,... Sembla que la millora del nivell de vida de la mitjana de la població ens instaure en un marasme acrític. La pràctica ens demostra que l'educació, el coneixement compartit o és fa de forma crítica o és adoctrinament.

De la realitat actual també emergeixen dos components la complexitat i un món globalitzat que novament ens situen de peus a terra. Les accions educatives per molt que ho volem amagar amb barnussos de tecnologia també tenen els seus punts febles i fan aigües per molts llocs: tenim usuaris indiscolinats, clients poc constants, o massa exigents, o destinataris als quals no arribem malgrat que ho voldríem. A més el que passa a les nostres comarques de la ribera nord del mediterrània està connectat de forma íntima, directa quotidiana amb l'Equador, el Pakistan o la Xina, el Marroc o el Senegal, per exemple. Nosaltres podem estar còmodament en el nostre primer món però la destrucció del medi ambient continua, milions de xiquets són explotats, les dones segueixen tenint un papers d'opressió per la classes dominants masculines, continua havent fam i grans carències en molts llocs del planeta que ens agrada o no els tenim a casa nostra. I que té a veure això amb l'educació? Siguem realistes l'educació per si sola no arreglarà el món. Es cert però l'educació pot contribuir a la transformació de les condicions sinó que es vol dir quan es parla que l'educació fa incrementar la productivitat, l'ocupabilitat, la competitivitat, l'eficiència, el progrés tecnològic,...

La tasca de lectura de la realitat és pot obviar, es pot acceptar de les autoritats administratives o científiques com a doctrina inapel·lable però llavors parlem d'una educació clarament diferent de la que hem practicat i practiquem a l'escola i que continuem pensant que pot donar l'educació que necessita el nostre barri, les persones que participen a la vida de l'escola que no és quelcom separat estrany a la vida del barri, de la ciutat.

Llegir el món i ser conseqüent a aquesta lectura demana disciplina i prudència. Perquè constantment som conscients que fallen els esquemes, les preconcepcions, els recursos. La realitat demana, com deia Ettore Gelpi, sempre renegociar, no per augmentar capitals sinó per treure el màxim de suc a la vida individualment i col·lectivament. La pràctica educativa no pot fugir de les tensions inevitables entre dones i homes, grups socials culturals, conflictes ideològics. Teresa San Román destacava aquest component de l'anàlisi antropològica de la comunitat gitana, *la diferència inquietat* pot ser un element de col·lapse però també un estímul permanent, de millora.

El que intentarem oferir a continuació són alguns elements que considerem bàsics de l'educació que necessiten els nostres barris o pobles al moment actual a partir de experiència però també de la recerca que fem a partir d'ella i de les aportacions pedagò-

giques que hem rebut. Ho concretem en sis punts una sobre el coneixement i la manera de abordar-ho en els procés d'ensenyament i d'aprenentatge, un altre sobre el rol de l'educand i l'educador, un tercer sobre la relació amb el medi, parlarem breument de la recerca, finalment ho farem sobre les implicacions organitzaves que això comporta.

Sobre el coneixement i la manera d'abordar-ho en els procés d'ensenyament i d'aprenentatge

L'experiència inicial a La Perona, el barri dels gitanos, ens va fer entendre que els continguts sobre els que havien de treballar no podien ser els currículums oficials. També va contribuir el fet que els materials oficials que se'ns proposaven en aquell moment eren tan clarament impresentables com que els materials d'alfabetització començaven per paraules com: *ajo, jefe, bandera, Caudillo*,... Era evident que calia treballar per una nova educació. Però amb els veïns i veïnes gitanos i gitanes a més hi havia uns estímuls afegits. Allò que era adient per a molta població dels barris obrers resultava poc apreciable pels nostres alumnes. Va ser un treball de recerca que ens va ensenyar que no hi ha certeses absolutes i que malgrat això ells/elles valoren allò que els pots aportar la mediació pedagògica (Prieto i Gutiérrez) que ells necessiten. Malgrat la distància cultural, malgrat l'enfrontament social, malgrat la marginació² els grups s'anaven omplint: uns naixien, altres finalitzaven a un ritme que poc tenia a veure amb el calendari acadèmic. I això contribuïa a consolidar un mecanisme de regulació organitzativa i també de l'oferta de continguts.

Vàrem abordar temes socials, culturals, de salut, alimentaris, de coneixement del medi,... Vàrem veure que eren elles i ells els que deien què interessava en un diàleg de fet, no sols de paraula ni tan sols amb les nostres paraules. I aquesta disposició l'hem mantingut quan hem treballat al Barri de Sant Martí al Poble Nou o al Besòs. El diàleg es fa necessàriament partint del bagatge del qual disposem educands i educadors. Cal reconèixer *el que tenen* i ser conscient *del que tenim* els educadors o educadores. I contemplar aquest bagatge de forma crítica, això és el coneixement. Llavors algunes vegades es produeixen processos d'aprenentatge i també de desaprenentatge que ens permeten alliberar-nos de preconcepcions inútils, castrants, injustes, ingènues. Perquè aquest diàleg siga possible cal que hi haja una consciència inequívoca que estem disposats a fer el camí junts treballant en el mateix sentit, amb totes les tensions, conflictes i errades que surten però amb un sentit compartit.

A la Perona, i posteriorment Martinet de Nit, hem treballat amb persones de molts nivells educatius, i de sectors socials i culturals diversos. En tots els casos hem intentat que l'aprenentatge fos una activitat que considerés els programes, els materials pedagògics, els continguts educatius com a eina per a aconseguir que les persones visqueren més a gust amb si mateix i amb les altres del seu entorn, que desenvoluparen les seues capa-

² Com diria en José, un jove gitano: *Por el desprecio de la sociedad de ayer /sí vive el pueblo gitano/corriendo de un pueblo a otro/con las ropas en la mano./ Y sin hogar/ teniendo por único cobijo/ el cielo y sus hijos.*

ciutats de treball, que foren més capaces de desenvolupar allò que vivien a cada moment i també que contribuïren a transformar una realitat injusta, que permetera l'emancipació de les persones i dels col·lectius amb els quals treballàvem colze a colze.

Sobre el rol de l'educand i l'educador

La segona aportació bàsica ha estat el concepte d'educand adult. Parlem sovint de participació. Es fa sens dubte imprescindible quan partint de situació de segregació de marginació. Però el que es descobreix amb la pràctica és que cal canviar el concepte d'educand i amb ell el d'educador. L'educació formal es basa en la relació educand educador però cal fer possible que l'educand tinga un paper actiu. Cal reconèixer que ell té un cert domini del coneixement i que aquest domini inicial no és banal, és pertinent. Cal trobar l'espai per a la participació activa. L'educand ha de ser capaç de donar una resposta positiva quan es produeix la seua aportació, siga aquesta quina siga. No perquè la resposta de l'educand haja de ser sempre l'encertada sinó perquè és imprescindible que la produeixca perquè puga haver el diàleg que es troba en el nucli de l'acció educativa. Si una de les parts *sempre ho fa bé* i l'altra *sempre ho fa malament* el que s'aprén és a callar sempre els mateixos i a parlar sempre els mateixos. Aquest diàleg ens situa en un context complex de vegades contradictori amb nosaltres mateixos com a educadors. Recorde una companya que utilitzava alguns articles de revistes del cor amb unes joves. Era el material que permetia el diàleg perquè per parlar cal estar a prop de les persones això no implicava assumir els postulats enunciats sinó permetre a l'educand jugar en camp propi.

Les persones que s'han adreçat a la nostra escola hem volgut que des del primer moment saberen que els hi fèiem costat en les seues justes aspiracions. Això ens ha portat a situacions compromeses. Fer-los costat no significa renunciar a uns valors propis, a un ordre que es considera just. Vol dir estar al costat de totes i tots els que vulguen fer el procés d'aprenentatge al costat de tothom per igual. Reconeixent a cada persona com és i negociant les possibilitats que tenim.

Ben mirat no pot ser d'altra manera, quina educació faríem si només comptem amb allò que tenim els educadors? Repetiríem innecessàriament, faríem un discurs inaccessible que acabaria avorrint i portant a la deserció. L'educació és un procés cap a l'autonomia i aquest no es pot ser més que comptant ja amb els graus d'autonomia inicial i amb els que es van assolint a cada moment.

Aquesta configuració de rols no és quelcom fàcil de gestionar. A la pràctica ens trobem que hi ha persones que demanen ser guiats, conduïts perquè l'autonomia no es dóna sinó que s'assoleix través del procés, potser també perquè hi ha una concepció ingènua que pensa que el coneixement arribarà de l'exterior en una simple operació de transmissió. I com diu Paulo Freire el coneixement no es transmet es reinventa.

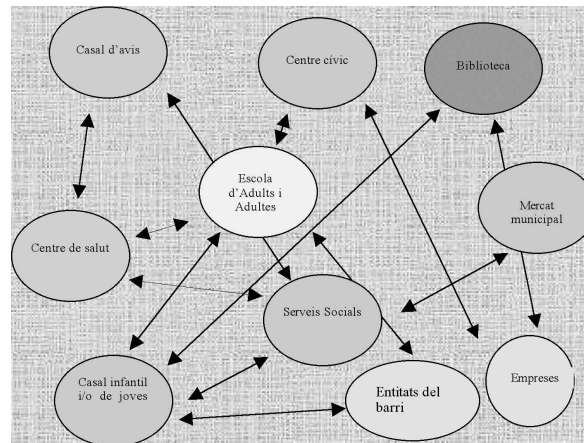
Aquest joc educand - educador és també un joc de poder, polític. Com qualsevol relació humana hi ha unes interaccions que cal considerar en tot moment de manera que trobem la millor posició possible perquè es done l'aprenentatge que els educands necessiten.

Sobre la relació amb el medi

L'educació és una tasca col·lectiva, arrelada a l'entorn social, i no com a quelcom indefinit, utòpic, recurrent sinó imbricat amb la vida d'aquelles organitzacions, grups col·lectius que eren actius al territori: associacions de veïns, grups de barri, parròquies, escoles, ateneus, grups de joves ... El major grau d'institucionalització que avui tenim si no va acompanyat de la saviesa que ens aporta l'aprenentatge pedagògic que hem fet durant aquests anys, ens retorna a l'academicisme, a una formalitat que en lloc de solucionar problemes ens distrau d'ells, converteix l' *escola d'adults* (un nom que segurament avui resulta un tant impropri però que reclama l'especificitat, la identitat de l'aprenentatge adult, i reivindica una escola pel progrés) en una institució al servei d'uns pocs i segurament no dels que més ho necessiten.

L'escola d'adults i adultes per poder anomenar-se com a tal i per ser fidel a l'actualització dels seus objectius inicials ha de establir una xarxa de relacions que permeti a les persones del barri o territori connectar-se amb els recursos que puguin donar resposta eficaç a les seues legítimes aspiracions.

Però l'aportació més valuosa és la de les persones del barri que ens van ensenyar que en unes condicions molt difícils era possible fer educació i amb aquesta contribuir a la solució de problemes urbanístics, econòmics, socials, personals,... Van fer seua l'escola i tot desenvolupant la seua formació van contribuir a la millora de les persones, a la preservació de la cultura pròpia.



Aquí no pot quedar fora cap opció. Novament estem parlant d'una opció política en el sentit d'una nova ciutadania en la qual les persones puguen trobar el lloc que en justícia els hi correspon. I tothom que vulga participar pot tenir el seu paper. Es tracta de trobar sinèrgies entre els diferents esforços que es fan a la ciutat. Es tracta d'aplegar forces per a vèncer els entrebancs. Més enllà del sectarisme com diria en Martí Pol *el poble és el meu esforç i és el vostre esforç*. No pot quedar fora l'economia, el treball, la salut, la societat, el nucli familiar, la cultura. L'escola ha de ser pont, nexa, node d'interconnexió amb múltiples possibilitats que es poden obrir per a totes les persones.

La recerca dels útils i dispositius educatius

El treball de l'educació és un treball de recerca. Cal reorientar el continguts, cal veure la metodologia i l'organització, cal cercar el sentit. La nostra experiència ha tingut el privilegi conèixer el de naixement de la idea d'educació permanent al nostre país. Quan vam començar moltes persones posaven en dubte la possibilitat d'aprendre per a les persones adultes. L'experiència ens ha mostrat que les persones sempre disposen d'una certes condicions de perfectibilitat i que l'educació pot fer la seua aportació perquè es done el progrés.

Això significa desenvolupar sistemes organitzatius. Les condicions de la nostra experiència les hem pogut compartir amb altres experiències a través de grups de treball, jornades, tallers, seminaris³. El moviments de l'educació de persones adultes, d'ensenyants amb gitanos, de renovació pedagògica, els sindicats, la universitat han estat plataformes que ens han fet aportacions i que hem abocat els nostre productes. Aquest aprenentatge des de la reciprocitat ha estat permanent hem rebut aportacions i hem retornat productes. Si considerem que l'aprenentatge adult té sempre un component de reciprocitat, com no ho havia de tenir el nostre treball professional?

Aquesta és una recerca en la qual pren especial rellevància l'equip pedagògic que ha donat continuïtat i força al projecte. Un equip que sempre ha depassat la rigidesa dels límits institucionals i que ha comptat amb mestres, educadors, persones en pràctiques, col·laboradors, persones d'entitats altres professionals del l'entorn o de fora. Afortunadament hem pogut comptar en el nostre equip amb les aportacions de dones i homes amb formació de magisteri, educació social, geografia i història, psicologia, pedagogia, lingüística, biologia, cinema, treball social, ... El fet de ser uns ensenyaments naixents ens ha permés un treball multiprofessional.

Hem valorat i el treball professional i hem intentat imbricar-ho amb un projecte social. Per això ha tingut també importància l'organització dels participants en el processos d'aprenentatge en grups d'escriptura, associacions, col·lectius que han donat suport als moviments veïnals o que han participat en altres moviments socials. És

³ En finalitzar l'article trobareu una llista de materials diversos produïts en aquesta experiència educativa

clar que la participació dels estudiants es restringeix a períodes més curts que acompanyen els seus períodes a l'escola però a la vegada que ha potenciat els seu aprenentatge ha donat fruits de vàlua com ara la participació en el reallotjament dels veïns de La Perona i la recerca de millors condicions de vida, la publicació de llibres com *Los Limones* de Matilde o *Miniaturas* de Manuela, les obres de teatre del *Chulo* i el seu grup, l'aula de Cultura, els cicles de visites culturals de Martinet de Nit, el taller Prim,...

Les implicacions organitzatives

Fer l'educació que practiquem implica una permanent alerta i capacitat de trobar l'esclatxa que facen possible introduir els necessaris elements educatius a cada moment. Els horaris, els grups, els continguts, els ritmes,... cal negociar-los. La pràctica que ha de ser necessàriament flexible i a la vegada rigorosa i eficaç.

L'opció centrada en els estudiants ha de ser radical i persistent a l'aula i a les implicacions que els coneixements i valors impartits impulsen. Educar vol dir aprendre de cada moviments, de cada paraula, de cada mirada. Llegir és fer una lectura del món, ensenyar és aprendre de la cultura de la manera de ser dels estudiants i negociar espais de desenvolupament, de solidaritat. Si iniciàvem l'aprenentatge per obtenir el carnet de conduir, conèixer millor la llengua, preparar-se per un ofici, ... ho fèiem pensant en la seua situació sense urgències innecessàries, cercant les resonàncies en la seua vida, en el seu entorn,...

Educar, en aquest sentit és creure, en una democràcia radical. Que permet a la persona, al grup, a l'entorn un espai de desenvolupament. Que defineix posicions, accions que incideixen a l'entorn i permeten a les persones es present a l'espai social que els hi correspon.

Aquest disseny de l'educació necessita també d'elements d'orientació educativa. La persona que arribà a l'escola fent una demanda cal que surta amb una opció mínima que els satisfaga, amb els nostres recursos o reorientant-lo als altres serveis que el puguin atendre millor. Una vegada ha iniciat el seu treball a l'escola hi ha un procés d'orientació a través de la tutoria, i no cal desestimar tampoc l'ajuda mútua entre els companys afavorida pels processos de participació interna.

Sobre el sentit de l'educació

Educar, per a què?. Aquesta és la pregunta que ens fem sovint i la resposta es troba a la persona i al seu entorn. Eduquem per sentir-nos més a gust amb nosaltres mateixos per transformar les condicions que ens limiten o ens oprimeixen.

Un dels estudis fets a l'escola ens va fer palés que l'educació arribava tanmateix més enllà del que els mestres imaginàvem o havíem pretés. Ells manifestaven que l'escola els havia estat útil per tenir una comunicació més oberta, augmentar

l'autoconfiança, ajudar al seus fills o nets, trobar noves maneres d'utilitzar el temps de lleure, major autorització,... Sens dubte també a voltes acaba no arribant al lloc que havíem previst o explicitat. Definir el sentit significa valorar el procés. El que queda és el trajecte fet i el dibuixat personalment i col·lectiva.

Aquesta recerca del sentit és un tasca permanent pels nous emigrants, per les persones que volen accedir a la universitat, per la gent del barri que conviu amb problemàtiques d'un barri perifèric,...

El sentit no està deslligat de les metes més globals com a país: la llengua, la cultura, el desenvolupament social o econòmic. Ni tampoc d'altres més globals. I tot això a mesura humana, sense messianismes ni idealismes tocant de peus a terra i embrutant-se del fang del carrer per transformar les barraques en habitatges dignes, les antigues rieres en carrers saludables i integradors, generadores del somni i de la ciutadania abastable.

Annex 1: Materials

BALAGUÉ, A; MARZO, A. *Perfil psicològic i acció educativa*. Material Multicopiat. Barcelona:1994

BALAGUÉ, A; MARZO, A. Equip d'Orientació Psicoeducativa. Material multicopiat. Barcelona:1995

DIVERSOS PROGRAMES DE RÀDIO I DE TELEVISIÓ: En paralelo los jóvenes TVE, Catalunya Cultura, Catalunya Ràdio,...

EQUIP DE TREBALL DE DIVERSES ESCOLES D'ADULTS. *Materials de Neolectors* Barcelona: Material multicopiat

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender p 30 - 31 BUTLLETÍ DELS MESTRES*. Núm. 194 Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, març - abril 1985

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender. Barcelona: Editorial El Roure, 1984.*

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender a escribir*. Barcelona: Material Multicopiat, 1985

JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS GRUPO DE TRABAJO. Alfabetización orientada a la obtención del permiso de conducción. Material multicopiado.

LOZANO, M. *Miniaturas*- Barcelona: Dialogos.red- Saó 2005

MARZO, A. *L'Alfabetització una tasca no marginal en una societat oberta i participativa*. Papers d'Educació d'Adults núm. 13 Barcelona: AEPA:1989

MARZO, A. Associació de Mestres *Rosa Sensat. La tasca educativa i la integració social. Qüestions pedagògiques*, p. P.308 - 310 INSTITUT DE BATXILLERAT BARRI BESÒS *El futur de les perifèries urbanes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. 1994

- MARZO, A. *Comunitat gitana i educació*, p 221 - 226. FUNDACIÓ SERGI *Sobre interculturalitat 2* Girona: Fundació Sergi/ Programa Trama. 1994
- MARZO, A. *Comunitat gitana, educació i participació Social*, p 221 - 226. FUNDACIÓ SERGI *Sobre interculturalitat 2* Girona: Fundació Sergi/ Programa Trama. 1995
- MARZO, A. *Educació d'Adults a La Perona*. Fundació de Serveis de Cultura Popular. Barcelona 1990
- MARZO, A. *Educació d'adults luxe o necessitat* Papers d'Educació d'Adults núm.7 Barcelona: AEPA 1987
- MARZO, A; QUERALT, J. *Diferències ètniques i culturals dels alumnes*. Material multicopiàt. Barcelona 1984
- MARZO, A. *Minories i Educació d'Adults*. Papers d'Educació d'Adults núm. 13 Barcelona: AEPA, 1989.
- MARZO, A. *La Perona i l'educació d'adults* Habitatge. Barcelona: Patronat Municipal de l'Habitatge. 1985
- MARZO, A. *Redes Territorios. La educación básica de las personas adultas en el futuro*, p 8 - 11 NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. Núm. 12 Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Junio 2002.
- MEDRANO, E. *Gitanos errantes*. Material multicopiàt, 1981
- PATRONAT MUNICIPAL DE L'HABITATGE. Jornadas Población Gitana Barcelona 1981
- PLA COMUNITARI DEL BESÓS. *Fem Besós, fem ciutat*. Barcelona 2005. Plana web: <http://www.martinetdenit.org>.
- PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE. Barcelona: Escola d'Adults Martinet de Nit, 1993
- SÁNCHEZ, M. *Los Limones*. Barcelona: Associació cultural Projecte Gama, 1991
- SOLARI, A. *Los eslabones de una cadena: una experiencia creativa con adultos en el aula* Diálogos núm. 37 pp 81-84. Barcelona 2004
- TALLER PRIM. Barcelona: Material Multicopiàt, 2002 -2006
- ROVIRA, T.; MARZO, A. *Mujer gitana y educación* Granada: Jornadas de enseñantes con gitanos. 1985.

Annex 2: La pissarra

Aquest quatre relats emesos en el programa El cafè de la República de Catalunya Ràdio poden il·lustrar la realitat a la qual fem referència i retre homenatge als que són els protagonistes: les persones estudiants.

La pissarra

Catalunya Ràdio 2005 - 1

Hem iniciat el taller de creixement personal, no ho tenia del tot clar com reaccionaria el grup, se d'altres anys que motivació no en falta però també que te-

nen avidesa per aprendre a llegir i escriure i no sabia si conjugaria bé aquest interès amb la proposta de taller d'escriptura. El curs passat amb el taller de memòria ens en vam sortir prou bé.

Vist amb dos anys de perspectiva m'ha reconfortat el domini que tenien de l'escriptura unes dones que fa uns anys trigaven bon temps en escriure una petita frase.

La tasca inicial ha estat definir el que enteníem per persona humana, ens hem posat d'acord malgrat la dissonància entre el desig i la realitat. La persona és el que és però ser persona és quelcom més enllà del que en realitat som.

Aviat hem continuat parlant de les misèries, la violència, els reptes i també de les possibilitats. Hem parlat de la necessitat de posar ordre a nivell mundial però també de com enfrontar-se als reptes de cada dia, les pors, les fòbies, el compromís amb temes com el medi ambient, la cohesió.

Fer educació amb aquest grup d'una mitjana d'edat a prop dels seixanta és aprendre de la vida, és reviure, créixer amb l'edat, veure que l'educació pot acompanyar el batec de l'existència i contribuir a la millora personal i col·lectiva.

La pissarra

Catalunya Ràdio 2005 - 2

Som a la classe del grup de preparació de la proves de CFGM. Com que es tracta de fer un repàs de temes els he demanat que fossin ells i elles les que donaren les definicions dels conceptes generals. Entre tots els coneixements podem afirmar-los prou.

Finalment la definició del concepte de tecnologia ha estat gairebé de llibre. Tenia tots els elements principals i el llenguatge era molt adient.

- Veieu com ja tenim el camí bastant avançat, els hi vaig dir.

Un jove va respondre

Però jo vaig posar això a l'examen quan feia l'ESO i el profe em va suspendre.

Partim d'una experiència escolar que ha deixat ferides. Recuperar la confiança és un camí que fem cada anys. I per això és imprescindible que es faci palès que l'escola treballa a favor d'elles i ells

La pissarra

Catalunya Ràdio 2005 - 3

La Juana mai no encerta les lletres, sembla com si llegir fos per ella un joc de endevinar lletres que mai arriba a conèixer. Ara ja té més de 65 anys i ha decidit que vol aprendre a llegir. Aquest és un luxe que mai no s'ha pogut permetre en la seua atrafegada vida. Veu que altres companyes més joves aprenen ràpid i ella posa tot l'interès en encertar: la pe, la te, la be, ... però el progrés és més lent d'allò que li agradaria.

Avui observe que cada vegada que ho intenta se li talla la respiració que tot el seu cos es posa en tensió.

- Juana, ¡ respira ! - li dic- Cal que et relaxes una mica, mou els dits, respira fons i no et preocupes per com sortirà la teua resposta., per què et poses tan tensa aquí? Oi que no mosseguem ?

- Què et penses Àngel, que no vaig tota la vida així, sempre pendent del treball, de la casa, de la família. Ara que m'he jubilat és quan puc començar a pensar en tot això. Ara ja només tinc la casa i els nets.

Vaig pensar que tenia molta raó i que aprendre volia dir, també, reorganitzar-se la vida i així poder gaudir-la.

La pissarra

Catalunya Ràdio 2006 - 4

A la classe de llengua treballàvem vocabulari relacionat amb relacions social. És un grup de pakistanesos, més dones que homes, hindús, magrebís i vaig haver d'explicar què volia dir "tenir una cita"

Entre joves i adults tots sabem el que vol dir tenir una cita, clar que pot ser amb el metge o coses així però calia explicar la cita entre una dona i un home.

I vaig començar a cercar situacions que deixaren clar el significat:

- Una dona i un home van a prendre un cafè, a sopar, a fer una passejada, ...

Percebia cares de no entendre res, ni tan sols el meu macarrònic anglès m'ajudava a fer entendre el concepte.

Després d'una estona ho vaig veure clar. Com volia explicar un concepte fent referència a situacions que per elles i ells eren poc versemblants?. Segurament les seues filles i fills serà d'una altra manera però per ells les coses van d'una altra manera.

Centrar-se en el món de les persones que s'eduquen és un treball que demana una alerta constant. T'enriqueix cada dia.

L'evolució de les classes de llengua en València Acull en relació amb el desenvolupament de la oferta formativa pública

Luisa Vea Soriano. Associació València Acull



Introducció

Des de 1991 l'associació per a la defensa dels drets dels immigrants València Acull desenvolupa un programa específic de classes de llengua castellana per a adults immigrants a la ciutat de València. Des d'aleshores, l'associació ha donat resposta a la demanda creixent dins d'aquest camp de l'educació desenvolupant i millorant el seu programa de classes, així com reivindicant i promovent que les administracions públiques assumeixen les seues responsabilitats en aquesta matèria.

Dins del programa d'integració educativa i cultural, i promoció de la convivència intercultural, les classes de castellà com a segona llengua tenen els següents objectius:

- Ajudar a la millora de la competència lingüística i sociolingüística dels alumnes
- Potenciar la integració social i cultural de l'alumnat
- Contribuir a la formació del professorat de castellà com a segona llengua
- Contribuir al desenvolupament d'una societat pluricultural¹, incrementant i fent efectives les manifestacions d'intercanvi cultural a través de les classes i de la participació conjunta en diverses activitats de persones immigrants i autòctones

El desenvolupament de les classes de llengua a València Acull

Des que fa 15 anys es van començar a fer classes de castellà a València Acull, aquesta activitat ha estat caracteritzada per la seua integració dins del pla d'acollida integral de l'associació, per un augment constant del nombre d'alumnes i per una professionalització cada vegada major dels professors. Així mateix, les classes han estat sempre acompanyades de la reivindicació dels drets dels immigrants en el nostre país.

Les classes de llengua com a part del pla integral d'acollida

Fruit de la llarga trajectòria que tenim en aquest terreny, és el nostre convenciment que la integració de les persones immigrants és un procés relacionat amb les diverses facetes de la seua vida personal, social i laboral, en el qual influeix de manera decisiva l'actitud de la població autòctona front a les persones que arriben d'altres països.

¹ Entenc per pluriculturalitat la competència cultural derivada de la comparació, el contrast i la interactuació de les distintes cultures (nacional, regional, social) a les quals un individu ha accedit. En aquest sentit, la competència plurilingüe és un component més de la pluriculturalitat, que a la vegada interactua amb altres components. (TRUJILLO 2005)

Per això, a més del programa educatiu a què ja s'ha fet referència, desenvolupem des de la nostra constitució com a associació, els següents programes i activitats:

- Informació jurídica i social. Aquest programa s'articula sobre dos eixos principals: 1) un servei d'orientació i intervenció social i 2) un servei d'orientació i assessorament en matèria jurídica, tant en el terreny de la legislació d'estrangeria com en el de la legislació laboral.
- Inserció sociolaboral. Aquest programa pretén incidir a reforçar tots aquells aspectes que poden ajudar a millorar les possibilitats dins del món laboral dels treballadors immigrants. S'articula en tres eixos principals: 1) informació, orientació i tramitació administrativa, 2) formació prelaboral i derivació cap a una formació laboral adequada i 3) mediació per a l'accés al mercat de treball.
- Accés a la vivenda. Aquest projecte té com a finalitat promoure l'accés de la població immigrant a una vivenda digna, a través de diferents serveis i accions d'informació, mediació i sensibilització de la població valenciana.
- Pisos d'acollida. L'objectiu principal d'aquest projecte és el de proporcionar la cobertura bàsica necessària en matèria d'allotjament a persones immigrants que en manquen.
- Voluntariat i formació. Amb l'objecte de facilitar la labor dels voluntaris i d'oferir-los una formació adequada a les activitats que realitzen en la nostra associació, s'organitzen anualment dos cursos de voluntariat així com sessions mensuals de formació.
- Sensibilització. Aquest programa intenta acostar el tema de la immigració a la població valenciana a través de tallers en centres d'educació primària i secundària, accions al carrer, teatre i altres activitats.

El mètode de treball de València Acull es caracteritza per la coordinació permanent entre els responsables de tots els programes, la qual cosa permet un millor coneixement de les persones que ens visiten, de la seua situació i de les possibilitats d'actuació en cada cas. Des de tots els programes intentem que cada immigrant que acudeix a l'associació s'implique el més activament possible en els processos engegats en qualsevol d'ells.

Augment constant de la demanda de classes

La ciutat de València i, en general, la Comunitat Valenciana, és una de les comunitats amb major percentatge d'immigrants a Espanya. Segons dades de l'INE (veieu taula I), el nombre d'immigrants a la comunitat ha passat de 464.302 l'any 2004 a 572.900 l'any 2005. L'augment del nombre d'immigrants en els anys anteriors havia

sigut encara més significatiu. L'any 2000 el nombre d'estrangers empadronats a l'Estat espanyol encara no arribava al milió. A 1 de gener de 2003 eren ja 2,6 milions els estrangers empadronats. A més és important destacar que València Acull té la seua seu al barri de València amb el nombre més gran d'immigrants després del de Russafa. Aquest augment de la població immigrant es reflecteix clarament en el desenvolupament del programa de classes. L'any 2005 19 professors impartiren classe a 335 alumnes, la majoria dels quals s'integraren en grups de nivell inicial² (veieu taula II).

Taula I: població immigrant a la Comunitat Valenciana en 2004 i 2005

Població a 1-1-2004		Població a 1-1-2005		
<i>Milers de persones</i>	<i>% respecte al total de la Comunitat</i>	<i>Milers de persones</i>	<i>% respecte al total de la Comunitat</i>	<i>Variació relativa (en %)</i>
464,302	10,22	572,9	12,3	23,38

Font: Institut Nacional d'Estadística

Taula II: Total alumnat València Acull el 2005, distribuïts per nivells

Nivells	Alumnat
Inicial I (inclosos el cursos intensius)	174
Alfabetització i Neoelectors	33
Inicial II	68
Intermedi i Avançat	60

És cert que València Acull, fundada al 1989, és una associació amb una llarga tradició a València i molt coneguda entre els immigrants i, per tant, un dels primers recursos que coneixen molts nouvinguts en arribar a la ciutat. Però, a més també cal destacar que fins a l'any 2005 no hi havia hagut al barri d'Orriols cap altre centre on es feren classes de castellà per a immigrants. Aqueix any, el Centre de Formació Bàsica de Persones Adultes (CPFPA) Reina Donya Germana les va incloure per primera vegada en la seua oferta formativa.

² Entenc per nivell inicial, aquell que permet a l'alumne comunicar-se, sobretot de forma oral, en les situacions més habituals i necessàries, i treballar amb les eines necessàries per a continuar el seu aprenentatge de la llengua.

Professionalització

A València Acull considerem que els adults immigrants, de la mateixa manera que els autòctons, tenen dret a una educació pública de qualitat que els permeta integrar-se en la societat valenciana. En el cas dels immigrants de parla no castellana l'aprenentatge de la llengua és un pas necessari previ a la integració d'aquests en la vida laboral i social i que, en qualsevol cas, contribueix notablement a la millora de la seua situació personal. Al mateix temps, en els últims anys han augmentat les possibilitats de formació per als professors de castellà per a immigrants, la qual cosa fa possible que la nostra associació compte amb voluntaris compromesos i cada vegada més preparats, que asseguren als alumnes una formació adequada a les seues necessitats i que fa ús de metodologies i materials didàctics moderns i adequats. No obstant això, a causa de la falta de mitjans econòmics, els professors de València Acull no disposen de molts dels recursos amb els quals avui dia es treballa amb freqüència en l'ensenyament de segones llengües (mitjans audiovisuals, ordinadors per a ús dels alumnes, etc.)

Reivindicació dels drets dels immigrants enfront de l'administració

València Acull treballa activament per la defensa dels drets dels immigrants i no es limita a la mera prestació de serveis, sinó que denuncia qualsevol actitud que vaja en contra dels drets inalienables de tot ésser humà.

Pel que fa a les classes de llengua i cultura, tal com es va exposar anteriorment, pensem que les administracions públiques han de donar resposta a les necessitats de formació dels immigrants, assegurant accions formatives de qualitat, actuant en col·laboració amb els agents socials i recolzant les iniciatives socials no lucratives que treballen a l'entorn. Dins d'aquest àmbit, l'ensenyança de les llengües autòctones té una importància indiscutible a l'hora d'afavorir la integració de les persones immigrants en la societat valenciana.

La Llei 1/95, de la Generalitat Valenciana, de Formació de Persones Adultes aplega de forma explícita la necessitat de desenvolupar programes formatius dirigits a la integració dels immigrants. Al llarg del curs 1998-99, València Acull va aconseguir que les escoles d'adults de la ciutat de València començaren a oferir de forma regular classes de llengua i cultura per a persones nouvingudes. Des d'aleshores, la nostra associació ha impulsat i ha participat activament en la coordinació de l'oferta formativa d'aquests centres, planejant conjuntament amb ells els nivells oferits, la formació del professorat, els horaris, els períodes de matrícula, etc.

Per altra banda, quan l'any 2002 l'Ajuntament de València va presentar a la nostra entitat el "Pla Municipal per a la Integració de la Immigració" ja vam assenyalar, entre altres buits, l'absència de mesures concretes relatives a l'ensenyament i

l'aprenentatge de les llengües autòctones. De fet, crida l'atenció que entre les mesures plantejades en l'àrea d'educació i cultura del citat pla no hi ha cap referència explícita a aquest tema.

L'any 2005 l'Ajuntament creà el CAI (Centre d'Atenció a l'Immigrant). En aquell moment els responsables del Centre ens informaren de la possibilitat d'obrir nous centres de joventut, on es feren, entre altres coses, classes de castellà per a immigrants. Davant d'aquesta situació, València Acull va plantejar que potser abans de posar en marxa nous centres, seria desitjable que l'Ajuntament de València actués com eix vertebrador dels agents implicats, desenvolupant una labor de coordinació i enfortiment d'aquests. En aquesta línia, férem arribar a l'Ajuntament una sèrie de propostes basades en la idea que tot projecte formatiu dirigit a adults hauria de partir del reconeixement de la diversitat i del coneixement de les necessitats i expectatives educatives dels beneficiaris. Només amb aquestes premisses poden configurar-se projectes que beneficien els col·lectius receptors, ja siguin persones immigrants o autòctones, i contribueixen a la creació d'una societat pluricultural, més justa i conseqüent amb el moment que vivim. Per això pensem que les persones encarregades de confeccionar aquests projectes, així com els docents que s'encarreguen de les classes de llengua i cultura han de ser sensibles a les situacions de vida dels immigrants, han de partir de la base que la immigració és un dret de les persones i prendre en consideració les reflexions dels moviments socials que lluiten per la igualtat de drets i d'oportunitats de les persones immigrants.

Línies de treball

Metodologia

Els professors i professores de castellà com a segona llengua a València Acull són persones voluntàries que dediquen unes hores a la setmana a preparar i impartir classes en les aules de l'associació.

València Acull ha apostat des de la seua fundació pel treball exercit per voluntaris, la qual cosa li permet reduir considerablement la dependència del finançament alié. Tot i això, és cert que el desenvolupament de l'associació comporta la necessitat de comptar amb un mínim de personal propi contractat. El programa de classes de llengua compta actualment amb una persona contractada i 17 persones voluntàries.

Malgrat que la formació de professors de segones llengües no és encara suficient ni té la qualitat desitjable, la majoria de persones que hui en dia acudeixen a l'associació interessades a impartir classes de castellà són especialistes de l'ensenyament de llengües i han realitzat un o més cursos de formació en l'àrea de castellà

com a llengua estrangera i com a segona llengua. A més, els professors i professores de l'associació acudeixen abans de començar a un curs de formació de professors voluntaris de castellà com a segona llengua de 30 hores de duració.

A causa de les característiques generals del nostre alumnat, una de les quals és l'assistència irregular³, que fa que els grups de classes passen per continus canvis quant al nombre d'alumnes i als integrants d'aquest, confeccionem programacions obertes i dinàmiques, basades en els interessos i necessitats de cada grup d'alumnes i programem generalment classes tancades, és a dir, classes, els objectius de les quals s'han d'aconseguir en una sola sessió. No obstant això, ocorre amb relativa freqüència que un grup es manté estable al llarg d'un curs. Aquesta circumstància se sol donar a alguns grups amb horari de matí i a molts dels cursos intensius. En els casos d'assistència regular de la major part dels alumnes treballem també, dins de l'enfocament comunicatiu, l'aprenentatge per tasques.

València Acull i els CPFPA

La coordinació i col·laboració amb els CPFPA de València és una altra de les línies de treball en les quals València Acull ha posat un especial interès des del començament de les classes a l'associació. L'any 2002, després d'una sèrie de reunions amb els centres, aquests firmaren una sèrie de 12 acords referents bàsicament als nivells que seria convenient oferir, a l'acollida de nous alumnes, a la coordinació entre els diversos centres, a les exigències que era necessari plantejar a l'Administració i a les activitats que afavoriren la comunicació entre persones immigrants i autòctones.

Quatre anys després, el 20 de gener de 2006 València Acull va reunir de nou a representants de sis CPFPA de la província de València per a discutir sobre la situació actual de l'alumnat immigrant en els centres de formació d'adults, sobre els èxits aconseguits en aquest terreny i els aspectes que actualment continuen sent problemàtics. En aquesta jornada, celebrada a l'Escola Universitària de Magisteri de València amb el nom de "L'alumnat immigrant en els CPFPA Situació actual i perspectives", es va arribar a les següents conclusions:

- Els Centres de Formació de Persones Adultes, com a projectes compromesos amb la realitat social i cultural dels adults, són els llocs que han d'assegurar la formació bàsica dels adults immigrants que així ho demanden. Això no obstant, l'aparició de nombrosos centres privats que ofereixen formació a aquest sector de la població evidencia que la realitat és diferent i que, per motius de diversa índole (manca d'informació, inadequació del centre a les seues necessitats, etc.) hi ha molts alumnes potencials que ara per ara no estan acudint a aquests centres.

³ L'assistència irregular dels alumnes immigrants té motius diversos, entre els que trobem la situació laboral i legal precàries de molts alumnes i la inadequació dels centres (organització, metodologia emprada a les classes, etc.) a les seues necessitats.

- La presència creixent dels immigrants a les aules dels CPFPA hauria de conduir a aquests centres a realitzar canvis en el disseny curricular, en les activitats extraescolars (accions encaminades a afavorir la trobada i la comunicació entre tots els alumnes) i en la pròpia organització del centre (retolació comprensible per a tots, informació en diferents idiomes, etc.)
- La presència significativa d'immigrants en les ensenyances reglades i altres programes formatius diferents a les classes de castellà indica que la demanda de formació augmenta també en aquestes àrees i que, per tant, és important dirigir-nos també explícitament als alumnes immigrants amb informació sobre aquestes possibilitats de formació, així com adequant els continguts i la metodologia de les classes al nou alumnat multicultural.
- La gran diversitat de casuístiques i, en molts casos, la problemàtica complexa amb la qual molts dels alumnes acudeixen a aquests centres fa recomanable i necessària la coordinació entre els centres i d'aquests amb altres agents socials i amb la resta d'institucions, el treball de les quals està relacionat amb l'acollida i integració dels immigrants.
- En el cas de les classes de castellà, per a facilitar la coordinació entre els CPFPA seria convenient conèixer el treball concret de cadascun dels centres, les seues experiències, la metodologia emprada, etc., i realitzar una definició comuna dels nivells de castellà que s'imparteixen en cadascun que, en un primer moment, podria prendre com a referència el Marc Comú Europeu de Referència de les Llengües per a després adaptar-se a les característiques pròpies dels CPFPA i de cada centre en particular.
- Considerant l'escassetat de polítiques formatives conjuntes per part de les administracions competents en matèria d'immigració (Educació, Benestar Social, Treball), és necessari exigir-les el compliment de les seues responsabilitats en l'àrea de la formació de persones adultes (dotació pressupostària i de personal, sensibilització de la població valenciana, etc.)
- Els professors de CPFPA segueixen trobant buits en la seua formació i reivindiquen de la Universitat de València programes de formació inicial i permanent del professorat en què es contemplen els aspectes relatius a la immigració i al treball amb la població immigrant.

L'acollida dels nous alumnes

Considerem que l'acollida dels alumnes és una part essencial del pla d'educació d'un centre. Com ja s'ha assenyalat, València Acull treballa per l'acollida inte-

gral dels adults immigrants. Les persones encarregades de realitzar una primera entrevista reben a tots aquells que acudeixen per primera vegada a l'associació. Des d'allí, cada persona és derivada al programa o programes en què vaja a ser atés.

Els diferents programes de treball a València Acull estan coordinats entre si, de manera que, per exemple, arriben alumnes a classe que en principi vingueren a l'associació buscant una vivenda, o en altres casos, són els professors i professores els que deriven als seus alumnes al programes de informació laboral, jurídica o de vivenda.

Els locals de València Acull són a més un lloc de reunió de totes les persones relacionades amb l'associació. Allí se celebren festes, es cuina, es reuneixen associacions d'immigrants, es realitzen tallers i xerrades, es projecten pel·lícules i tenen lloc els cursos i xerrades de formació, entre altres activitats.

Problemes actuals

L'intent de combinar l'activisme reivindicatiu amb l'atenció a l'immigrant és, tal com es dedueix de tot el que s'ha exposat anteriorment, un dels trets que defineixen València Acull. Precisament els serveis d'acollida són els que provoquen dins de l'associació, un debat permanent sobre el tipus de treball que volem realitzar i les possibilitats que tenim de fer-ho.

La necessitat de finançament alié, fonamentalment públic, suposa a vegades un obstacle per al desenvolupament de les activitats de denúncia i reivindicació. A València Acull es discuteix molt sovint sobre la conveniència de concórrer a les línies de subvenció disponibles, tenint en compte que aquest fet pot afectar a la independència en el treball. La resposta que des de l'associació es dona a aquest problema és bàsicament la determinació de supeditar el finançament públic als criteris de l'associació, per això València Acull ha renunciat sovint a una subvenció, si ha entès que acceptar-la implicava una orientació no desitjada en les seues línies d'actuació.

D'altra banda, assistim des de fa anys a un procés de privatització dels serveis socials. L'Administració finança aquelles organitzacions que treballen d'acord a les línies que aquesta considera d'interès i nega el seu recolzament a la resta d'iniciatives. Per aquest motiu hi ha gent que opina que moltes associacions realitzen per pocs diners un treball que correspon a l'Administració. Davant d'aquesta situació, València Acull exigeix que en tots els programes hi haja com a mínim 10 voluntaris per professional contractat. Tenint en compte el creixement de l'associació i el volum de treball que en ella es realitza (veieu taula III), es pot afirmar que València Acull té la plantilla mínima necessària (sis persones, de les quals només tres treballen a temps complet), sent el nombre total de voluntaris en l'actualitat aproximadament 55.

Taula III: Nombre d'usuaris de València Acull en 2005 i distribució per programes

PROGRAMES	USUARIS	%
INFORMACIÓ JURÍDICA I SOCIAL	2369	63,89
ACCÉS A VIVENDA	277	7,47
ALLOTJAMENT TEMPORAL	23	0,62
INTEGRACIÓ EDUCATIVA	332	8,95
INSERCIÓ LABORAL	665	17,93
ACOLLIDA (*)	42	1,13
TOTAL	3708	100,00

Quant a les classes de castellà, estem intentant reduir el nombre d'alumnes i derivar la major part possible als centres de formació de persones adultes de la ciutat i voltants, amb la finalitat de poder dedicar els nostres esforços a altres projectes relacionats amb l'ensenyament de la llengua, però també amb les relacions interculturals, la sensibilització de la població valenciana envers el marc polític, social i econòmic advers, dins del qual es troben molts immigrants i la denúncia d'actituds xenòfobes i discriminatòries per part de qualsevol persona o organisme públic o privat. Per això voldria acabar aquest article animant a les CPFPA a continuar reflexionant i treballant en el tema de la immigració i l'educació dels immigrants, així com demanant a l'Administració que done respostes positives a les exigències i a les necessitats no soles d'un sector nombrós i creixent de la població, com és el dels adults immigrants, sinó de tota la societat valenciana, el desenvolupament de la qual té molt a veure amb la necessitat que tots tenim d'entendre els models culturals dels nostres conciutadans.

Els agents que participen en la formació de persones adultes deurien tenir com objectiu ajudar a tots els seus alumnes a formar-se una visió realista i coherent de la societat actual. Per això, els plans d'estudis dels centres es deurien confeccionar tenint en compte les cultures dels alumnes immigrants i no sols les autòctones, per a aconseguir que tots se senten involucrats en els processos d'aprenentatge i per a aprofitar la riquesa humana i cultural de l'alumnat multicultural.

Bibliografia

- ALCAÑIZ, M.: *El enfoque por tareas en la enseñanza de segundas lenguas*. Material presentado en el XI curso de formación de voluntariado de Valencia Acoge. Valencia, 2003.
- Debate virtual “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa” del Centro Virtual Cervantes. En: <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?udeb=27>.
- FORMARIZ, A., CASANOVAS, M. I BALAGUER, C.: *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. En: Finestra Oberta (28), 2003.
- MORENO, J.C., SERRAT, E., SERRA, J.M. I FARRÉS, J.: *Llengua i immigració*. En: Llengua, immigració i ensenyament del català, núm.1. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, 2002.
- TRUJILLO, F.: “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. En: Porta Linguarum, núm 4, 2005.
- VV.AA: Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. MEC, Gobierno de Cantabria, UIMP y ed. Difusión, 2004. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm> - <http://www6.gencat.net/llengcat/>



*Dialèctica global i local: reptes a l'educació i la ciutadania**

*Carlos Alberto Torres, Professor de Ciències Socials i Educació Comparada, Director del Paulo Freire Institute,
Director del Latin American Center, Universitat de Califòrnia-Los Àngeles (UCLA)*



L'any 1998 vaig publicar amb Robert Arnove un llibre titulat *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local* (Educació comparativa: *Dialèctica global i local*). Aquest llibre va ser un èxit i ràpidament es va planificar una segona edició, per a la qual em vaig demanar pels canvis que han tingut lloc al món des de la publicació del llibre fa tres anys. ¿Què ha canviat en l'economia global, en la cultura global, en els sistemes polítics globals, i de quina manera aquests canvis podrien afectar l'educació? Les línies que segueixen són una descripció d'alguns dels canvis més importants que hem presenciats al món després de la primera edició en anglès.

El canvi més obvi és l'atac terrorista de l'11 de setembre de 2001, que va socavar la invencibilitat dels Estats Units, els quals no havien estat mai atacats en els seus territoris continentals, així com les implicacions d'aquest atac per a l'economia global, la política, la cultura i l'educació. Hi ha el sentiment intens que el més remarcable d'aquestes transformacions són els canvis en la definició, el gaudi i l'administració de la llibertat mundial. Els reptes a la noció

* Traducció: Rubén Luzón.

liberal de llibertat intensifiquen una por apocalíptica, més gran dia rere dia, que resulta de la confrontació general en un món cada vegada més volàtil. Després de la caiguda de l'antiga Unió Soviètica, hi ha informacions periodístiques sobre urani enriquit i, fins i tot, sobre bombes nuclears per localitzar, així com una amenaça creixent d'armes biològiques i químiques de destrucció massiva.

Hi ha en marxa un debat sobre la manera en què els atacs terroristes han afavorit l'administració republicana dels Estats Units, la qual ha mostrat un punt de vista restringit pel que fa a la política internacional, un complet sentit d'intransigència política i de manca de respecte pels drets humans i un decidit interès per fer valer els estrets interessos nord-americans a escala global, amb la inclusió del menyspreu a la petició per part de Mèxic d'un acord d'immigració. Molts observadors, entre els quals es troba Jimmy Carter, guardonat amb el premi Nobel de la Pau, han advertit dels perills potencials de la unilateralitat dels Estats Units en els afers internacionals. El rebuig nord-americà a participar en els acords de Kyoto és simptomàtic del fet que la seguretat energètica mou, cada vegada més, la política dels Estats Units. Hom veu la política energètica com a la raó principal per la qual l'administració Bush (una administració en estreta connexió amb corporacions energètiques nord-americanes com ara Enron) va fer la guerra contra l'Iraq, la quarta major productora mundial de petroli, que manté les segones reserves més grans de cru.

Tanmateix, no hem vist encara als Estats Units ni en cap altre lloc la manera com aquests canvis estan provocant una nova comprensió del patriotisme a les escoles. Tal com s'ha demostrat en molts conflictes arreu del món, particularment en el tràgic exemple de les guerres civils bosnianes, la nova posició del nacionalisme podria frustrar de fet, si no destruir completament, el progrés assolit sota els governs democràtics liberals. Lamentablement, les reverberacions de l'atac i la subsegüent guerra mundial contra el terrorisme tindran conseqüències importants en un món global encara més interconnectat, especialment en l'àmbit de l'educació, tema que discutirem tot seguit.

La guerra a l'Afganistan, resposta immediata dels Estats Units i els seus aliats a l'atac de l'11 de setembre, va mostrar les dificultats a l'hora de combatre el terrorisme mundial. Malgrat el massiu bombardeig i desplegament de personal, i després de proclamar que la guerra era pobre en víctimes aliades i alta en resultats militars, la majoria dels objectius no han estat plenament assolits. Sheikh Osama bin Laden i el líder del *Moviment d'Estudiants de l'Islam* (talibans), Mullah Mohammad Omar, no han estat localitzats. La majoria dels seus lloctinents i centenars de guerrers d'al-Qaeda endurits per la guerra estan encara en llibertat. Continua la inestabilitat del govern d'Afganistan, fastiguejat pels assassinats polítics dels seus dirigents i sota una pressió considerable per part dels diferents grups ètnics o tribals i dels caps militars, que reafirmen la seua independència respecte del govern central i fins i tot protegeixen representants del règim anterior, avui destituït.



El terror té una lògica pròpia. Els ciutadans comuns descobreixen les dimensions d'aquesta lògica només quan s'orquestra un atac particularment espectacular, o quan nous canvis susciten l'atenció per la seguretat personal. Als Estats Units, la creació de l'Oficina de Seguretat Interna, que inclou 22 agències governamentals i constitueix la reorganització més important del Govern Federal des del New Deal, és un indicatiu del reagrupament de les prioritats als Estats Units. I aquests canvis administratius tenen lloc en una administració que va heretar un superàvit fiscal i que en menys de dos anys ha aconseguit arribar a 600 bilions de dòlars de dèficit fiscal. Amb les reduccions tributàries promulgades l'any 2003, el dèficit del Govern Federal pot continuar creixent substancialment. Les reduccions tributàries i el dèficit fiscal també poden afectar profundament el pressupost dels estats, que gairebé han fet fallida a conseqüència de la transferència de responsabilitats d'ençà de l'administració Reagan i de la simultània disminució dels ingressos.

Una de les víctimes més òbvies de la guerra contra el terrorisme és la llibertat i les comoditats en els viatges amb avió. Hi ha una inseguretat creixent en la indústria de l'aviació, que inclou l'alarma davant atacs potencials sobre els avions per mitjà de míssils transportables, així com una preocupació cada vegada més gran per la seguretat dels avions, ja siguin de passatgers o de càrrega.

En termes regionals, l'Amèrica Llatina està canviant d'una manera que fa només tres anys era pràcticament inimaginable. La imponent fallida econòmica d'Argentina, país model per a l'aplicació en la regió de les prescripcions legals neoliberals del Fons Monetari Internacional i del Banc Mundial, posa seriosament en qüestió el model de desenvolupament neoliberal. Fins i tot, a nivells de tragèdia humana, Argentina ofereix una nota encara més fosca, ja que suporta alts nivells de pobresa i la tràgica mort documentada de xiquets famolencs en un país conegut històricament com a productor d'aliments bàsics. George Stiglitz, Premi Nobel d'Economia, ha escrit idees provocadores sobre aquestes qüestions, i s'ha iniciat un debat amb efectes poderosos en diferents àmbits, que inclouen una renovada i severa crítica a les organitzacions bilaterals neoliberals i les seues implicacions en el desenvolupament, particularment en l'àmbit de l'educació. Les respostes al neoliberalisme han arribat a altres terrenys, amb un nou interès pel socialisme democràtic en la regió. L'ascens al poder d'Hugo Chávez a Veneçuela és una d'aquestes respostes antineoliberals. Sota l'abric del populisme i del nacionalisme, l'intent de l'antic paracaigudista militar i actual president electe Hugo Chávez de desmantellar el vell sistema democràtic, així com les seues polítiques i conductes erràtiques, han generat una gran quantitat de resistència en sectors molt diversos, i han desestabilitzat un dels principals països d'exportació de petroli.

No hi ha dubte que l'arribada a la presidència de Brasil de Luiz Ignácio «Lula» da Silva, líder d'un sindicat metal·lúrgic i fundador del Partit dels Treballadors (PT),

és una novetat política inesperada a l'Amèrica Llatina. La importància de l'educació en l'èxit de Lula ha estat subratllada pel seu conseller espiritual, Frei Betto: «Lula arriba a la presidència de Brasil gràcies a un moviment social articulat en els darrers quaranta anys, en el qual la pedagogia de Paulo Freire va tenir més pes que les teories de Marx». La veritat és que el PT ha guanyat la presidència amb el suport d'una gran majoria de brasilers i de l'activisme polític de molts moviments socials del país, i molt especialment del moviment de reforma agrària, *Sem Terra*, tan ben representat en la fotografia de Sebastião Salgado.

Les economies asiàtiques, considerades des de no fa gaire com un motor central del desenvolupament econòmic del sistema mundial, continuen girant i lluitant entorn del continuat estancament del Japó. D'aquesta manera, el creixent poder econòmic i polític de la Xina, que continua mostrant proporcions sorprenents de creixement econòmic, solidifica el seu protagonisme regional i mundial. El poder de Xina s'evidencia també en la confrontació recent relacionada amb la transferència tecnològica en el programa nuclear de Corea del Nord, tot incloent la possibilitat que la tecnologia nuclear pogués haver arribat (encara que mai enterament documentada pels Estats Units) a Iraq.

En realitat, la guerra entre els Estats Units i Iraq va ser sostinguda per la crítica de l'administració dels Estats Units a la reserva aparentment oculta d'armes de destrucció massiva per part d'Iraq, les quals, segons es va demostrar després del conflicte, no van ser trobades. Amb tot, la crítica sarcàstica de l'administració Bush va convertir el conflicte en quelcom que sonava més aviat a una vella enemistat de família entre el Consell Revolucionari iraquiana en el poder, liderat per Saddam Hussein, i la família Bush.

La continuada confrontació entre l'Índia i Pakistan, dos països amb bombes atòmiques, és potser un dels conflictes més desestabilitzadors del món. L'atac al parlament indi per part de fanàtics musulmans associats al moviment d'independència del Caixmir i l'hostilitat creixent entre tots dos governs van dur a un breu però perillós intercanvi de trets a la regió, i va motivar la intervenció de les Nacions Unides i d'uns quants països mitjancers per tal d'impedir una possible guerra incondicional entre els dos països. A més de l'odi religiós entre els activistes musulmans i hindús, hi ha l'espinesca qüestió de l'administració índia del Caixmir i l'increment dels moviments militaristes i religiosos a les dues bandes de la frontera, que van contribuir al desenvolupament de la bomba atòmica. El fet que tots dos països posseïsquen bombes atòmiques i que ja hagen fet una guerra sanguinària en desembre de 1971 incrementa el perill. El triomf de l'Índia en la guerra de 1971 va dur a la separació del Pakistan de l'Est i el Pakistan de l'Oest, així com a la creació de Bangladesh, un dels països més pobres de la terra. Malauradament, tal com sostenen alguns científics, el subcontinent indi és el lloc més probable del planeta per a una guerra nuclear.

Malgrat tota mena de gestos polítics per part dels governs nord-americans i eu-



ropeus, l'Àfrica subsahariana prossegueix la seua espiral descendent, i el malestar polític creixent en diversos països (Zimbabwe, Costa d'Ivori, Nigèria, més recentment Libèria) indica que la inestabilitat política i les crisis econòmiques continuen anant agafades de la mà en la regió. Els anhelats finals de les guerres d'Angola i Sierra Leone ofereixen una finestra d'esperança, per més que el desig d'una democratització i un desenvolupament econòmic a la Sudàfrica post-apartheid pot quedar destruïda per l'epidèmia de SIDA que pateix la seua població.

L'èxit que el moviment antiglobalització ha tingut des de 1999 a Seattle de cara a la construcció d'un pla més dinàmic de globalització alternativa, tot i no estar ben representat pels mitjans hegemònics de masses, ja ha influït en algunes cimeres econòmiques. Les organitzacions econòmiques multilaterals i bilaterals han perdut fins i tot la «discreció» en les seues discussions sobre les maneres de preparar els motors econòmics del món i/o salvar els països en la misèria econòmica.

En els darrers anys, la creació de la Unió Europea i de l'euro sembla il·lustrar l'exitosa història de la globalització, amb l'entrada de nous membres i la pujada de l'euro a la paritat amb el dòlar, o més encara, a començaments de 2003. L'harmonització que resulta de l'ensenyament superior europeu en aquest procés causarà un gran impacte a llarg termini en la regió, model que és, ara com ara, tingut en compte per altres mercats comuns.

¿Com podrien influir aquests canvis sobre les prioritats educatives?

En el terreny de l'educació, els Estats Units són citats sovint com a model d'ensenyament superior privat. Les despeses per estudiant als col·legis i a les universitats de quatre anys als Estats Units s'han incrementat aproximadament en un 20% amb relació a la dècada anterior, mentre que en Canadà i altres països han minvat més o menys en la mateixa quantitat. Així que és estrany que els consellers de la política neoliberal, molts dels quals es van formar a les universitats nord-americanes, suggerisquen una disminució en el suport a les universitats públiques d'altres llocs, fins i tot tenint en compte que el gran èxit dels Estats Units en I+D es basa en el sistema públic, tal com ho indica el nombre creixent de guardonats amb el Premi Nobel que són professors a les universitats públiques nord-americanes.

La contínua expansió de l'ús d'Internet en la globalització de l'ensenyament superior està motivant diversos estudis enfocats en la transformació dels sistemes universitaris, prenent en consideració l'economia política de la globalització i el nou paper de les llengües. En aquest cas, amb el terme «globalització» m'estic referint a les relacions interdependents i sofisticades entre la tecnologia, el treball i el capital, que converteixen esdeveniments que tenen lloc a milers de kilòmetres de distància en factors importants per a l'establiment d'un procés en determinades localitats, i viceversa.

Una víctima de l'11 de setembre als Estats Units, i un factor que presumiblement podria afectar altres països industrialitzats donats certs canvis en els requisits i el procés de visat, és la disponibilitat d'un ensenyament internacional per als estudiants estrangers, que constitueixen una font d'ingressos gens menyspreable per als països implicats.

El que s'està esdevenint al món, tal com de Souza Santos ha assenyalat, és una transició paradigmàtica. Des d'ara, és important explorar les connexions entre els canvis socials i l'anàlisi teòrica. ¿Quines són les enigmàtiques relacions teòriques que encara estan per resoldre? ¿Quines difícils dimensions analítiques encara requereixen discerniment? ¿Quines connexions teòriques han estat passades per alt? Sens dubte, des de la perspectiva pragmàtica que he triat per esbossar canvis i reptes, les limitacions d'espai fan que la meua anàlisi dels deutes que encara resten per pagar siga subjectivament selectiva i resoluda.

Les connexions entre la política i l'educació continuen constituint un enigma teòric no resolt en l'educació democràtica. En aquest debat, les posicions analítiques i normatives de l'*establishment* (liberals, conservadors, neoconservadors i neoliberals) es mantenen còmodament tancades, però en sorprenent contrast amb les posicions de la Nova Esquerra.

El punt de vista de l'*establishment* és que la política i l'educació són dos conjunts clarament independents de pràctiques que ni es connecten entre elles, ni haurien de fer-ho. L'educació continua sent objectiva, en termes teòrics (perquè la veritat podria ser dita objectivament); neutral, en termes polítics (perquè els educadors no prenen partit); i, per damunt de tot, apolítica pel que fa a les opcions normatives i polítiques (la política encarna habitualment la praxi de la lluita per posicions ideològiques que defensen interessos socials i/o particulars, mentre que l'educació és una noble pràctica que busca el bé públic per a tots els implicats).

El punt de vista de l'*establishment* s'imagina els alumnes, els professionals i els qui fan política deixant els seus principis polítics (ja siguen una afiliació política, una doctrina o una ideologia) fora de l'aula, o a una certa distància de la seua activitat investigadora o dels seus gabinets polítics. D'altra banda, la fusió de la política i l'educació dona necessàriament com a resultat la manipulació i la ideologització de la matèria tractada. Els educadors bons i decents practiquen una educació de valor neutral en les seues tasques d'ensenyament, activitat política i investigació. L'educació és, per tant, una pràctica que hauria d'estar desproveïda d'ideologia i d'interessos polítics. Encara que el punt de vista normatiu de l'*establishment* reconeix que hi ha injustícies i disparitats en el món, les diferències en aquesta valoració, en la identificació de les víctimes i en l'avaluació de la magnitud del problema depenen de la ideologia de l'analista. A més, el punt de vista de l'*establishment* implica que en molts casos, fins i tot en les societats racionals-legals, tenen lloc processos de discerniment que cal evitar per mitjà de l'enginyeria social i de l'aplicació de la llei.



Per aquesta raó, quan una educació de qualitat (documentada per mitjà de proves i de dades fefaents) siga concebuda i practicada científicament i quede, a més, configurada per una rigorosa investigació empírica, constituirà l'element més important en una enginyeria social que tinga com a objectiu una societat més eficient i equitativa.

Per a la nova esquerra, hi ha una història molt diferent i molt més complexa. La política està íntimament lligada al poder, i està involucrada en el control dels mitjans de producció, distribució, consum, reproducció i acumulació de recursos materials i simbòlics. La política (i tot allò que té a veure amb ella) no hauria de quedar restringida als partits polítics, ni a les activitats dels governs i dels seus crítics, ni a les eleccions. Les activitats polítiques es produeixen en àmbits privats i públics, i estan relacionades amb tots els aspectes de l'experiència humana que tenen a veure amb el poder. És a partir d'aquest punt estratègic, des del qual la política és vista com un conjunt de relacions de força en una societat donada, que cal examinar les relacions entre l'educació i la política.

Paulo Freire ens va ensenyar que la dominació, l'agressió i la violència són intrínseques a la vida humana i social. Va argumentar que poques trobades humanes estan exemptes d'opressions d'una mena o altra, perquè a causa de la classe, la raça o el gènere, les persones tendeixen a ser víctimes o responsables d'opressió. Va remarcar que el racisme, el sexisme i l'explotació de classes són les formes més prominents de dominació i opressió, però també va reconèixer que l'opressió podia estar fonamentada en creences religioses, en l'afiliació política i en actituds relacionades amb l'origen nacional, l'alçada, l'edat i certes incapacitats físiques i intel·lectuals. Partint d'una psicologia de l'opressió influenciada per les obres de psicoterapeutes com ara Freud, Jung, Adler, Fanon, Memmi i Fromm, Paulo Freire va desenvolupar una Pedagogia de l'Oprimít. Les seues anàlisis de les relacions entre la política i l'educació, xifrades en el codi de l'anàlisi de classes, indiquen que la política, el poder i l'educació estan units de manera indissoluble.

Malgrat les anàlisis i les intuïcions immensament riques de Freire, encunyades amb l'expressió «la politicitat de l'educació», neologisme que va popularitzar en anglès, ens queda lluny encara una comprensió clara de la naturalesa de la relació entre la política i l'educació. Les posicions de Freire han estat el tema d'importants debats també en la seua Brasil natal i en altres llocs.

Si prenem en consideració les anàlisis de Freire, moltes qüestions continuen tenint en compte la connexió entre la política i l'educació a nivell teòric. A més de la crítica a les grans narracions, o de la càrrega d'idealisme en els punts de vista de Freire al voltant del tema de l'opressió, o la qüestió de com podem construir empíricament indicadors d'opressió, cal plantejar-se altres qüestions peremptòries. Si hi ha una autonomia relativa de l'educació i una autonomia relativa de la política en el

context de l'acció i l'estructura dels discursos, ¿tenim aleshores dos dominis independents que només s'entrecreuen en algun moment? ¿O bé, com Freire sembla indicar, se superposen completament? D'acord amb el que sembla indicar el dictamen d'Illich sobre l'àmbit dels estudis «monàstics», ¿hi ha cap autonomia en la producció de coneixement que la faça independent de la política?

La qüestió de la dependència/independència entre la política i l'educació suscita el debat sobre la naturalesa real de tots dos àmbits humans, els seus objectius i propòsits i les seues semblances i diferències en la pràctica; en resum, tota una gamma de qüestions que poden requerir, si seguim les perspicaces anàlisis de Freire, una solució teòrica molt més desenvolupada, polida i completa.

En la recerca d'una resposta teòrica més acurada, no podem oblidar que, en tant que àmbits de confrontació d'interessos públics i privats, la política i l'educació reben la mediació d'una sèrie d'accions, instruments, reglaments, codis, controls i recursos estatals.

Una altre repte clau encara per resoldre teòricament es l'anàlisi «post mortem» de la postmodernitat en l'educació. En termes teòrics, les formes extremades de la postmodernitat han perdut el seu ímpetu, i el canvi d'alguns postmodernistes a perspectives revolucionàries marxistes i a altres modalitats de tradició estructuralista potser n'és un símptoma. Aquests canvis mereixen ser discutits amb relació a la utilitat de la postmodernitat per als estudis educatius.

Per més que aquests reptes teòrics haurien d'estar entre les nostres prioritats i estimular les nostres investigacions empíriques, des de la publicació de la primera edició d'aquest llibre hem presenciat la mort de tres gegants en l'estudi de l'educació, que mereixen ser mencionats en aquest epíleg: Bernstein, Bourdieu i Illich. Junt amb la mort de Freire l'any 1997 o, una mica més lluny del camp de l'educació comparativa, la del filòsof polític John Rawls (1921-2002), hem estat testimonis del traspàs d'alguns dels més importants teòrics de l'educació; una generació que serà molt difícil de substituir. Sens dubte, és més fàcil prendre com a punt de partença el treball dels gegants que ens han precedit que no pretendre omplir sense més el buit que ens han deixat.

Bernard Basil Bernstein (1924-2000) va morir després d'una llarga malaltia. Des de 1979 fins a la seua jubilació l'any 1991, va ocupar la càtedra de Sociologia de l'Educació més prestigiosa del món: la càtedra Karl Mannheim de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres.

Bernstein deixa darrere seu un llegat de més de quaranta anys d'investigació rigorosa i una nova comprensió de les connexions entre les classes, els codis i el control. Les seues obres publicades, especialment els cinc volums de la sèrie *Classes, Codis i Control*, han esdevingut clàssics en aquest camp. La teoria de Bernstein ha mostrat la manera en què les persones, en les converses quotidianes, usen el llen-



guatge, el qual reflecteix però alhora dóna forma a les assumpcions de determinats grups socials; d'aquí que els codis públics i privats tinguin importància i que juguen un paper enorme en el pla d'estudis de l'educació pública.

Amb la mort del polifacètic i prolífic Pierre Bourdieu (1930-2002), professor de sociologia al Collège de France i director d'estudis de l'École d'Hautes Études en Sciences Sociales de París, hem perdut, sens dubte, un dels sociòlegs més importants de la història de la disciplina. Fundador (junt amb Basil Bernstein) i antic president del Comitè d'Investigació de Sociologia de l'Educació, que pertany a l'Associació Sociològica Internacional, Pierre Bourdieu va inspirar els nostres estudis sobre educació on *La reproducció*, llibre que va impactar una generació sencera d'intel·lectuals, destaca com a punt de referència), estètica, teoria social, cultura popular, mitjans de comunicació de masses, pensament intel·lectual francès i literatura.

En els darrers anys de la seua vida, Pierre Bourdieu es va constituir tot sol i sense ajuda en un dels crítics europeus de la globalització més severs i intransigents i en un dels censors més inflexibles de l'americanització del món global. La seua crítica de la globalització en els àmbits intel·lectual i cultural s'uneix a les seues reflexions sobre la despolitització del món acadèmic i el paper dels intel·lectuals. Un dels seus darrers llibres, *Contrafoc: Contra la tirania del mercat*, és un eloqüent testament de les seues capacitats analítiques i dels seus compromisos personals i polítics.

Més recentment va morir Ivan Illich (1926-2002), qui va ser caracteritzat per Erich Fromm, en el seu famós pròleg a *Celebració del coneixement*, com a humanista radical. Illich ens deixa el llegat d'un home cordial, tal com Paulo Freire el va descriure, i per davant del seu temps, però que es va descriure a si mateix com a «pelegrí errant»; com a home «que va quedar pres entre els poders en lluita de Bizanci i Venècia».

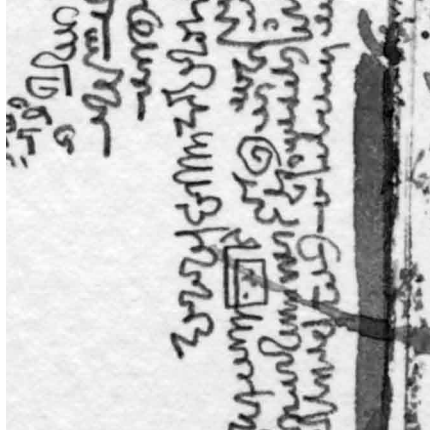
Potser no hi ha cap tribut millor a l'afabilitat d'Ivan Illich que recordar que ell mateix es considerava deixeble d'Hug de Sant Víctor, monjo del segle XII. Aquesta associació amb la vida monàstica explica per què ha tingut sempre en compte l'hospitalitat de l'ascetisme monàstic, junt amb una rigorosa formació disciplinària i una amistat jovial, condicions indispensables per al nodriment d'un ambient on puga florir un estudi seriós i amb sentit.

Les morts de Freire, Bernstein, Bourdieu i Illich han privat a la teoria educativa de veus intel·lectuals poderoses enmig d'una època molt perillosa de la història humana. Tot i que les seues morts no ajudaran a la resolució dels nombrosos deures teòrics de l'educació comparativa, els camins teòrics que han obert es mantenen com una invitació a continuar el camí.

Els reptes pedagògics a l'educació són enormes. Hi ha una crisi profunda de comprensió, que s'ha constituït en una assignatura pendent de la pedagogia. El que

es podria considerar com una crisi endèmica dels sistemes educatius queda reflectit en la dislocació real i simbòlica entre els discursos dels professors i els estudiants, que es deixa veure també en la separació, igualment considerable, entre els discursos de la nova generació (que ha estat denominada la generació Nintendo) i les generacions adultes. Aquest trastorn cultural en les escoles intensifica la preocupació pels temes proverbials de la igualtat i la pertinència de l'educació, l'equitat i la igualtat preses en un sentit general, la mobilitat social i, també, el discerniment en el pla d'estudis escolar. A més, ens enfrontem a hores d'ara amb una crisi de legitimitat dels sistemes educatius pel que fa a la seua efectivitat, és a dir, l'efectivitat dels representants educatius *per se*, tot incloent-hi professors, pares i institucions educatives privades i públiques. Tanmateix, amb el trencament de l'enllaç públic entre generacions, tot plegat potser donarà lloc a una crisi que substituirà les deficiències seculares del sistema. La presència de sistemes de comunicació de masses i de noves tecnologies crea combinacions noves entre les cultures tradicionals populars, una cultura transnacional popular i les cultures polítiques desenvolupades per les institucions estatals, confrontades dràsticament, en ocasions, amb institucions de la societat civil, moviments socials i sindicats.

En resum, els rituals escolars obsolets, els discursos contraris, els problemes en la definició del capital cultural de les escoles i en la incorporació de poblacions diverses, la crisi en els conceptes de ciutadania i democràcia, la disparitat creixent entre els models educatius i el mercat de treball, ara accentuada amb l'impacte del neoliberalisme, proporcionen tota mena de reptes a l'educació comparativa. Cal no estranyar-se davant la necessitat de plantejar molts d'aquests reptes, encaminats a la comprensió de la relació entre l'educació, el poder, la política i la cultura de la modernitat. Per tal de resoldre aquesta connexió enigmàtica entre la política i l'educació, analitzar la crisi de legitimitat de l'educació pública o avaluar el paper de la postmodernitat en l'educació comparativa, no hi ha dubte que els anys futurs exigiran una teorització més clara i convincent en aquest camp. La teoria educativa té encara el deute de no haver produït una comprensió definitiva del paper i les teories dels estudis regionals i ètnics en el desenvolupament de la disciplina. Anàlogament, les discussions sobre l'educació de les minories, que tenen a veure amb el respecte a les qüestions de multiculturalitat als Estats Units o d'interculturalitat a Europa, continuaran assetjant aquest camp per molts anys i encenent la imaginació teòrica dels experts. Nosaltres continuarem relativitzant i repensant l'especialitat i la professió, tractant de resoldre els dilemes de l'educació contemporània i lluitant, en paraules de Paulo Freire, per «la creació d'un món on estimar serà més fàcil».



Llibres

DUES MIL UNA DONES QUE CANVIEN ITÀLIA

*Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro i
Liliana Rampello
Edicions del CREC-Denes Editorial*

Quan vaig llegir per primera vegada el títol d'aquest llibre, em va cridar l'atenció el seu títol: "***Dues mil una dones que canvien Itàlia***". Primer pel nombre al que feia referència, dues mil una, és a dir, moltes, moltes i diverses, i a més a més, dones, i a més, dones que canvien el seu país. Com era possible que les do-

nes, precisament les dones, poguérem canviar alguna cosa, i menys algun país, educades per a dir allò que ens diuen que diguem, per a fer allò que ens manen, per a ser com ens han dit que sols així les dones podem ser,... submises, obediènts, víctimes, consumidores, mudes, sense desig ni destí propi?

L'única mirada que aquesta societat capitalista mostra de les dones és la de víctimes. Víctimes de la violència dels hòmens -i també de les dones-, de l'atur, dels baixos sous, de treballs precaris, d'explotació sexual, etc. Sense paraula i sense veu i no

autores de quasi res,... evidentment de res significatiu i de res visible i valuós en un món que amaga i invisibilitza l'aportació valuosa i diferent que les dones portem al món.

Per això, considere és tan preciós aquest llibre escrit per dones, perquè ens fan entendre i comprendre, des de la seua pròpia mirada de dones, la seua experiència de vida en molts i diferents àmbits de treball, d'ocupació, d'inquietud, de reflexió, on elles -i d'altres- narren les diferents experiències quotidianes i de vida, partint de cadascuna d'elles, partint d'elles per a arribar a nosal-

tres, hòmens i dones, lectors i lectores, mostrant-nos la creació i re-creació de la vida que va fent-se, a poc a poc, i dia a dia, una vida humanitzada i de civilització que realitzen i han realitzat les dones al llarg de la història de la humanitat i que està invisible: aquestes dones tenen el valor de fer-lo valuós i de fer-lo visible. Eixa és la seua gran aportació.

Compartint el que fan, mostrant-nos què són, què volen, què pensen, què senten... posant en pràctica la política de les dones. Una pràctica política de les dones, on la base està en la relació, en la mediació, i en la visibilitat i reconeixement de qualsevol altre/a. Eixa pràctica política que ens mostren nítidament, amb claredat, les dones del pensament de la diferència sexual italiana, una pràctica política que posa ordre en un món en desordre, perquè fa perceptible el que les dones, totes, si volem, duquem a un món que cada vegada més ens necessita, precisament per a canviar-lo. Aquest terrible món de guerra, de violència, d'exclusions, d'injustícies i de dolor, que per a mantindre's necessita de dones - i d'hòmens- víctimes, consumistes, passives i obedients, i no dones -i hòmens- que fan, i refan amb els i les altres, móns de vida, d'amor i de reconeixement de les diferències, proposant un nivell més alt de civilització en tots els àmbits de l'existència humana.

Perquè les dones, si volem, sí canviem el món, i al llibre, veiem com ho fan les dones a Itàlia: ens mostren com fem món, donem la vida i la sostenim a l'àmbit privat, és l'hora doncs, de portar eixe món a l'àmbit públic, és a dir, fer una política primera, una política de les dones. Per això, el que ens mostren es que també en qualsevol lloc i espai, podem denunciar, pronunciar i anunciar, amb les nostres paraules i accions personals i col·lectives, el canvi del món, on les relacions entre les dones i amb els hòmens, siguen de mediació en les diferències, de diàleg i de reconeixement i d'acció positiva i propositiva, sense exclusions i violències, amb una altra lògica de vida que proposa aquesta pràctica política, i amb aquesta altra lògica guiar el nostre actuar.

Eixa és la invitació que ens fan les dones del pensament de la diferència sexual d'Itàlia, proposant-nos als hòmens i dones que llegim el lli-

bre, que generem el naixement de l'esperança, de les possibilitats reals i factibles del món que desitgem, cada dia i allà on estem: el món de la cura, de l'amor i del reconeixement de tot altre i altra, perquè eix és el món de la mirada de les dones, un món on els nostres desigs podrien realitzar-se, amb la pràctica política de les dones, es a dir, com elles diuen: *"amb la nostra paraula i amb la relació, que és la nostra política"*.

Dolors Monferrer Ferrando

ESCOLA CIUTADANA.
REPTES, DIÀLEGS I TRAVESSIES
José Clóvis de Acevedo
Edicions del CREC

Un nou camí, fa temps començat, està assenyalant-nos amb les seues bifurcacions i entrecreuaments, que no sols es fa al caminar sinó també les paraules i els gestos, les posicions polítiques i ètiques, en definitiva educatives, que configuren els paisatges i les figures, i també els afores del camí: unes vegades frontereres, d'altres amagades en les densitats dels boscos, quasi sense clars que ens proporcionen el entre que el camí és i, sobretot, les ombres que les llums deixen caure sobre les pràctiques i les experiències, entre pedagògiques i polítiques, entre instituent i institutides,... i, plenament, aquest llibre que ara ressenyem ha emergit d'unes pràctiques educatives cap a unes experiències polítiques reals de govern; ha constituït unes experiències educatives vives que han derivat cap a unes pràctiques polítiques tangibles i tot aquest procés ha estat, evidentment un camí anunciador d'una nova educació possible, superadora de la perspectiva neoliberal, i posada en marxa -una marxa....- com a escola ciutadana.

Una escola ciutadana que es materialitza i verifica dia a dia en una sense fi d'iniciatives educatives al

Brasil i, concretament, a Porto Alegre, exemple que analitza aquest llibre; una anàlisi realitzada en primera persona per un dels promotors i actors principals del projecte i procés d'escola ciutadana, i en el qual, reflexiona sobre els reptes i les travesies, sobre la globalització i el seu imperi en l'educació i l'escola, els processos reals de democratització de les escoles i de les pràctiques educatives, de la restitució de la paraula a les persones joves i adultes,... en definitiva de la constitució d'elles escoles en esferes públiques democràtiques, des del camí i des de els afores, des de l'espai escolar-polític, i viceversa, anunciant i pronunciant un nou modo, alternatiu -nascut amb els altres i les altres-, complex i holístic, singular i col·lectiu,... que sorgeix a la claredat de la consciència i esdevé pràctica i experiència educativa i, per tant, ètica i política, esperançada i actual.

Aquest és, a més a més, un llibre polifònic que recull les veus de les persones joves i adultes que han participat en los processos de creació social de l'escola ciutadana que haurien de servir-nos de guia, a nosaltres, per fer emergir transversalment en les iniciatives en les quals treballem: el diàleg i l'esperança, la denúncia i la crítica de l'obsolescència del model escolarista tradicional,... perquè aquestes esdevinguen democràtiques i ciutadanes, més enllà del debat so-

bre si assignatura disciplinar o àrea curricular, més enllà de la perspectiva normativa que estableixen les disposicions legals, ací i ara, reflexionant sobre les accions novadores que han de constituir el procés d'educació permanent, les nostres vides i els nostres móns i, amb ells, la politicitat i amorositat del projecte-procés antagonista d'allò comú i l'afloreament de les potències constituents mitjançant la proposta d'escola ciutadana, una nova forma democràtica i política, en acte.

L'autor, com no podia ser, ens planteja un diàleg obert i compromès amb la realitat actual de l'educació i la formació, de la societat i dels territoris -inicialment a Brasil i singularment a Porto Alegre- on desenvolupem les nostres tasques perquè des d'aquest moment primer poder donar compte de la mobilitat d'allò real, de les infinites connexions i nus que formen les escoles, dels principis rectors d'una escola democràtica i de qualitat, de les polítiques de formació,... -és a dir un mapeig de la realitat que es configura en eixa acció preliminar: diagnòstic- i de la posterior realització d'un projecte i procés que com assenyalava Carles Riera en les primeres paraules: *"Dialoga amb la societat, amb la política, amb la tècnica i amb la ciència, però amb sentit crític. Construeix ciutadania en el sentit col·lectiu del terme"* i, també caldria afirmar, per tant, que l'escola

ciudadana, com ens diu Ze Clóvis, “és un repte permanent a les ‘velles’ i a les ‘noves’ pràctiques; els seus avanços denuncien superacions i manca de concrecions. A cada pas anuncia allò ‘nou’ i repta allò ‘vell’ que dialècticament composa el procés i s’oposa a la força inercial, a la tendència conservadora, al procés irre-

versible de la historicitat que la confrontació d’allò contradictori produeix en les experiències i en les pràctiques quotidianes.”

Pep Aparicio Guadas

Relació de títols publicats

- Quaderns 1 d'Educació Contínua
A propòsit del currículum de FPA
- Quaderns 2 d'Educació Contínua
FPA, desenvolupament social i territori
- Quaderns 3 d'Educació Contínua
Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Quaderns 4 d'Educació Contínua
Metodologies en els processos formatius
- Quaderns 5 d'Educació Contínua
Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Quaderns 6 d'Educació Contínua
Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Quaderns 7 d'Educació Contínua
Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Quaderns 8 d'Educació Contínua
Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Quaderns 9 d'Educació Contínua
Una formació de persones adultes a distància
- Quaderns 10 d'Educació Contínua
Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Quaderns 11 d'Educació Contínua
Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Quaderns 12 d'Educació Contínua
Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Quaderns 13 d'Educació Contínua:
Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Quaderns 14 d'Educació Contínua
Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA

