

Quaderns d'educació contínua 15

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 Alberó
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.15



Portada
Sense Títol
Anzhela Malyshava, 2006
15,5 x 23
Col·lecció Particular

Minsk (República Bielorrusa), 1973

Ha estudiat art en Ahremchik's Minsk Art School; en el departament de Gravat de la Belarusian Academy of Arts i en el taller de Belarusian Academy per al Ministeri de Cultura de la República Bielorrusa.

Ha realitzat exposicions en «Ten years Chernobyl» (1996); «The Print» (1996).

Ha realitzat il·lustracions per a llibres a la República Bielorrusa i a Espanya.

Guanyadora de la IV Biennal Internacional de Gravat Josep de Ribera, 1997.

Sumari

Editorial • 6

Carpeta

La reflexió, la teoria i la pràctica. Què podem fer els dilluns pel mati?.

Emilio Lucio-Villegas Ramos, Universitat de Sevilla • 7

Entre la teoria i la construcció de les practiques.

Miguel Loza Aguirre, assessor d'epa del Cop de Vitoria-Gasteiz • 19

Cap a una pedagogia crítica i complexa en la formació de persones adultes.

Juan Miguel Batalloso, Institut Paulo Freire d'Espanya • 37

Contínua

Cultura popular i democràcia.

Ettore Gelpi • 55

Persones i territoris

Acollida i formació per a jòvens nouvinguts de 16 a 18 anys, una experiència concreta

Laia Martín i Mònica Molina, Associació per la recerca i l'acció comunitària • 63

XARXA CIUTADANA DE FOZ: Cap a una participació ciutadana activa

Carmen Seco Alejos - Coordinadora Red Ciudadana de Foz • 72

Una iniciativa d'educació popular

CFPA "Manolo Collado" • 78

Xarxes de vida, remolins d'esperança, navegant en la complexitat aposta de futur.

Pilar Ubilla • 84

L'educació com a projecte polític i pedagògic. L'Escola Milton Sants (Brasil)

Juan Miguel Batalloso Navas, Institut Paulo Freire d'Espanya • 95

Investigació

La subtileza com a germen educacional copernicà

Carlos Calvo Muñoz, Universitat de La Serena, Xile • 107

Arxiu

Llibres

Formar i formar-se en la creació social. Paisatges i figures, a cura d'Anna

Maria Piussi • 129

Dialògica

V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire.

Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida: Comunicaciones • 129

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 interés 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 pugua requerir major informació.

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

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

Continuem en aquest número, ara centrat a l'espai que hi ha entre la teoria i la construcció de les pràctiques, reflexionant sobre el dia a dia de les tasques d'aprenentatge i d'ensenyament que realitzem, tractant d'eludir i/o superar eixa mistificada i falsa crítica que alguns mestres fem a les i els teòrics -i viceversa- que des de la llunyania ens arriba, cada vegada amb més força, i que funciona com una mena de limitador i/o despotenciador dels processos de novació -sempre ancorats en el desig de transformació i emancipació, eixe alliberament del desig d'aprendre i ensenyar - que ens fa reflexionar sobre la in-capacitat de posar en primera persona els canvis educatius, la seua assumpció i, sobretot, l'accentuació en la institucionalització i no institucionalització, és a dir, estar dins i fora.

Un moviment que en si mateix és transgressor, doncs anul·la l'espai de manera transversal, entre dins i fora, entre teoria i pràctiques,... i verifica, entre altres qüestions, la definició de les persones educadores i educandes com a intel·lectuals que materialitzen les pràctiques i, fent-les parlar, construeixen teoria i, clar, posen en joc i en lloc els espais i els temps d'una cooperació i una associació in novo, que esdevé circulació primer per a tornar-se èxode -com cantava Bob Marley: exodus, moviment of jah people-, un moviment d'autoreforma que ni necessita ni requereix les reformes institucionals -encara que sí que poden ser un camp de cultiu positiu- i, sobretot, que les instituïdes sols des de la singularitat en relació amb la col·lectivitat són possibles, més enllà de la continuïtat -que sempre és

una continuïtat llastrada pel poder i la conservació -, en plena discontinuïtat dels processos que ens fan habitar la presència de diversos modes, que en definitiva, són modes de vida on l'intercanvi de paraules i coses, d'afectes i passions,... esdevenen moviment obert de novació.

Un camí, entre, la teoria i les pràctiques com a límits i fronteres que són esborrades per les nostres accions quotidianes, assumint que les veus i les accions no de les i dels mestres, no de les persones educandes, no de les dones i dels homes,... sinó de la multitud, no suposen la negació de cap d'elles sinó la seua materialització i circulació en l'educació i en la societat tota i, aquesta noció-posició-diferència, ha d'implacar una concepció del ser com a idea comuna viva que ens possibilita el coneixement de la realitat, a través de la producció d'aquesta, però també com a projecte-programa-experiència i, per tant, com a constitució de la singularitat i la comunitat: una constitució que potencia els desigs i les cooperacions, les solidaritats i l'amor, i les pràctiques educatives tenen un paper bàsic i fonamental, alhora, en aquesta construcció-constitució del subjecte que assenyallem, com ens indica Freire: "Mentre ensenye continue cercant, indagant. Ensenye perquè cerque, perquè he indagat, perquè indague i m'indague. Investigue per a comprovar, comprovant intervenció, intervenint eduque i m'eduque. Investigue per a conèixer allò que encara no conec i comunicar o anunciar la novetat".



*La reflexió, la teoria i la pràctica. Què podem fer els Dilluns al matí?**

Emilio Lucio-Villegas Ramos, Universitat de Sevilla



En una de les múltiples discussions filosòfiques que recorren *El Nom de la Rosa*, Adso qüestiona a Fra Guillem sobre l'essència del coneixement i li planteja com, segons sembla, un dels problemes més importants amb què es troben és que no saben per què saben el que saben. Aquest joc de paraules no és només un diàleg en una novel·la, sinó que pot ser traslladat a la discussió sobre la teoria i la pràctica i el sentit d'aquesta en l'exercici professional dels professors, i en concret, en aquest cas, dels professors que exerceixen el seu treball en l'educació de persones adultes.

En la aquesta discussió ens trobem amb dues posicions clarament diferenciades i igualment totalitàries. Durant molt de temps s'ha dit que la teoria era fonamental. La teoria dirigia a la pràctica, traçava els camins i les rutes necessàries. La teoria exercia de guia de la pràctica. Potser com a resposta a això sorgeix l'altra forma de totalitarisme: *jo sóc l'amo de la pràctica i els altres només lligem llibres*. Els que defenen aquesta posició estimen que la pràctica és l'única cosa important. Es tracta d'una pràctica indiscutida i indiscutible l'únic mèrit de la qual és ser pràctica, estar, suposadament, *arrelada al terreny*. Però, a la fi, una pràctica que aspira a guiar a les altres, anul·lant l'heterogeneïtat que ens enriqueix.

* Traducció de Benjamí Borrás

En el present article, i amb les limitacions d'espai i profunditat pròpies d'un treball d'aquestes característiques, pretenem escometre una altra línia. La nostra convicció és que la reflexió sobre les pràctiques - diverses, diferents i heterogènies - les il·lumina i ens ajuda en el nostre afany per fer el nostre treball de la millor manera possible. I també ens ajuda, des d'aquesta perspectiva de millora, a dignificar el nostre treball lluny de les posicions fonamentalistes que des de la teoria o la pràctica ens plantegen una guia indiscutible i indiscutida i eliminen la nostra experiència reflexiva del terreny de les idees, i, des de la teoria o la pràctica indiscutides, aspiren a convertir els professors i les professores en noves màquines d'ensenyar.

El pràctic reflexiu

Tradicionalment l'educació no ha sigut considerada una professió en el sentit en què eren compreses altres, com per exemple la Medicina o el Dret, que són presentades com a paradigmes de la professionalitat. De fet, és, si més no, curiós, que un dels autors més utilitzat en els últims anys en relació a la professionalitat, Donald Schön, en la seua obra més coneguda *La formació de professionals reflexius* no aporta cap exemple relacionat amb la formació dels professionals de l'educació. Per tant, tots els desenvolupaments en aquesta direcció, si seguim l'obra d'aquest autor, són traduccions al nostre àmbit de concepcions que es refereixen a professionals que desenvolupen la seua tasca en altres espais laborals i conceptuals.

No obstant això, el concepte de professional pot ser utilitzat per a aproximar-nos a determinades concepcions de l'activitat docent. Unes aproximacions que poden ser positives o negatives. Negativament per contraposició al que Liston i Zeichner (1993) han anomenat *la tradició d'eficàcia social*. Aquesta tradició es recolza en un suposat estudi científic de l'ensenyança. Una de les manifestacions més característiques, i més reeixides durant un cert període de temps, ha sigut el microensenyament (Villar Angulo, 1977), o determinades manifestacions del que es coneix com el pensament del professor.

Bàsicament, aquest corrent pretén fragmentar l'activitat docent en multitud de xicotetes tasques susceptibles d'observació i desenvolupar la formació dels professors en l'aprenentatge i posada en pràctica d'aquestes destreses.

Aquest model, que fins i tot conserva una gran quantitat d'adeptes, planteja dos elements que es contraposen al concepte de professional tal com l'entendrem. D'una banda, el seu caràcter eminentment individualista que deixa de costat estratègies d'investigació - que alguns dels pràctics de la microensenyança ara volen recuperar per a si - com la investigació-acció i altres formes que tenen com a element distintiu la reflexió col·lectiva, que són precisament els elements que més ens interessen en aquest acostament.

En segon lloc, aquesta tradició ens condueix a l'abandó de l'enteniment de la situació de classe com una totalitat, com un nínxol ecològic on es reproduïen multitud d'interaccions diferents cada una de l'altra i que condueixen que cada situació d'aula siga una situació nova a la qual cal donar solucions creatives. En definitiva, la microensenyança només fa referència al professor. Els estudiants, el context institucional o altres elements que puguin estar presents en la situació d'aula no existeixen. Si el professor domina les destreses per a donar bé una classe, qualsevol classe, és un bon professor, és un "professor eficaç" (Villar Angulo, 1977, p.127).I, per descomptat, en considerar només la situació d'aula oblida totalment els territoris del que s'ha denominat com el no formal o l'informal. Els territoris on es conciten algunes de les experiències més noves i suggeridors per al desenvolupament de les tasques dels professors en el camp de l'Educació de persones adultes.

No seguirem per aquest camí que ens condueix als coloms de Skinner, sinó que intentarem assenyalar els aspectes que ens aporta la noció de professional com un element que creiem que ajuda a la creació i a la innovació d'una forma més fèrtil i creativa.

Per acostar-nos a les nocions de professionalitat des d'una perspectiva educativa, i no sols des de la Sociologia de les professions, tornarem a recórrer a les tradicions que han indicat Liston i Zeichner (1993) i en concret a aquella que coneixen com *la tradició reconstruccionista social*. En aquest corrent, destaquen aquests autors, és un element imprescindible desenvolupar una capacitat crítica en el docent. El professor es converteix en un intel·lectual orgànic i transformador de la societat.

L'autor més conegut en aquesta línia és, com ja hem indicat, Donald Schön. Sense entrar a presentar tots els seus plantejaments teòrics, sí que volem destacar alguns dels elements que ens semblen rellevants per a la comprensió dels seus supòsits i de com aquests poden ajudar a la consideració dels professors i professores com a pràctics reflexius.

En primer lloc, ens interessa la diferència que estableix entre coneixement tècnic i pràctica reflexiva. El primer parteix de l'existència d'un cos de sabers que serveixen de base per a la resolució dels problemes que sorgeixen en la pràctica professional. Enfront d'aquest enfocament restrictiu i limitat, Schön proposa la pràctica reflexiva, el principi bàsic de la qual és que gran part del nostre coneixement quotidià per a enfrontar-nos a les situacions és un coneixement implícit, el que ell anomena *coneixement en l'acció*. Açò implica que el professional ha de donar respostes a situacions diferents, que són les que es desenvolupen en la seua pràctica professional, que es produeixen en estudiar la realitat tal com es presenta en les situacions vives: com un embolic de diversos elements sobre els quals és

**les reflexions sobre
aqueixa pràctica
que el professor
o la professora
poden realitzar
des d'una posició
inserida en el seu
treball quotidià: i)
el context laboral;
ii) la naturalesa del
rol professional;
iii) la competència
professional; iv)
el coneixement
professional; v)
la naturalesa de
l'aprenentatge
professional; i vi)
el currículum i la
pedagogia**

necessari de tindre's, centrar el problema i seleccionar un opció tenint en compte, no sols la situació del professor sinó algunes de les dimensions que ha assenyalat Elliott (1991) i que condicionen la pràctica i, per tant, les reflexions sobre aqueixa pràctica que el professor o la professora poden realitzar des d'una posició inserida en el seu treball quotidià: i) el context laboral; ii) la naturalesa del rol professional; iii) la competència professional; iv) el coneixement professional; v) la naturalesa de l'aprenentatge professional; i vi) el currículum i la pedagogia. Com veiem, aquest coneixement en l'acció no es concreta només en les opcions que poden triar-se en funció de la situació i de la formació professional, sinó que tenen també a veure amb les exigències institucionals en les seues més diverses accepcions. Això és també palès en la formació dels professors, on determinades pràctiques que poden derivar-se de la creença en un determinat estil de formació poden quedar convertides en una illa davant del convenciment que allò important és formar professors que només tinguen coneixement d'una gran quantitat de destreses que els permeten ser més competitius i eficaços en el seu treball.

Un altre dels elements indispensables per a entendre aquesta proposta de Schön està relacionat amb la seua diferència entre el rigor i la rellevància. Com diu José Luis Sampedro, el rigor és molt important, però sempre que no es converteixca en *rigor 'mortis'*. Per a Schön el coneixement tècnic es recolza en la recerca del rigor, d'aquells elements que presenten una important base científica que permet que els problemes que es presenten en la pràctica es resolguen a partir d'un suport teòric que dona seguretat en la resolució d'aquests des d'una perspectiva basada en la investigació científica d'estil positivista. El rigor es fonamenta, per tant, sobre la base que els problemes que afrontem en el nostre exercici professional són iguals, es troben descontextualitzats i són independents de les persones que prenen part en les diferents situacions a què ens enfrontem.

La rellevància suposa traslladar l'element fonamental des de les teories científiques als actors socials que són els que entenen i consideren que unes determinades actuacions o situacions són rellevants per a la seua pràctica professional. Per tant, i des d'una perspectiva més hermenèutica, la qüestió no és tant si som capaços de donar solucions tècniques que es troben emparades per un entramat científic, sinó si els problemes i les solucions que intentem desenvolupar des de la reflexió són rellevants i els actors socials - els professors i professores, els estudiants i les estudiants - les viuen com a tal; i les actuacions permeten solucionar les dificultats donant respostes creatives. En definitiva, allò que es troba en la base de tot aquest entramat són les diverses posicions entre la teoria i la pràctica.

Carr i Kemmis assenyalen, no sense certa ironia, com per a les tradicions positivistes - les que busquen un professor eficaç - "la practica és allò particular i allò

urgent... la teoria...és el que elaboren els investigadors mitjançant un prudent procés d'investigació" (1988, p. 20-21) Considerem que el problema de la teoria i la pràctica - substancial en tot aquest procés - té a veure amb la il·luminació de les pràctiques, i que, en última instància, és la reflexió compartida sobre la pràctica quotidiana la base que sustenta l'aparició de coneixements nous. La pràctica esdevé - sota el format de reflexió sobre aquesta de què hem parlat - en l'orientadora de la construcció teòrica a partir de l'estudi i la reflexió col·lectiva sobre la mateixa acció. Més endavant veurem algunes qüestions relacionades amb la Investigació Participativa com a espai conceptual per a construir col·lectivament.

Cal tenir present que les ideologies que intenten situar la preeminència en la teoria oblidant la reflexió sobre la pràctica busquen, com qualsevol ideologia, l'ocultació de la realitat i produeixen, almenys, dos elements determinants (Apple, 1989): la proletarització i el control. Respecte a la primera - i sense ànim d'entrar en les importants qüestions relacionades amb el gènere i estan presents en l'afirmació que segueix - Apple considera que la feminització de la professió docent és un exemple clar de la proletarització general.

Un altre dels elements plantejats per Apple es refereix al control exercit mitjançant les avaluacions, el currículum o altres opcions professionals que s'estandarditzen i impedeixen l'autonomia i la possibilitat d'un treball creatiu. S'intensifica la burocràcia i s'imposen, cada vegada més, xicotetes tasques que intensifiquen i individualitzen el treball i eviten el contacte amb els problemes autènticament quotidians que defineixen la pràctica docent i educativa. En darrer terme, el control es presenta sota una ideologia que diu fornir els educadors de recursos. Aquesta ficció del tècnic determina la creença - igualment fictícia - d'igualtat respecte a altres professionals d'un major reconegut prestigi social i justifica la proletarització de les condicions de treball. En última instància, el control s'aprecia clarament en l'elaboració d'estratègies tècniques, realitzades per equips separats de la pràctica professional quotidiana i que no es fonamenten en les pràctiques diàries ni tenen a veure amb el context on es desenvolupen. Com indica Apple, el control suposa, simplement, que en "un món en què el racisme està una altra vegada en auge, en què estem tractant de fer retrocedir a les dones, tant ideològicament com econòmicament, al treball no remunerat de la llar, un món en què empresonem els nostres majors. Açò tampoc té res a veure amb l'escola" (1989, p. 16). I aleshores, allò important - el que se'ns presenta com fonamental des dels plantejaments tecnocràtics - són els treballs i les avaluacions que ens condueixen per la senda - com un còmode tren cap al nord ho definiria Sampedro - de la qualitat i l'excel·lència i no de la reflexió sobre la vida quotidiana.

El concepte de professional com pretenem definir-lo no té res a veure amb aquestes qüestions, com pot apreciar-se de la nostra argumentació anterior. Està

són els treballs i
les avaluacions que
ens condueixen
per la senda - com
un còmode tren
cap al nord ho
definiria Sampedro
- de la qualitat i
l'excel·lència i no
de la reflexió sobre
la vida quotidiana

més relacionat amb la consideració del treball professional - en aquest cas del docent - com una acció executada de forma conscient i amb una incidència en el desenvolupament de la persona. Enfrontat al control i la proletarització, el concepte de professional i el docent considerat com un professional es relacionen amb l'exercici autònom que comporta el risc de la reflexió sobre el treball com a estratègia de formació, desenvolupament i dignificació.

Per continuar analitzant aquestes qüestions ens agradaria detindre'ns, breument, en dues concepcions que poden aportar-nos, des de punts de vista i pressupòsits molt diferents, algunes qüestions sobre el desenvolupament professional i el paper dels professors i de les professores des d'una perspectiva autònoma i de construcció d'una identitat laboral i professional, personal i col·lectiva.

La primera aportació es relaciona amb el treball cultural que es troba associat a moltes de les concepcions del procés educatiu i escolar. En aquesta direcció ens detindrem breument en les aportacions del filòsof, i fundador del Partit Comunista Italià, Antonio Gramsci.

D'altra banda, i amb ànim de desenvolupar una perspectiva netament educativa, ens detindrem, també amb breuetat, en els plantejaments de Lawrence Stenhouse.

Els mestres eren per a Gramsci el que anomenava intel·lectuals tradicionals comparables, per exemple, als sacerdots. Aquesta concepció gramsciana de l'intel·lectual no ha de separar-se del seu pensament polític complet, perquè és en aqueix entramat on les funcions dels diversos tipus d'intel·lectuals cobren significat com a persones amb un poder extraordinari per a construir l'hegemonia, una de les bases teòriques i polítiques fonamentals del pensament gramscian. L'hegemonia es construeix, primordialment, dins de la societat civil, mitjançant el que Gramsci anomenava la guerra de posicions. I un dels espais socials on aquesta guerra de posicions per l'hegemonia d'un determinat estrat social té lloc és, evidentment, a l'escola.

L'intel·lectual gramscian, tradicional o orgànic, que apareix en cada una de les classes en conflicte que lluiten per instaurar una determinada hegemonia a la societat en el seu conjunt, és un expert que controla l'intercanvi d'idees mitjançant el qual una societat estableix els seus fins i desenvolupa les seues condicions institucionals.

Una altra de les aportacions que podríem considerar ací, de l'obra d'Antonio Gramsci, és la convicció que la posició que adopta l'intel·lectual - que no és neutral, sinó que recolza a una de les classes en lluita - és fonamental per a la definició de les diverses situacions socials i per a l'ocultació o desvetllament dels diferents elements que entren en conflicte dins d'una determinada formació social.

Finalment, no podem oblidar que de manera més directa o indirecta, els plantejaments sobre l'intel·lectual han calat en un important grup d'autors que tenen

en l'actualitat un pes important en el pensament pedagògic conegut com a radical. Com a exemple d'això podem citar a Giroux quan planteja que “la visió dels professors com a intel·lectuals proporciona, a més, una forta crítica teòrica a les ideologies tecnocràtiques i instrumentals subjacents a una teoria educativa que separa la conceptualització, la planificació i el disseny dels curricula dels processos d'aplicació i execució” (1990, p.176).

Des del camp de l'educació, un dels desenvolupaments més singulars, i que més està influïnt en l'actualitat en els corrents que promouen un desenvolupament professional lligat a la reflexió i a la investigació, són els plantejaments del *professor com a investigador* de Stenhouse. Aquest professor com a investigador de la seua pròpia pràctica és quelcom que ja havia intuït Antonio Gramsci en 1927: “Una de les activitats més importants que, al meu entendre, ha de desenvolupar el cos docent és escorcollar, desenvolupar i coordinar les experiències i les observacions pedagògiques i didàctiques; d'aquest treball ininterromput és d'on pot nàixer no més el tipus d'escola i el tipus de professor que demana l'ambient Quin llibre més bell podria fer-se, i que útil, sobre aquestes experiències!” (En Manacorda, 1977, p. 61).

Stenhouse entenia que l'activitat educativa era una activitat artística i ens aporta una preciosa cita per a la comparació entre el mestre artista i un “jardiner cuidadós el treball del qual no està determinat per interessos econòmics sinó per l'afecció. Ell vol que les seues plantes cresquen i pot tractar per separat a cada una. Per descomptat pot tenir cent plantes diferents i diferenciar el tractament de cada una d'elles, esporgant els rosers però no les mates de faves de l'Índia” (1987b, p. 53).

Des d'aquesta perspectiva hi ha dos elements clars que ens aporten les posicions de Stenhouse. En primer lloc la necessitat del professor - com a pràctic deliberatiu - de reflexionar constantment sobre el seu treball. En una altra direcció, es tracta del professional que és capaç de considerar que cada una de les persones que participa en una situació educativa és diferent, i és necessari individualitzar les actuacions que es realitzen amb cada una d'elles. Aquest segon element - que comporta la percepció del professor com un artista - és fonamental en un moment en què el fantasma de la uniformització en l'educació - i en l'educació de persones adultes - comença a visualitzar-se com una realitat espectral.

En última instància, la noció que ens aporta Stenhouse és la d'un professional ampliat que es caracteritza pel compromís “de posar en dubte l'ensenyança impartida, com a base del desenvolupament; el compromís i la destresa per a estudiar el mateix mode d'ensenyar; l'interés per qüestionar i comprovar la teoria en la pràctica mitjançant l'ús d'aquestes capacitats” (1987a, p. 197).

Si la figura de l'artista en Stenhouse fa referència a un professional que qüestiona el seu treball amb l'objecte de buscar sempre noves solucions a les diferents situacions que es produeixen en els processos d'ensenyança/ aprenentatge, Paulo Freire ens aporta un altre element no menys essencial: la figura del mestre com un aprenent. Però Freire introdueix un matís important: no es tracta només d'un professor que aprèn de la seua pròpia pràctica, sinó d'un mestre/ aprenent que ho fa amb els seus estudiants. La perspectiva de l'aprenent, recollida en el famós aforisme *ningú educa ningú* ens indica que el professor i els estudiants - i més si és possible en l'educació de persones adultes - mantenen una constant interacció que dota i dona sentit al procés educatiu i sobre la qual el professor ha de reflexionar permanentment.

En aquesta direcció podem apostar també per allò que Pineda (1991) anomena el mestre integral: un educador que ha de relacionar el seu treball amb el quefer diari de la comunitat. Que ha de relacionar l'educació amb la salut, amb la producció, amb la solidaritat.

La investigació participativa

Si finalitzàrem ací la nostra línia argumental sobre els professors des de la perspectiva del professional o de l'intel·lectual, podríem donar a entendre que estem plantejant una proposta de caire individualista en la qual el professor avança sol en el seu treball. Res més lluny de la nostra intenció. Per això ens agradaria continuar aquest article sobre les relacions entre la teoria i la pràctica fent algunes referències a la Investigació Participativa i a la seua capacitat com a instrument que ajuda a transformar les pràctiques dels docents per ells mateixos i des de les pràctiques quotidianes que cadascú i cadascuna desenvolupen en el seu treball diari.

Són tres els elements en què ens sembla que la Investigació Participativa pot ajudar a la reflexió sobre la docència i aportar, també, a la creació d'un sentit crític i emancipador de les pràctiques marcades pel control i la uniformització.

El primer element té a veure amb la utilització del llenguatge i els discursos. Sobretot pel que fa als discursos col·lectius que tendeixen a construir la creença - una forma d'hegemonia - que res és possible de ser canviat, i menys un *Dilluns al matí*. I aquest element de canvi en els llenguatges i en els discursos és fonamental perquè el discurs actual està expressant que les visions col·lectives que es generen en la realitat i en les pràctiques no semblen un àmbit sobre el qual s'haja de treballar.

Canvis en les activitats i en les pràctiques producte de la reflexió i de la posada en comú d'aquestes. Aconseguir que cada un i cada una de les participants en un grup d'Investigació Participativa puguin conèixer - en alguna mena d'autoanàlisi col·lectiva - quines són les dificultats amb què es troba en la seua pràctica quotidiana i en una institució concreta. Aquest element d'intercanvi i confiança és un ele-

ment estratègic per a dinamitzar la competitivitat i l'individualisme que es gratifica des de les posicions que col·loquen la qualitat i l'excel·lència per damunt del creixement individual i col·lectiu de les persones com a tal, que al cap i a la fi és una de les finalitats fonamentals de l'educació. Fet i fet, no podem permetre la construcció d'un discurs suposadament col·laboratiu que es fonamenta en el treball solitari i no en el solidari.

Finalment, canvis en les relacions i en l'organització social. I en aquest sentit, per exemple, són importants els canvis en l'estructura física de la classe o en altres elements que permeten construir processos més participatius i participats. El que es tracta de demostrar amb aquests canvis és la possibilitat de fer un treball diferent, on cada aportació és valuosa, i cada aportació ajuda a construir el tot.

Per a finalitzar amb aquest apartat relatiu a la Investigació Participativa ens agradaria rescatar els set punts de la caracterització que assenyalava l'*Internacional Council of Adult Education* (De Landsheere, 1982; Hall, 1981):

- 1.- El problema naix en la comunitat, que el defineix, l'analitza i el resol.
- 2.- La finalitat última de la investigació és la transformació radical de la realitat social i la millora de la vida de les persones involucrades. Els beneficiaris de la investigació són els mateixos membres de la comunitat.
- 3.- La Investigació Participativa exigeix la participació plena i integral de la comunitat durant tot el procés d'investigació.
- 4.- La Investigació Participativa comprén tota una gamma de grups de persones que no tenen poder: explotats, pobres, oprimits, marginats, etc.
- 5.- El procés d'Investigació Participativa pot suscitar en els que intervenen en ell una millor presa de consciència dels seus propis recursos i mobilitzar-los en vista d'un desenvolupament endogen.
- 6.- Es tracta d'un mètode d'investigació més científic que la investigació tradicional, en el sentit que la participació de la comunitat facilita una anàlisi més precisa i autèntica de la realitat social.
- 7.- L'investigador és ací un participant compromés que aprén durant la investigació. Adopta una actitud militant i no es refugia en la indiferència.

En Lucio-Villegas (2000) pot veure's l'aplicació d'aquests set punts en un cas concret que es relaciona amb el treball en Educació de persones adultes. Destaquem la necessitat de potenciar esquemes i metodologies que aspiren a adoptar el ritme de les persones, i no perdre mai de vista que els processos es constitueixen com a element d'ajuda per a aquestes. Enfront dels plantejaments tecnocràtics de què hem parlat més amunt, la Investigació Participativa situa els processos com a elements d'importància estratègica, i els resultats són només una conseqüència dels processos participatius implementats.

Servesca la següent proposta de Smyth (1991) per a ajudar-nos en el camí de la reflexió. Per a aquest autor podem analitzar la nostra pràctica docent a partir de contestar-nos a les preguntes següent:

Descripció

Inspiració

Confrontació

Reconstrucció

Conclusions

Diu Paul Willis, en el seu llibre sobre els joves fracassats de l'Anglaterra industrial dels setanta del passat segle, que els professors tenen el problema dels dilluns al matí. "Si no tenim res a dir respecte a què fer els dilluns al matí, tot cau en un reduccionisme tautològic del més pur estil estructuralista: no es pot fer res fins que no es modifiquen les estructures bàsiques de la societat, però les estructures ens impedeixen qualsevol canvi" (Willis, 1988, p. 213). En definitiva, ens trobem amb la contradicció – amb què cal acostumar-se a viure – que en el terreny de la lluita cultural, en la qual es troba inserida l'educació, podem estar fent el que creiem millor, alhora que reforcem el sistema hegemònic que dona lloc a l'alienació de les nostres pràctiques i del nostre treball. En certa mesura, aquesta és una manera de descobrir que no sabem perquè sabem el que sabem. I ens trobem dins d'un pantà.

El fil fonamental de tota la nostra argumentació ha sigut enfrontar la racionalitat pràctica a la racionalitat tècnica que impedeix l'existència d'incerteses i es mou només en el terreny de les seguretats tècniques que condueixen al fracàs personal i col·lectiu. Donald Schön ens ha llegat la noció de les zones indeterminades de la pràctica, i, sobretot, la metàfora del pantà: "En la molt variada topografia de la pràctica professional hi ha unes terres altes i fermes des d'on s'albira un pantà. En les terres altes, els problemes fàcils de controlar se solucionen mitjançant l'aplicació de la teoria i la tècnica fonamentada en la investigació. En les terres baixes del pantà, els problemes confusos i poc clars es resisteixen a una solució tècnica" (1992, p. 17). Com a educadors que qüestionem la nostra pràctica quotidiana amb l'afany de millorar-la, estem sempre en el pantà.

Servesca la següent proposta de Smyth (1991) per a ajudar-nos en el camí de la reflexió. Per a aquest autor podem analitzar la nostra pràctica docent a partir de contestar-nos a les preguntes següents:

- Descripció.* Què és el que faig? A partir de la realització d'un diari podem registrar experiències, incidents crítics, que poden ser analitzats i compartits.
- Inspiració.* Quin és el sentit de l'ensenyança? Per mitjà de la descripció de les activitats es van construint teories locals que permeten donar explicacions sobre la naturalesa del context del nostre treball.
- Confrontació.* Com vaig arribar a ser d'aquesta manera? La reflexió i teorització tenen un important component de transformació. La confrontació és, d'aquesta manera, un intent de situar el nostre treball en un context cultural, social, polític i laboral; i assumir una reflexió sobre els supòsits que subjauen als mètodes i a les pràctiques que es realitzen en el treball docent quotidià. Moltes vegades aquests problemes detectats poden ser el

cansament, o la falta de temps per a desenvolupar una reflexió sobre les nostres pràctiques.

- d) *Reconstrucció*. Com podria fer les coses d'una altra manera? Partint de la consideració de l'ensenyança com quelcom més que un simple procediment tècnic, podem, en treballar reflexionant sobre la nostra tasca, plantejar-nos com actuar de forma diferent.

Un últim element no ha d'oblidar-se. El nostre pas pel pantà - a vegades mai eixim d'ell - és un pas col·lectiu. A això ens ajuden metodologies com la Investigació Participativa, per a recordar-nos que la participació implica un treball col·lectiu, en què ens trobem amb els altres i anem creixent en l'encontre. De la mateixa manera que l'activitat científica i investigadora només creix en la trobada entre les pràctiques i la reflexió creativa i col·lectiva sobre aquestes que es constitueix en la teoria. Al cap i a la fi aquest procés reflexiu no deixa de ser una obligació moral inherent al nostre treball.

Bibliografia.

- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *La investigación experimental en educación*, París: Unesco.
- ECO, U. (1983). *El nombre de la Rosa*. Barcelona: Lumen.
- ELLIOTT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós
- GRAMSCI, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- HALL, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power. A personal reflection. *Convergence*, XIV (3), 7-11.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LUCIO-VILLEGAS, E. Y DE PABLOS, J. (1994). La actualización pedagógica en la enseñanza superior. La experiencia de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 57-76
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2000). Investigación Participativa. En G. Pérez Serrano (coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa* (pp. 193-220). Madrid: Nancea.
- MANACORDA, M.A. (1977). *El principio educativo en Gramsci*. Salamanca: Sigueme.
- PINEDA, O. (1991). *La montaña me enseñó a ser maestro*. Cádiz: Diputación Provincial/ Ayuntamiento de Puerto Real.

- SAMPEDRO, J.L. (1983). El reloj, el gato y Madagascar. *Revista de Estudios Andaluces*, 1, 119-126.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VILLAR ÁNGULO, L.M. (1977). *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- WILLIAMS, R. (2005). *En la frontera*. Barcelona: Diálogos
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

*Entre la teoria i la construcció de les pràctiques**

Miguel Loza Aguirre, assessor d'EPA del COP de Vitòria-Gasteiz



Recorde amb certa nostàlgia quan buscava solucions als meus problemes, com a docent i com a persona, en els llibres que llegia i com solia acabar frustrat. Amb el temps, amb això que anomenem maduresa i que ens serveix per a ocultar el seu pas, m'he anat adonant que l'existència és un procés dialèctic en contínua construcció per al qual no hi ha solucions a mesura. La vida és creació i recreació, la nostra historicitat és, tal vegada, el més gran que tinguem. Avui dia, com més se cerca, jo diria que amb desesperació, la identitat personal i nacional veiem que, cada vegada més, es confon aquesta amb la identificació, a pesar que ambdues són radicalment distintes. La identificació és necròfila, estàtica, imposada, desintegradora, segura, temerosa d'un mateix, dels altres, del futur i del cas estrany. La identitat és biòfila, dinàmica, crítica, participativa, creativa, insegura, oberta i integradora. La identificació ens fa objectes de la història, la construcció dinàmica i dialèctica de la identitat ens converteix en subjectes individuals i col·lectius capaços de crear i recrear-la. Per això, avui és el dia que ja no busque solucions i que m'agraden els llibres que m'ajuden a construir i reconstruir la meua identitat juntament amb uns altres i altres persones, és a dir aquells que m'omplien d'interrogants. Potser siga per açò pel que aquest capítol acaba amb l'esperança que comence un debat que ens ajude en aqueixa construcció permanent de la identitat humana. (Miguel Loza)

En la molt variada topografia de la pràctica professional hi ha unes terres altes i fermes des de les quals s'albira un pantà. En les terres altes, els problemes fàcils de controlar se solucionen per mitjà de l'aplicació de la teoria i la tècnica amb base en la investigació. En les terres baixes del pantà, els problemes confusos i poc clars es resisteixen a una solució tècnica. El que és paradoxal d'aquesta situació és que els problemes de les terres altes tendeixen a ésser de relativa importància per als individus o per a la societat en el seu conjunt, encara a pesar del rellevant que pot resultar el seu interès tècnic, mentre que en el pantà resideixen aquells altres problemes de major preocupació humana. El pràctic ha de triar. Haurà de quedar-se en les terres altes on li és possible resoldre problemes de relativa importància segons els estàndards de rigor predominants, o descendirà al pantà dels problemes rellevants i de la investigació freturosa de rigor? (Donald A. Schön)

Al meu entendre, tan sols queden tres Comunitats Autònomes, País Basc, Comunitat Valenciana i Canàries, que es mantenen en la línia de l'especificitat del disseny, encara que encara no han publicat el Decret d'Implantació o la normativa corresponent que és la que desvetllarà la realitat concreta del model d'EPA assumit. El temps ens dirà si han cedit o no als interessos corporatius; als arguments estèrils de l'eficientisme; a la traducció jeràrquica de les necessitats i interessos de les persones adultes, als discursos del control que esgrimeixen les burocràcies i els buròcrates que es consideren guardians objectius de la llei i després dels quals s'amaga la por al futur; als sentinelles de l'academicisme que manifesten la seua ansietat i temor a la igualtat i a la participació advertint-nos del perill i de la injustícia de donar un Títol "descafeïnat"; els quals

* Traducció: Joaquim Martínez

confonen l'educació amb la meritocràcia i la contemplen com un procés de selecció, alarmats perquè es descobrisca que els seus mèrits tenen components de privilegis i de desigualtat d'oportunitats, amb el consegüent perill que es pugui enderrocar la fonamentació del seu estatus social que és elevat sobre la base d'un accés restringit; i, en una paraula, si han cedit o no a la idea de rebutjar a la persona com subjecte històric de la seua formació. (Miguel Loza, 1996).

1. INTRODUCCIÓ.

En primer lloc vull agrair l'amable invitació que m'han fet els organitzadors i les organitzadores d'aquestes Jornades. He de confessar que vaig sentir cert rubor quan em van proposar vindre a aquesta terra de les fonts de les quals hem begut a l'hora de fer els plantejaments de l'EPA al País Basc.

1.1 Plantejament

Corria l'any 1992 quan un equip de persones, Ester Gamba, Benedicto Burgos, José M. Alonso i qui ací us parla, vam començar a preparar el que més tard conformaria el Currículum de l'EPA en aquesta Comunitat Autònoma. Entre els quatre, sense oblidar les múltiples aportacions que es van fer, vam elaborar el "Disseny Curricular Base de l'EPA per a la Comunitat Autònoma Basca", que no va arribar a publicar-se, i es passà directament en l'any 1998, sense haver realitzat cap tipus d'experimentació, a la publicació en el BOPV dels corresponents decrets i ordres. Així culminava un procés de diversos anys. Passàvem, si es vol dir així, de la teoria a la pràctica.

Si compare la meua trajectòria professional en EPA amb una travessia a través del desert, diria que aquells anys van ser un oasi reconfortant. Projectes, il·lusions, treball, lectures, formació, intercanvi, debat... van ser els dàtils que van alimentar la nostra idea de construir una EPA diferent. Però, fins i tot, en els oasis trobem aigües en mal estat que, en aquest cas, van ser les que van fer que, algunes vegades, aqueixos dàtils se'ns indigestaren.

Després del repòs en l'idi·l·lic lloc de nou el camí, les arenes insondables, la solitud, de vegades la incomprensió; de la il·lusió al miratge que s'anava formant del que havíem projectat. De l'esgarrifosa calor del dia a l'insuportable fred de la nit; dels projectes a la realitat. Després va vindre el que s'han anomenat el segon i el tercer nivell de concreció curricular. És a dir, els centres i l'aula.

Entenc que és aquest el moment en què us trobeu. Es conta ja amb un referent, amb un marc sobre el qual cal construir. Per això entenc que la meua aportació en aquest fòrum, si així es pot anomenar, ha de relacionar-se amb aquest instant. No és qüestió de contar el peregrinar realitzat, sinó de partir d'aquells interrogants inicials amb els quals comencem la nostra marxa i que amb el temps vam veure que són

els mateixos que es plantegen en els centres a l'hora de realitzar el seu projecte o en l'aula a l'hora de compartir i construir col·lectivament el coneixement. Freire deia que calia passar de la pedagogia de les respostes a la de les preguntes, i aquesta es la metodologia que utilitzaré en l'exposició. Hi haurà respostes, però estaran tenyides, com no podria ser d'altra forma per la naturalesa política de l'educació, de la meua ideologia, de les meues creences, dels meus valors. No compartisc els plantejaments de la racionalitat tècnica, és a dir, aquells que entenen els problemes educatius com qüestions tècniques que es resolen amb solucions apropiades de caràcter tècnic.

1.2 Autonomia versus normativa

Quan he acudit als centres a l'hora d'assessorar la realització del que anomenem el Projecte Socioeducatiu, m'he trobat que moltes persones em comentaven que la normativa els encotillava impeding-los qualsevol moviment. Recorde que alguns professors i algunes professores em comentaven que tenien a veure el *programa*, i que sempre els responia que a veure on estava escrit i normativitzat aqueix programa, pregunta que es quedava sempre sense respondre. Tota normativa posa alguns límits clars, però la majoria estan difusos, ja que en haver d'utilitzar un llenguatge "políticament correcte" deixen un gran marge de maniobra. Quan allí a Vitòria vam obrir un centre d'EPA específic per a joves desescolaritzats (CP d'EPA "El Carmen") vam trencar tots els motlles i normatives. Com? Amb la recepta universal que parla del claustre com un equip cohesionat que al costat dels participants i les participants raona i demostra pedagògicament la validesa del projecte consensuat.

Amb tot açò el que vull dir és que cal enfrontar-se de forma autònoma, reflexiva i participativa a la tasca, sempre inacabada, de construir un projecte per al centre d'EPA que ha de ser necessàriament un projecte des de, per a i amb la comunitat

2. UN INTERROGANT BÀSIC: QUÈ ÉS LA FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES?

Aquesta és la primera pregunta que ens plantegem a l'hora de realitzar les nostres reflexions i, entenc, que és la que ha de formular-se qualsevol centre d'EPA a l'hora de començar a realitzar un projecte educatiu. *Què és la formació bàsica?, per a què ha de servir?, quins referents cal prendre?* Tots i totes tenim un concepte previ del que és la formació bàsica per a persones adultes, per tant, és imprescindible exterioritzar-lo, debatre'l i tractar d'arribar a un consens bàsic. Així evitarem molts problemes i desencontres.

A nosaltres la "Secundària per a Adults" no ens deia res, és més, personalment rebutge aqueixa denominació pel contingut escolar que porta aparellat. És cert que

Al meu entendre, la formació bàsica de persones adultes és aquella que, acreditada socialment mitjançant una titulació, dota els adults i adultes d'una sèrie de competències i habilitats bàsiques per a prendre consciència de si mateix, per a comprendre i situar-se sociohistòricament en el seu entorn tant en l'àmbit privat com públic, per a participar críticament i activament en el desenvolupament individual i col·lectiu, per a l'entrada, manteniment, canvi o promoció en el món del treball, i per a continuar formant-se en els aspectes i modalitats que preferisca

el títol que s'atorga a un adolescent, el Graduat en Educació Secundària, és el mateix que obtindrà la persones adulta, però la traducció d'aqueixa acreditació social no és la mateixa perquè, entre altres coses, les necessitats formatives dels adolescents i les adolescents no tenen res a veure amb les persones adultes. Així que, la qüestió no era que si abans existien uns continguts ara calia augmentar-los, sinó que el que havíem de fer era plasmar els tres grans objectius del Títol III en un currículum específic de formació bàsica per a persones adultes. Per tant, el referent no podia ni pot estar ni en l'etapa Infantil, ni en la Primària, ni en la Secundària. El nostre nord havia de ser altre, les necessitats bàsiques de formació que plantejava la societat informacional actual i les que eren sentides per les persones adultes com a tals necessitats.

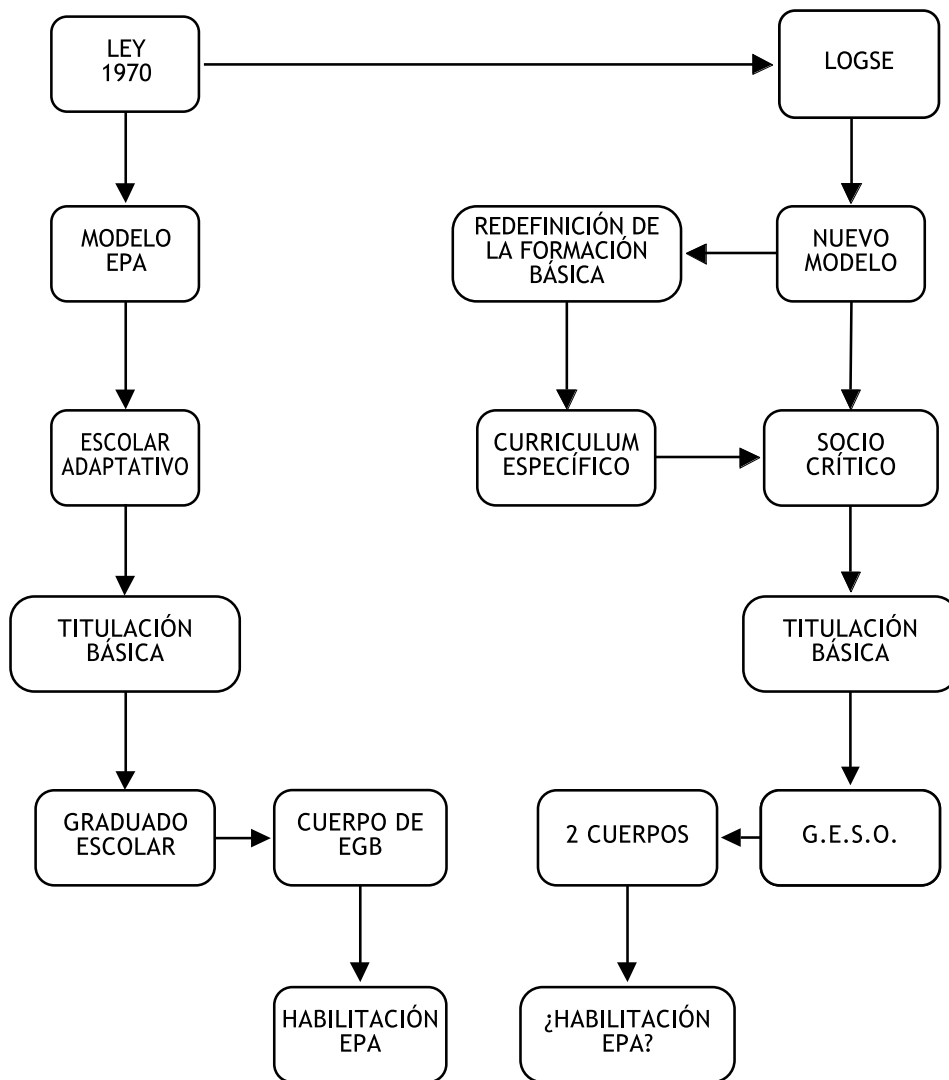
D'ací van nàixer el que denominem camps formatius: l'acadèmic o instrumental, el laboral i el sociocultural. Aquests camps estan íntimament relacionats. És més, es pot dir que una formació instrumental no és tal si no està relacionada amb el camp laboral i amb el sociocultural, que no podem parlar de formació per al treball si no es relaciona amb la instrumental i amb la sociocultural, i que, finalment, la formació sociocultural queda en purs jocs d'artifici si no s'incardina amb la instrumental i amb la laboral. Per tant, aquests tres camps formatius han d'estar integrats i interrelacionats en el currículum.

Al meu entendre, la formació bàsica de persones adultes és aquella que, acreditada socialment mitjançant una titulació, dota els adults i adultes d'una sèrie de competències i habilitats bàsiques per a prendre consciència de si mateix, per a comprendre i situar-se sociohistòricament en el seu entorn tant en l'àmbit privat com públic, per a participar críticament i activament en el desenvolupament individual i col·lectiu, per a l'entrada, manteniment, canvi o promoció en el món del treball, i per a continuar formant-se en els aspectes i modalitats que preferisca. Tot açò sense oblidar que la persona adulta atresora una experiència existencial que és plenament formativa i que ha de ser acreditada acadèmicament.

Aquesta formació, que pot assolir-se a través de diferents itineraris formatius, per ésser de base, és un dret de tots els ciutadans i ciutadanes adultes d'un país. No és ni un privilegi, ni una preparació, ni, molt menys, una selecció per a l'accés a altres nivells i modalitats de formació, encara que no s'excloa açò com a resultat.

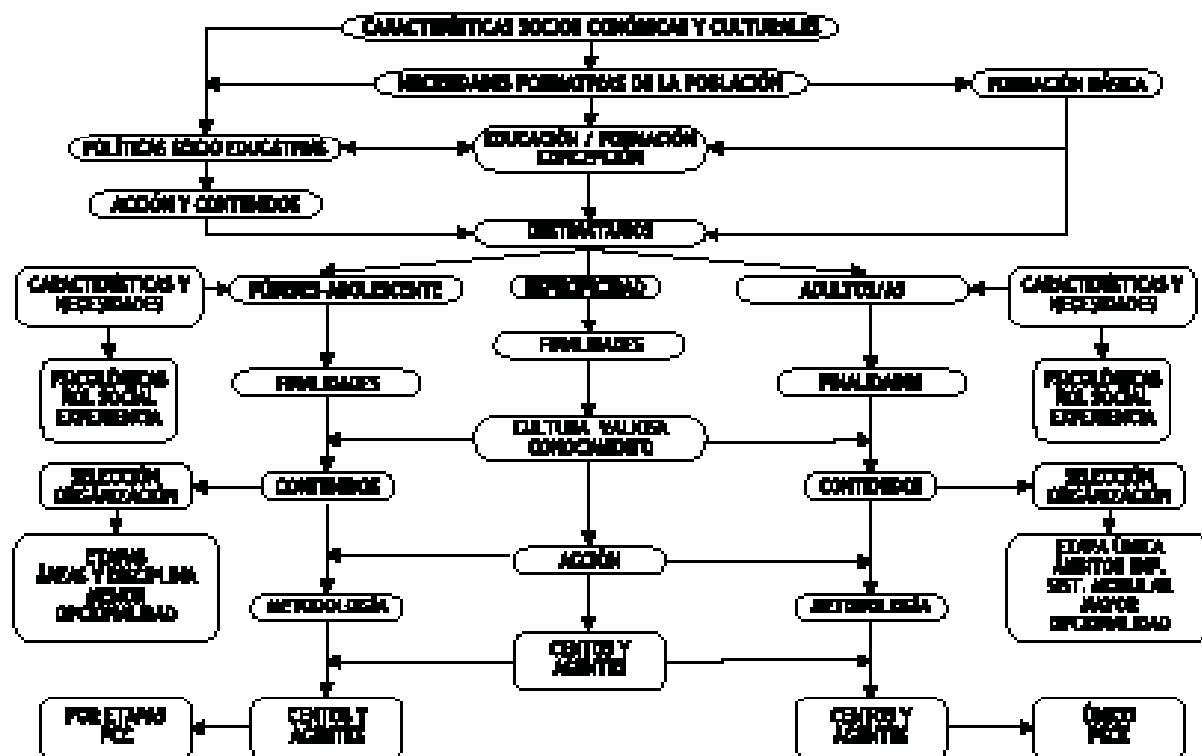
3. LES FONTS DEL CURRÍCULUM

La reflexió-acció-reflexió que cal fer contínuament a l'hora de realitzar i engegar un projecte educatiu o la intervenció en l'aula necessita una fonamentació bàsica, un marc teòric des del qual construir la pràctica i la teoria que emana d'ella. Educar és fonamentalment optar individualment i col·lectivament. La neutralitat, donada la naturalesa política de l'educació, és una postura tan política o més que



unes altres. Per això, el currículum i les opcions preses en cadascun dels seus elements bàsics han d'estar fonamentades i legitimades per la informació i criteris que proporcionen les denominades fonts del currículum. Aquestes fonts aporten les dades i les claus essencials que faciliten la determinació del currículum, tant en la seua fase de disseny i elaboració com en la de realització, és a dir, el fet de dur a

DIFFERENCIAS ENTRE LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y EL DE LA EPA

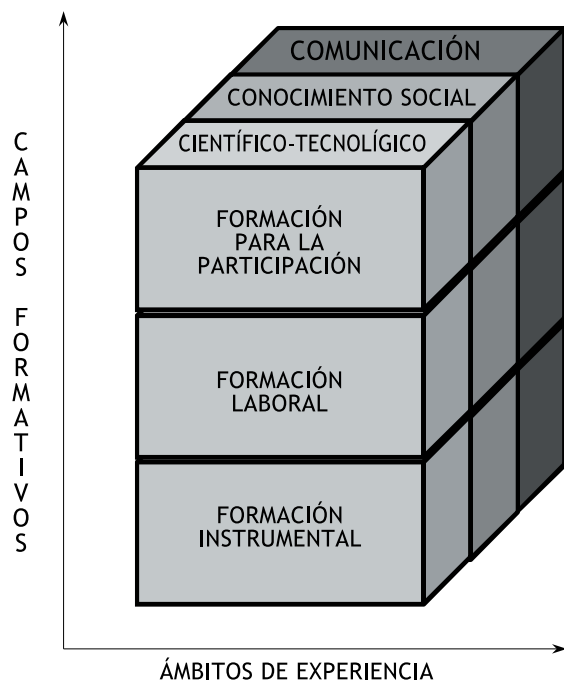


efecte la pràctica pedagògica en l'aula. Se solen destacar quatre fonts: la sociològica, la psicològica, la epistemològica i la pedagògica. Aquestes fonts estan íntimament relacionades, sent el currículum el resultat de la interacció de les quatre.

3.1 La font sociològica

L'educació és un Projecte Social o si es vol comunitari, i com tot projecte d'aquestes característiques duu aparellada la presa de decisions, la presa de postura davant una sèrie de realitats que ens circumden. Així, és necessari preguntar-nos per la fi i per la funció social de l'educació, quin és i quin volem que siga. *És funció de l'educació la reproducció del sistema actual amb les desigualtats que comporta o, per contra, la intervenció educativa ha de cercar la transformació personal i social per tal d'assolir una democràcia més íntegra i plena i un sistema en el qual prevalga la justícia social?* L'opció que prenguem ens conduirà a desenvolupar un model escolar-adaptatiu o altre sociocrític. El primer està caracteritzat per la seua òptica *escolar-adaptativa*, és a dir,

FORMACIÓN BÁSICA



s'adapta el model realitzat -estructuració en etapes, tipologia de centres, formadors, continguts, metodologia, tractament disciplinar, etc.- per a xiquets/es, púbers i adolescents a les persones adultes. En aquest model, atés que l'escolar limita l'adaptació, ens trobem que al final són les persones adultes les que han d'adaptar-se a ell, és a dir, han d'abandonar el seu rol de persones adultes que és fonamental per a la nostra identitat, a fi de ser tractats formativament com a xiquets, púbers o adolescents. Aquest model, que té un marcat component compensatori, respon a una concepció neoliberal i conservadora de l'EPA. El segon model és el socioeducatiu o sociocrític. En aquest cas, el currículum és entès com un projecte cultural de la comunitat que, des de la participació i la crítica, crea i recrea el seu futur a través del desenvolupament cultural. Aquest és *un currículum específic*

per a la formació de les persones adultes on res s'adapta, sinó que el seu disseny, que és dinàmic i dialèctic, és fruit de l'acció, de la investigació i de la participació de tots i totes les implicades.

Per altra banda, no podem oblidar que estem immersos en una determinada societat denominada de la informació i que es caracteritza, entre altres coses, pel valor del capital cultural o simbòlic i pel caràcter acumulatiu que té aqueix capital. Una societat on la dualització social està arribant a les seues més altes cotes; on un terç de la població té un treball estable i digne, l'altre terç entra i ix del mercat de treball en condicions precàries i, finalment, el terç que ens queda viu en els més estrictes marges de la societat.

Des d'aquesta font se'ns planteja també el repte de la interculturalitat, la construcció dels valors i la construcció social de l'altre i de l'altra. La interculturalitat no és un contingut, no és una cosa que pertoque als immigrants i les immigrants, no és una metodologia, sinó que és una mica més profund, és una forma de

pensament i acció que ha d'impregnar la vida de la comunitat educativa en totes les seues dimensions. La interculturalitat no és un objectiu en si mateix, sinó un instrument per a promoure la igualtat d'oportunitats i una inserció òptima de les minories -moltes vegades majories- econòmiques i socials.

3.2 La font psicològica

La psicologia és una ciència fundamentant de l'educació i en ella ens hauríem de donar suport a l'hora de prendre una sèrie de decisions. En aquest cas la pregunta és la següent: *Quina imatge tenim de la persona adulta que està immersa en uns processos de formació bàsica? Com la traduïm? Com relacionem adultesa i aprenentatge? Es pot aprendre a partir d'una determinada edat? Com aprenem les persones adultes? Com conceptualitzem la intel·ligència adulta? Quines expectatives tenim enfront de l'aprenentatge adult?*

Durant molts anys es va pensar que la intel·ligència disminuïa amb l'edat. Avui ja sabem que això no és així, que hi ha diversos tipus d'intel·ligència, que alguns, com la intel·ligència acadèmica, disminueixen amb l'edat, però que uns altres, com la cristal·litzada i la pràctica, augmenten amb el pas del temps i que, en general, la intel·ligència segueix desenvolupant-se al llarg de la vida llevat que existisca algun tipus de deterioració fisiològica. No obstant això, les anomenades "teories del dèficit", és a dir, aquelles que fan de la diferència una deficiència, aquelles que assumeixen el paradigma del "ha tocat sostre", són les que més abunden en les intervencions de formació bàsica amb les persones adultes. L'edisme se'ns presenta ací com un clar factor excloent. En aquest sentit jo sempre faig la mateixa pregunta als professors i les professores i a les persones adultes que em comenten que ja no estan en edat d'aprendre: Si ara t'oferiren tornar als 20 anys, amb quin cap desitjaries tornar-hi, amb el que tens ara o amb el que tenies en aquella edat? La majoria responem que amb l'actual. Què significa açò? Que el temps ens ha ensenyat moltes coses, que amb el seu pas hem après molt, en una paraula, que som capaços d'aprendre. Ara bé, i ací naixen altres interrogants: *Deu ser que les persones adultes aprenem d'altra manera? Deu ocórrer que l'ensenyament actual es dona suport exclusivament en la intel·ligència acadèmica, que és precisament el que disminueix amb el pas del temps? O potser el que ocorrerà és que aqueix coneixement experiencial no està legitimat i, per tant, no adquireix la categoria necessària perquè pugui ser acreditat socialment via titulació?*

Crec que és fàcil d'imaginar que segons siguen les respostes que donem a aquestes preguntes, així deu ser la nostra pràctica i, conseqüentment, els resultats que d'ella emanaran.

3.3 La font epistemològica

Tal vegada serà pel nom, però generalment es parla molt poc d'aquesta font, a pesar de ser molt important, ja que tot currículum duu implícit una selecció de la

cultura entesa com valuosa. És a dir, tenint com a referència la font epistemològica és com es realitza la selecció dels continguts. I aquesta tasca no correspon exclusivament a l'Administració Educativa, sinó que tant el centre com el professor o la professora -sense oblidar la part que li correspon a la persona adulta- juguen un paper, explícit o implícit, en aqueixa selecció. Ara bé, *de quina cultura parlem?, quin és el coneixement valuós?, qui legitima el coneixement?, coincideixen el coneixement valuós i el legítim?, l'experiència vital forma part del coneixement?* En aquestes ocasions solc contar el desafiament que feia a la psicologia cognitiva perquè demostrés si els alumnes i les alumnes del centre que tenim per a jòvens desescolaritzats -els estigmatitzats pel fracàs- realitzaven en un dels tallers, en aquest cas el de Tecnologia, operacions formals més o menys complexes que els de vuité d'EGB. I en el cas que les operacions realitzades foren més complexes, el que suposaria uns aprenentatges també més complexos, a veure per què a aquestes persones se'ls tancava el camí de la normalització acadèmica, i quina era la raó per la qual no se'ls reconeixia aqueixos aprenentatges via titulació.

Una altra de les qüestions és la del referent que hem de prendre a l'hora de seleccionar aqueixos continguts. *Quin ha de ser? El d'Infantil, el de Primària, el de Secundària, o poden ser-ne d'altres? Pot ser que el referent siga el que és bàsic perquè una persona adulta pugui desenvolupar-se de forma crítica i participativa en la societat d'avui dia?* Hi ha qui diu que una forma d'establir el currículum de la formació bàsica de les persones adultes és la que els continguts introduïts siguen dominats per tots i totes les professores del Claustre, ja que mentre per a un de matemàtiques l'equació de segon grau pot ser bàsica i irrenunciable, per a un altre d'història el que és bàsic pot estar en la distinció entre els Jacobins i els Girondins; i pot resultar que el de matemàtiques desconeix aqueixa distinció i el d'història fuja de l'equació de segon grau; i no obstant això, ambdós tenen un nivell d'acreditació molt superior al que atorga la formació bàsica. Llavors, *què és bàsic?*

De vegades, a l'hora de seleccionar els continguts s'argumenta el caràcter propeutèic de l'ensenyament. Així, el professor o la professora d'Infantil justifica una sèrie de continguts per la importància que tindran en Primària; el de Primària fa el mateix pensant en la Secundària; aquest al seu torn repeteix l'operació per allò dels Batxillers, sent aquests uns dels més preocupats en aquesta qüestió perquè després està la Selectivitat i després la Universitat; i clar, aquests últims s'apuren en pensar que darrere està el món del treball. Però fem el recorregut en sentit invers. L'empresa diu que els universitaris i les universitàries ixen mal preparats per al món del treball, que necessitarien més coneixements pràctics i menys teòrics. La Universitat al·lega que els alumnes i les alumnes vénen poc formats, que els falta el més bàsic, que tal vegada el millor seria dotar-los d'unes eines metodològiques que els permeteren enfrontar

La base comuna dels Àmbits és la percepció de la realitat com una cosa interrelacionada i integrada preservant en l'àmbit educatiu aqueixa concepció global per a l'aprenentatge dels continguts

amb èxit l'adquisició dels coneixements superiors. Per altra banda, he escoltat moltes vegades a professors i professores de Batxiller queixant-se que han de començar a treballar amb qüestions bàsiques com l'ortografia o les redaccions. Els de Secundària es queixen que hi ha molts i moltes alumnes que no tenen les destreses bàsiques de la lectoescriptura i del càlcul. I finalment, en Primària i Infantil, com no tenen on recórrer, veuen en la família i en la societat actual els problemes més greus de cara a l'ensenyament. Llavors, *què fer en la formació bàsica de persones adultes?*

Altre assumpte és el de les disciplines i les especialitats. Pense que en moltes ocasions i en el camp de la formació bàsica, la lògica interna de les disciplines s'està imposant a la construcció del coneixement. Heus ací una contradicció epistemològica! El coneixement es construeix a través de successives síntesis realitzades amb les aportacions, entre unes altres, de les diferents disciplines. Avui dia, els equips d'investigació són multi i interdisciplinars, i ja hi ha qui proposa que les Tesis Doctorals es puguin fer en equip, ja que mirant els equips d'investigació actuals és bastant paradoxal que una sola persona i des d'una única disciplina puga dur endavant una investigació. D'altra banda, la qüestió més complexa de la construcció del coneixement és la de realitzar aqueixa síntesi. I en aquest cas, o almenys és el que ocorre en Infantil, Primària i Secundària, aqueixa síntesi està quedant en mans dels discents. És a dir, que després d'haver passat una sèrie de professors que de vegades superen la desena, són els alumnes i les alumnes les que han d'elaborar aqueixa síntesi que nosaltres, els professors i les professores, no fem argumentant la nostra especialitat o habilitació. Entenc que en l'EPA no podem caure en el mateix error. Per això, quan vam fer el disseny de la formació bàsica vam introduir dos nous conceptes: el dels Àmbits d'Experiència i el dels Continguts Culturals.

3.3.1 Àmbits d'Experiència

L'Àmbit constitueix un marc per a organitzar i interrelacionar els continguts a fi de promoure aprenentatges més útils i funcionals. És un marc mediador que permet establir activitats coordinades i interdisciplinars, alhora que aporta flexibilitat a la seqüenciació dels continguts a admetre acostaments més integradors d'aquests.

La base comuna dels Àmbits és la percepció de la realitat com una cosa interrelacionada i integrada preservant en l'àmbit educatiu aqueixa concepció global per a l'aprenentatge dels continguts. D'altra banda, resulta un instrument útil per a la sistematització, estructuració i planificació de l'acció pedagògica que ha de realitzar el professorat. La presentació dels continguts en àmbits d'experiència és, doncs, una forma útil per a l'organització del currículum.

Aquesta integració dels continguts en grans àmbits de l'experiència no significa que les àrees i/o disciplines siguin alienes al currículum, sinó que es tracta de con-

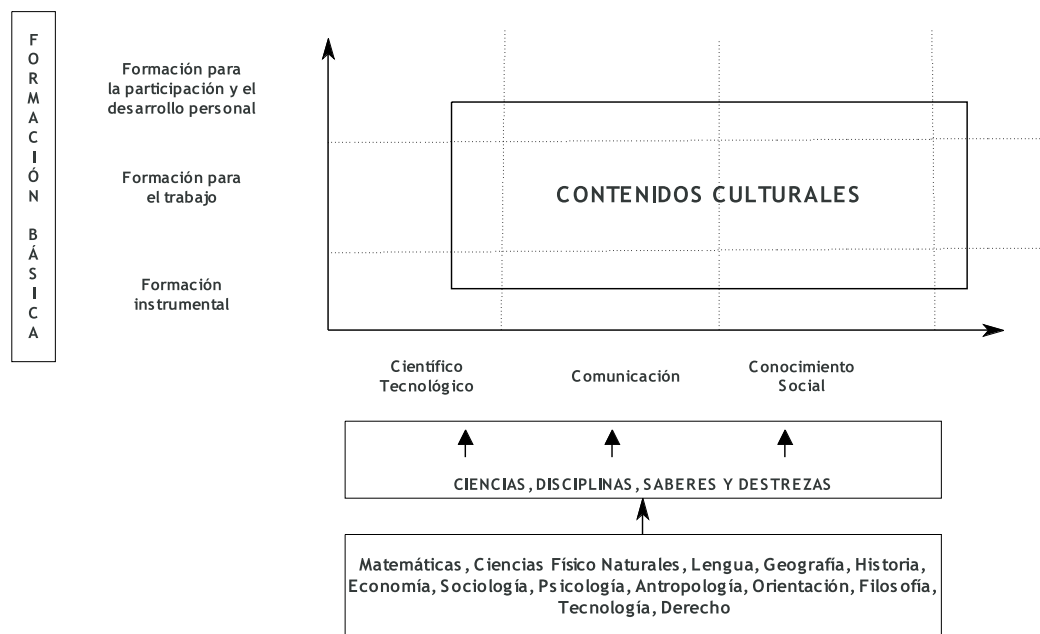
textualitzar els sabers científics d'aquestes àrees o disciplines en el marc de l'experiència i de sabers previs que ja tenen les persones adultes, entorn del qual són les seues necessitats bàsiques: la comunicació, el coneixement social, les tècniques per a fer, les habilitats i els coneixements tècnics per a actuar i participar socialment.

3.3.2 Continguts Culturals i Continguts Disciplinars

Les diferents ciències i disciplines naixen amb la intenció de conèixer, transformar, predir i controlar els fenòmens de la naturalesa a fi de millorar la qualitat de vida individual i col·lectiva de les persones. Per tant, no s'entén el coneixement científic si no té una referència clara a la seua funcionalitat. El coneixement es fa realitat quan s'emmarca, en un procés dialèctic, dins d'un o diversos elements culturals. No té sentit estudiar la ciència per la ciència i menys des d'una perspectiva estàtica. Conseqüentment, i donada l'heterogeneïtat dels públics de l'EPA, així com els diferents contextos en els quals té lloc, els continguts mínims seran aquells elements de les diferents ciències i disciplines que, a més de bàsics, hagen estat reconeguts com a fundaments per a l'enteniment i participació en la construcció de la societat. Aquests

El coneixement es fa realitat quan s'emmarca, en un procés dialèctic, dins d'un o diversos elements culturals. No té sentit estudiar la ciència per la ciència i menys des d'una perspectiva estàtica

ESTRUCTURACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



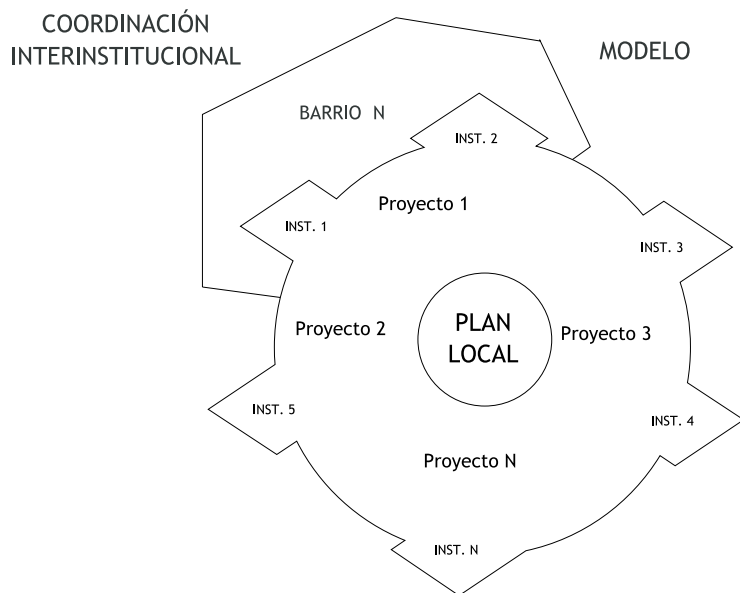
continguts s'hauran d'emmarcar dins d'elements o fets culturals que siguin significatius per a aquests públics adults, determinant-se i explicitant-se de forma dinàmica i participativa en un projecte de caràcter socioeducatiu. És a dir, existeixen uns continguts disciplinaris mínims i uns continguts culturals. Els primers són els prescriptius i han de ser seqüenciats helicoidalment; els segons són marcs existencials que donen sentit als primers i que requereixen, més que seqüenciació, la distribució al llarg del procés formatiu. Així, per exemple, la salut, presa com un contingut cultural, té uns continguts disciplinaris i uns continguts culturals. Els continguts disciplinaris, que provenen de diferents ciències i disciplines, poden variar d'una fase o cicle a un altre, el contingut cultural que ho emmarca i que, probablement, serà reconstruït, no és específic de cap fase.

3.4 Font Pedagògica

Com ja vam dir anteriorment, les fonts s'interrelacionen entre si. Així, es pot comprovar que alguns dels aspectes exposats incideixen directament en la pràctica pedagògica. Per això, a la font pedagògica li correspon la síntesi de les aportacions de les altres tres fonent-les amb les específicament pedagògiques. Aquesta síntesi, al meu entendre, es realitza a través d'un projecte de centre que en el nostre cas el caracteritzem com a socioeducatiu, ja que l'Educació de Persones Adultes, com a subsistema de la Formació permanent, té com a criteris d'actuació el desenvolupament comunitari i el canvi social, i com a metodologia de treball la coordinació interinstitucional, és a dir, en el camp que ens movem el que és social i el que és educatiu caminen junts.

És en aquest marc on pren el seu sentit el centre d'EPA. Aquest és un agent formatiu que interactua de forma coordinada amb altres agents en un territori determinat (barri, localitat o comarca) per a donar una millor resposta a les necessitats i interessos de les persones adultes considerades individualment i col·lectivament. Açò requereix l'acord i la col·laboració de les diferents institucions i agents socials que actuen en un mateix entorn per a tractar d'integrar les dinàmiques i recursos existents conjugant a tal fi els diferents tipus d'accions per a transformar les diferents realitats i situacions, açò és, pensant globalment i actuant localment. Per tant, totes les actuacions que es desenvolupen en el marc del centre d'EPA han de contemplar-se en un Projecte Socioeducatiu propi i singular que tinga present cada realitat concreta.

Aquest projecte ha d'inspirar-se, orientar-se i regir-se, tant per la concepció que es tinga de l'educació de persones adultes, com per les finalitats que el centre es propose aconseguir. En aquest sentit, el projecte s'ha de sustentar en els interessos de les persones participants i en les de la comunitat amb l'objecte de respondre adequadament a les seues demandes, contribuir a una millor qualitat de vida i impulsar el desenvolupament comunitari. El Projecte Socioeducatiu de cada



"PLAN LOCAL DE E.P.A.: INSTITUCIONES Y PROYECTOS"

centre ha de tenir un caràcter singular per a donar una resposta més adaptada a la realitat, a les necessitats i interessos de les persones adultes que acudeixen al centre i a les de la comunitat en la qual el centre té el seu marc d'actuació.

Seria objecte d'un llibre el fet de tractar els diferents elements que componen un projecte d'aquestes característiques, i per això ací faré tan sols una breu referència a alguns d'ells.

3.4.1 Finalitats i objectius

És molt important que les finalitats i objectius que apareguen en la normativa siguin traduïts i concretats en la realitat del context on estiga situat el centre. Aquest és un treball que cal portar-lo a terme amb les persones participants i amb les institucions i agents socials de la zona. Sense oblidar que els objectius són els referents de l'avaluació, ja que, freqüentment, el que s'avalua no són els objectius, sinó els continguts quan aquests són instruments per a assolir el desenvolupament de capacitats reflectides en els esmentats objectius.

3.4.2 Continguts

Són tres les tasques que cal realitzar: selecció, seqüenciació i organització.

- a) Selecció: Hem de tenir en compte les altres fonts curriculars, és a dir, la reflexió realitzada sobre la cultura valuosa, els continguts culturals i el

model al qual ens adscriguem, és a dir, l'escolar-adaptatiu o el sociocrític. També és el moment de concretar l'opcionalitat per a donar una millor resposta a l'heterogeneïtat dels públics que acudeixen a EPA.

- b) Seqüenciació: És evident que cal seqüenciar els objectius, però en aquest cas, més que d'una forma lineal, la seqüència hauria de ser helicoïdal i estar subjecta a les característiques de l'aprenentatge adult. A més, cal tenir en compte que la seqüència, encara que influeix en l'organització dels continguts, no ha de determinar-la.
- c) Organització: L'organització dels continguts no ha de mimetitzar-la de la seqüenciació. En el nostre cas, sense oblidar el concepte d'“Àmbit d'Experiència”, vam optar per un Sistema Modular i, últimament, pels Programes. El Sistema Modular es caracteritza per organitzar els continguts en una sèrie de mòduls interdisciplinars i interrelacionats que, basats en els continguts culturals, organitzen els continguts del currículum. Els Programes, model extret d'aquesta Comunitat, són aquelles intervencions educatives que estan destinades a un sector concret de la població adulta amb unes característiques pròpies i que té per objectiu el desenvolupament i la promoció d'aqueixos sectors de la població. En el nostre cas, i de cara al curs que ve, desenvoluparem els Programes de “Centres Penitenciaris”, d'“Emigrants” i de “Persones discapacitades”. També hem de tenir en compte que un Programa és una forma d'organitzar els continguts i els equips docents que ofereix múltiples possibilitats.

Finalment, volguera ressaltar la importància de l'organització temporal. En el nostre cas optem per una organització quadrimestral que és la que regeix en l'actualitat.

3.4.1 Metodologia

Si atenem a les característiques de l'aprenentatge adult, la metodologia ha de ser dialògica i participativa. L'aprenentatge entre iguals, el desenvolupament de les habilitats comunicatives, els contextos d'aprenentatge, el clima social del grup, el tractament de l'error, els mètodes cooperatius, les “Tertúlies Dialògiques”, la selecció de materials curriculars que han de ser específics, el paper de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, entre uns altres, seran qüestions de gran importància a l'hora de concretar l'espai metodològic. No cal oblidar que la relació entre autoconfiança, atribució causal, contextos d'aprenentatge, generació d'expectatives, necessitats i processos psicològics, és significativa.

3.4.2 Orientació i tutoria

L'orientació i la tutoria són dos elements clau en qualsevol procés educatiu. La tasca orientadora en relació a la triple finalitat que ha de complir, es dirigeix a tres àrees fonamentals: vessants acadèmica, professional i personal. Aquesta divisió no

soscava el caràcter unitari del procés orientador i resulta més operativa en precisar o seleccionar els objectius de cadascuna d'aquestes àrees.

- a) El Departament d'Orientació: Així com poden existir diferents departaments didàctics establits per Àmbits d'Experiència o per Programes, entenc que és necessari que existisca un Departament d'Orientació. Per a això, encara que és necessari, no és imprescindible que existisca un orientador o una orientadora, és més una qüestió de voluntat de l'equip docent. Això sí, encara que existira un pedagog o psicòleg, el departament no pot desenvolupar la seua labor per mitjà d'un especialista que exercisca la seua labor aïlladament, sense procurar canals d'interacció amb la resta dels elements organitzatius del centre. Un departament suposa el treball en equip d'un grup de persones i, en aquest cas, els i les professors-tutores són els elements imprescindibles perquè les activitats orientadores arriben al grup i a cada participant en particular.
- b) La Tutoria: L'organització de la tutoria ha de tenir en compte diferents variables. Una d'elles és el seu caràcter individual i grupal; una altra és si es dedicarà un temps específic per a realitzar aqueixa acció; i, finalment, que segons l'organització que fem pot ser que ens trobem sense els característics grups estables que es donen habitualment en els centres educatius. Per això, no és d'un sol ús la idea que un participant o una participant tinga un tutor o tutora que l'oriente en tot l'itinerari educatiu que realitze la persona adulta, és a dir, des que es matricula en el centre fins que acaba la seua relació amb aquest, tenint en compte els espais intermedis en els quals no acudisca a les activitats formatives. Tampoc hem d'oblidar els bons resultats que dona l'"orientació entre iguals".

3.4.1 Atenció a la diversitat

Els públics que acudeixen a EPA són altament heterogenis. Per tant, l'atenció a la diversitat és un compromís ineludible d'aquest camp educatiu. L'aposta per l'educació comprensiva és un repte al qual cal plantar cara. Últimament s'està presentant la comprensivitat com una cosa irrealitzable i perjudicial. El que jo pense és que la comprensivitat no és l'enemic, sinó una educació que formalitza la classificació i la jerarquització. És cert que amb aqueix model la comprensivitat és inviable, per la qual cosa el que caldrà fer serà elaborar un model on siga possible desenvolupar-la. Per altra banda, i atenent al que abans es va exposar sobre la interculturalitat, no hem d'etiquetar les diferències com a deficiències.

3.4.2 Tractament lingüístic

Ens trobem en dues Comunitats on hi ha dues llengües oficials, per tant, caldrà prestar especial atenció a aquest aspecte. En la Comunitat Autònoma Basca hem optat per dues vies. La primera és la incorporació de l'Euskera al currículum dins de

l'Àmbit de la Comunicació i la segona és la d'oferir aquests ensenyaments en Euskera. Així, aquest curs s'obri una línia en Euskera en el centre d'EPA de Vitòria-Gasteiz.

A més d'açò, entenc que s'hauria d'establir un Programa específic per a aquestes segones llengües minoritzades. En aquest cas, el curs passat he iniciat una experiència que vaig titular "Programa d'ensenyament de l'Euskera per a la tercera edat" i que es va desenvolupar en un dels centres d'EPA d'un barri de Vitòria-Gasteiz.

3.4.3 Avaluació i acreditació

Arribem a un dels punts més conflictius, el de l'avaluació. I dic que és conflictiu perquè algun insigne pedagog l'ha qualificat com el poder fàctic de l'educació. A més, s'ha de destacar que el model d'avaluació assumit condiona tot el procés educatiu.

Al meu entendre hi ha dos grans models d'avaluació, el de promoció o lineal i el de crèdits. Nosaltres vam proposar al Departament d'Educació el model creditici, però no va ser acceptat per una sèrie de circumstàncies que després exposaré. L'aposta pel sistema de crèdits la vam fer per les següents raons:

- Perquè permet establir autèntics itineraris formatius individualitzats.
- Perquè acomoda l'oferta formativa a les necessitats i circumstàncies de la vida de la persona adulta.
- Perquè acredita l'experiència.
- Perquè reconeix en tot moment els aprenentatges desenvolupats i els diferents nivells d'assoliment arribat.
- Perquè acaba amb el concepte de "suspens".
- Perquè assoleix una individualització de l'avaluació.
- Perquè permet exercir eficaçment l'Orientació.
- Perquè atén realment a la diversitat i la gran heterogeneïtat dels diferents públics d'EPA.
- Perquè s'acomoda a les característiques de l'aprenentatge i de la vida adulta.
- Perquè elimina els riscos de classificació, selecció i jerarquitització de l'avaluació de promoció.

Aquest sistema s'està desenvolupant en la Comunitat Autònoma de Canàries a través del qual han denominat "Sistema d'Acreditació Formativa", que està ja bastant estructurat, encara que temen que per ser l'única Comunitat Autònoma que ho ha assumit no s'arribi a implantar-hi.

En el nostre cas, entenc que la proposta va ser rebutjada no per qüestions didàctiques, sinó per problemes administratius. Al principi, es normativitzà que els professors i les professores que provenen del Cos de Mestres hagueren de contar amb la "Habilitació en EPA" per a poder accedir a aquests ensenyaments, i així es ve fent. Però quan vam proposar el mateix per als professors i les professores que provenen del Cos de Secundà-

ria se'ns va indicar que no era possible. A més, l'avaluació creditícia no estableix un moment terminal en el qual es considera que els objectius finals són superats, hi ha persones que poden portar-ne alguns superats o arribar als esmentats objectius en mòduls que no es consideren de finalització. Per això, vam proposar que, respectant els drets adquirits, el Claustre d'un centre d'EPA s'organitzara en funció d'un projecte i no en funció de pertànyer a un determinat cos administratiu. Sí vam aconseguir que el Claustre fóra únic, però no que s'organitzara en funció de l'interés públic. Per això pense que, en moltes ocasions, l'educació s'organitza en funció d'uns interessos que no coincideixen amb els dels ciutadans i ciutadanes que financen i per als quals es creen aqueixos serveis públics.

4. LA PARTICIPACIÓ DE LES PERSONES ADULTES

No volguera acabar sense parlar d'una cosa que em sembla fonamental i que ha de tenyir tot l'exposat fins a ací, és a dir, la participació de les persones adultes en tots aquests processos.

Sóc conscient que en l'exposat fins ara he parlat d'unes persones, els alumnes i les alumnes d'un centre d'EPA com a objectes d'una intervenció educativa, és a dir, he dit molt sobre ells i elles, sobre com ha de ser la intervenció educativa envers ells i elles, però, seguint una tradició social i pedagògica molt estesa, no he escoltat la seua veu. No obstant això, tot l'exposat fins a ací es basa, com no podia ser d'altra forma, en una concepció educativa que, en aquest cas, s'alinea amb la pedagogia dialògica i crítica, és a dir amb aquella que propugna l'aprenentatge entre iguals i que considera a les persones com subjectes de la seua educació, és a dir, com participants actius i crítics de la seua construcció. És més, crec que aquesta premissa és bàsica si es pretén arribar a un aprofitament de la formació.

Per això, vull deixar palés a través d'aquest punt que, a pesar o tenint en compte els condicionaments socials, normatius o d'altra índole, la nostra intenció ha de ser que els alumnes i les alumnes es convertisquen des d'un principi en participants, és a dir, que recuperen la seua veu, que participen; que la nostra educació no siga bancària, sinó construïda entre tots i totes; i que, finalment, la nostra intervenció no siga reproductora, sinó transformadora de la realitat. Per això hauríem de desenvolupar, en col·laboració amb els participants i les participants, camins, espais i temps de comunicació dialògica per a fer efectiu el repte que ens planteja una educació democràtica per a les persones adultes.

I dins d'aquest àmbit de la participació vull fer especial esment al paper que pot i ha de jugar la comunitat a través dels col·laboradors i les col·laboradores o voluntàries. Són ja molts anys en els quals en alguns centres d'EPA intervenen diferents agents i agències formatives com a voluntaris o col·laboradors. Personalment entenc que aquesta actuació és necessària. S'ha discutit molt sobre l'acció del voluntariat i el camuflament de necessitats que haurien d'estar cobertes per l'Admi-

nistració. Nosaltres pensem que les accions que desenvolupa el voluntariat en un centre d'EPA són necessàries i profitoses per la pròpia gènesi i per les característiques de l'acció voluntària i que, en aquest cas, no suplantem cap acció professional, sinó que més aviat la complementem des d'un camp al qual no pot arribar la professionalitat. Per tot això, i com hem indicat, vam pensar que el centre ha d'estar obert a aquestes col·laboracions, bé d'agents externs, o bé dels propis participants. No oblidem que, com he indicat abans, em situe dins d'una concepció dialògica de l'educació on els alumnes i alumnes, per ser subjectes de la seua formació, són també agents formatius.

Bibliografia

- ARNAUS, R. (1999). *Una perspectiva crítica del decret del disseny curricular d'EPA del País Valencià*. En Quaderns d'Educació Contínua. València: CREC. Diputació de València.
- BOPV 19/06/98. *Ordre de 29/05/98 per la qual s'estableix el currículum específic de formació bàsica per a les persones adultes en la CAV*.
- BOPV 2/02/99. *Ordre de 11/12/98 sobre l'avaluació de l'alumnat de Formació Bàsica per a les persones adultes en les modalitats d'educació presencial i a distància*.
- BOPV 25/05/98. *Resolució de 25/05/98 per la qual s'estableixen les condicions necessàries per a la impartició de programes formatius no reglats per centres públics específics d'EPA i es convoca a aquests centres a la presentació de projectes per al curs 98/99*.
- BOPV 10/11/98. *Decret 289/1998 de 27 d'octubre, pel qual s'adapten les finalitats i estructura del Centre Basc d'Educació Bàsica a Distància al nou concepte d'educació bàsica establert per la LOGSE*.
- FREIRE, P. (1999). Autonomiaren Pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko jakeak. *Ikastaria*, 10, 9-71: Eusko Ikaskuntza.
- GOVERN BASC. Departament d'Educació, Universitats i Investigació (1995). Guia per a l'elaboració del Projecte Socioeducatiu en centres d'EPA. Vitòria-Gasteiz.
- LOZA, M. (1996a). La Reforma Educativa com indicador de les polítiques d'Educació d'Adults. *Diàlegs*, núm. 6-7, 54-59.
- LOZA, M. (1997b). De la política educativa a les polítiques en educació d'adults. En Cabell, M.J. (coord) 1997 . *Didàctica i educació de persones adultes*. Granada: Al-jub.
- MARTÍNEZ, F. (1999). *Anàlisi de la fonamentació psicològica de la proposta de la G. Valenciana per a la formació dels persones adultes*. En Quaderns d'Educació Contínua. València. CREC. Diputació de València.
- SCHÖN, D. (1992). La formació de professionals reflexius. Madrid: Paidós.

Cap a una pedagogia crítica i complexa en la formació de persones adultes*

Juan Miguel Batallero Navas¹



Una educació holística

«...La noció que hi ha un pensament pur, és a dir, una racionalitat aliena als sentiments, no és més que una ficció, una il·lusió basada en la nostra falta d'atenció cap als estats d'ànim subtils que ens acompanyen al llarg de tota la jornada. El pensament i el sentiment es troben inextricablement units i, en conseqüència, alberguem sentiments sobre tot el que fem, pensem, imaginem o recordem...»

Daniel Goleman. "La pràctica de la intel·ligència emocional". Pàg. 81

«...Una visió espiritual del món és un paradigma global i ecològic. Global perquè emfatitza les connexions humanes entre les persones a través de les fronteres polítiques; per aquest motiu es manté en oposició a aquesta obsessió per la cultura de l'èxit econòmic nacional. Ecològic perquè emfatitza les nostres connexions amb tota la vida i s'oposa a l'antropocentrisme destructiu i al materialisme de la cultura occidental moderna. Una visió espiritual del món és una reverència cap a la vida; una actitud de respecte i reverència davant la transcendència de l'Origen de la nostra existència...»

Rafael Yus Ramos. "Educació Integral. Una educació holística per al segle XXI". Vol II. Pàg. 24.

«...L'ésser humà és un ésser racional i irracional, capaç de mesura i desmesura; subjecte d'un afecte intens i inestable; ell somriu, riu, plora, però sap també conèixer objectivament; és un ésser seriós i calculador, però també ansiós,angoixat, gaudidor, embriac, extàtic; és un ésser de violència i de tendresa, d'amor i d'odi; és un ésser envaït per l'imaginari i que pot reconèixer el real, que sap de la mort però que no pot creure en ella, que segrega el mite i la màgia, però també la ciència i la filosofia; que està posseït pels Déus i per les Idees, però que dubta dels Déus i critica les Idees; s'alimenta de coneixements comprovats, però també d'il·lusions i de quimeres. I quan en la ruptura dels controls racionals, culturals, materials hi ha confusió entre l'objectiu i el subjectiu, entre el real i l'imaginari, quan hi ha hegemonia d'il·lusions, desmesura desencadenada, llavors el homo demens sotmet l'homo sapiens i subordina la intel·ligència racional al servei dels seus monstres...»

Edgar Morin. "Els 7 sabers necessaris a l'educació del futur". Pàg. 26.

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Mestre d'Ensenyança Primària. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Orientador escolar i formador de professors. Col·laborador de la revista DIÁLOGOS. Membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya i específicament de la secretaria tècnica d'aquest. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Sevilla (Andalucía-ESPANYA)

Els éssers humans som una mica més que cos i ment, som també cor, sentiment, passió, tendresa i amor. A més d'un component cognitiu i racional posem també un component emocional que no és una cosa separada ni arrancada de la nostra raó, ni del nostre cos físic, sinó que està integrat en ells, de tal sort que no hi ha raó que no siga al mateix temps emocional. De fet, els sentiments i les emocions són les que donen color, forma i direcció als nostres actes, perquè en la conducta humana no hi ha res que no siga sentimentalment neutral, per tant no només no hi ha una raó objectiva separada dels sentiments, sinó que tota raó humana és sobretot sentimental.

Al mateix temps, les persones som també éssers d'impulsos primitius amb capacitat per a la creació de les més belles obres com de les més horribles atrocitats. En el nostre interior es combinen tres cervells: el racional, el dels afectes i el dels instints, de tal manera que entre ells hi ha una relació inestable, canviant i rotativa. Per això la ment racional no té tot el poder sobre nosaltres: pot ser dominada, ignorada, fins i tot esclavitzada per l'afectivitat o la impulsivitat. L'impuls autodestractiu i necrofílic auxiliar-se de la ment racional per a organitzar i justificar les seues accions. (MORÍN, I.; 1999: 23)

L'educació que hem rebut, hereva del paradigma mecanicista i cartesià, va separar en nosaltres l'ànima del cos, la raó del sentiment, el coneixement dels afectes, i en aquesta mesura va ser una educació castradora i incompleta perquè va negar les possibilitats de coneixement i desenvolupament d'una de les dimensions que més essencialment ens caracteritzen com a persones: el fet de ser éssers d'afecte, d'afecte i d'amor. Però també en molts casos va ser una educació nefasta perquè va ignorar la inestabilitat d'aquest bucle ment-afectes-impulsos del qual ens parla Morín.

Però les persones no som únicament éssers racionals, d'afectes i d'impulsos, sinó que som encara alguna cosa més. Som éssers imaginatius, creatius, productors de sentit, significats i símbols, capaços de fer-nos preguntes que van més enllà de l'estrictament físic, racional o sentimental. D'on venim? Per què estem aquí? Per què som capaços de seguir endavant a pesar de sentir-nos cansats i deprimits? Quin és el sentit de la meua vida? Què fa que la meua vida valga la pena ser viscuda? Preguntes que posen de manifest que som éssers capaços de comprensió i compassió, de tendresa i amor, d'obertura i visió, de transcendència i de reverència, éssers en suma espirituals capaços de somni, d'utopia i d'esperança.

Resulta sorprenent que autors de reconegut prestigi científic i tecnològic coincideixen no només amb psicòlegs, filòsofs, artistes i també amb destacats personatges de provada conducta espiritual i religiosa. Bohm, Prygogine, Capra, Bateson, Shelldrake, Maturana, Varela, Capra, Morín, Jung, Maslow, Rogers, Gardner, Goleman, Zohar, Krisnamurti, Dalai Lama, Boff, Casaldàliga, Huxley, Hesse i molts

altres coincideixen que més enllà de les prescripcions i litúrgies de totes les religions existeix una saviesa perenne comuna a totes elles, a més que els éssers humans som capaços de percebre altres realitats que ens proporcionen unes sensacions singulars de serenitat, pau i connexió amb el món.

Encara que no tinguem paraules que ens permeten expressar aquestes vivències de serenitat i integració, si almenys podem afirmar que quan vam exercitar convenientment la nostra ment i el nostre cos amb tècniques de meditació i relaxació, no solament la nostra percepció és més clara i precisa, sinó que la nostra manera de raonar es fa més encertada, proporcionant-nos uns estats psicològics de pau i serenitat que ens duen a tenir un profund respecte i reverència per la vida.

Si el model d'educació que estem proposant està basat en el desenvolupament integral de la persona i en la realització plena de totes les seues capacitats i possibilitats, necessàriament hauríem d'acceptar que necessitem d'una educació de les emocions i dels sentiments, però també d'una educació de l'esperit, dirigida a conèixer-nos, respectar-nos i ajudar-nos, però també a admirar i admirar-nos, a crear i a recrear-nos, i sobretot que apunte al reconeixement que essencialment som un complex misteri que encara que amb un fons de realitats incognoscibles, podem gaudir de l'alegria, l'esperança, la pau, la fe i l'amor.

Bàsicament una alfabetització emocional hauria d'anar dirigida a aconseguir, entre uns altres, objectius com els següents:

- Ser capaç de reconèixer els propis sentiments i emocions i de quina manera influeixen o determinen la nostra conducta.
- Saber orientar-nos per valors i prendre decisions, sent capaç de discriminar quins valors i emocions determinen els nostres objectius i les nostres accions.
- Reflexionar sobre un mateix reconeixent els encerts i errors, afrontant les conseqüències de les nostres accions sense sentiments negatius paralitzants.

Tenir una adequada i equilibrada percepció de si mateix. Autoestima.

Governar els impulsos, les emocions i sentiments conflictius. Ser capaços d'autocontrol.

Per a l'educació integral i holística l'educació espiritual no consisteix a addicionar o dotar el currículum de coneixements esotèrics o religiosos, sinó més aviat tot el contrari, animant i estimulants els nostres alumnes a desenvolupar la sensibilitat d'admiració i reverència per tot el creat i per tot el viu, fomentant en ells al mateix temps el desenvolupament d'una consciència ètica planetària. Es tracta en suma de despertar la sensibilitat per la naturalesa, els altres, un mateix, la societat explorant nous camins a través de la creativitat, l'art, la poesia, la literatura, perquè en definitiva l'espiritualitat es materialitza a través de l'art, la creació, la vida i l'amor.

Per a l'educació integral i holística l'educació espiritual no consisteix a addicionar o dotar el currículum de coneixements esotèrics o religiosos, sinó més aviat tot el contrari, animant i estimulants els nostres alumnes a desenvolupar la sensibilitat d'admiració i reverència per tot el creat i per tot el viu, fomentant en ells al mateix temps el desenvolupament d'una consciència ètica planetària

Al contrari del que generalment es creu, el desenvolupament de la intel·ligència espiritual no ha de confondre's amb la pràctica d'una religió determinada, ja que no es tracta d'imposar o d'oferir un conjunt de regles i creences que procedeixen de revelacions o de jerarquies eclesiàstiques. La intel·ligència espiritual es concep més aviat com una capacitat innata que tots els éssers humans posseïm i que no està associada a coneixements i informacions que procedeixen de la cultura escolar, sinó que per contra és una cosa que s'activa i desenvolupa en tots els moments de la nostra vida quotidiana en la mesura que posem en joc el desplegament de les següents capacitats:

1. Buscar i trobar significats usant-los en la solució dels nostres problemes. Ser capaç de autorientar-nos, trobar els principis que guien i tutel·len la nostra conducta des del nostre propi interior.
2. Transformar la nostra consciència, les nostres fixacions i programacions. Ser capaç de desaprendre o de descobrir i eliminar aquelles rutines mentals que han quedat fixades a la nostra estructura emocional i ens fan sofrir. Investigar i descobrir capes més profundes de nosaltres mateixos, trobant un suport de sentit per a la creació del nostre propi mestre interior.
3. Reconèixer els valors i qualitats positives existents en nosaltres mateixos, en els altres, en la societat i en la naturalesa, sent capaç de trobar noves qualitats i valors. Desenvolupar un sentit d'esperança activa i de fe que tot pot millorar-se.
4. Prendre consciència d'un mateix, sent capaç d'analitzar la pròpia conducta, els pensaments i sentiments, establint connexions entre ells i reconeixent la seua procedència.
5. Ser capaç d'afrontar, transcendir el dolor i el sofriment, utilitzant-los com a mitjans d'aprenentatge i de creixement personal.
6. Recerca i treball conscient per aconseguir la serenitat i la pau interior, a través de la introspecció, el diàleg intern, la meditació
7. Pensament divergent i independència de camp, sent capaç de proposar alternatives creatives i intuïtives a situacions i problemes de la vida quotidiana.
8. Pensar, sentir i actuar de forma coherent evitant conscientment fer mal als altres i a nosaltres mateixos. Tenir un especial sentit de respecte per la Naturalesa, els altres i nosaltres mateixos.
9. Sentit de l'humor. Ser capaç d'alegria existencial, d'alegria que surt de l'interior i que no és fruit del consum ni de la satisfacció dels desitjos, sinó de la tranquil·litat de consciència que ofereix el fet d'acceptar les coses tal com són.
10. Desenvolupar un sentit de conformitat que no és conformisme davant les situacions injustes, sinó tot el contrari: rebel·lia i esperança activa que la

societat ha de ser alliberada de les injustícies i les desigualtats, al mateix temps que ens alliberem interiorment i creixem espiritualment.

11. Donar i rebre afectes, oferir i acceptar tendresa, practicar la compassió com a virtut de compartir sentiments, percepcions, moments, coses materials.

Finalment, una alfabetització emocional i espiritual hauria de plantejar-se seriosament el cultiu d'allò que més genuïnament ens identifica com a éssers humans: la nostra capacitat d'estimar.

Tal com reconeix Maturana, quan un ésser humà es troba en una situació en la qual per alguna altra raó li és negada la seua necessitat d'ésser i manifestar-se com a persona, s'està en realitat negant la seua existència i provocant directament o indirectament un mal que pot ser irreparable. Si ningú ens escolta, si ningú ens acull, si ningú ens veu, mai serem capaços de reconèixer-nos com a subjectes, per tant és summament necessari, tant per a la vida psicològica com la biològica el fet de sentir-nos acollits, legitimats i reconeguts.

Segons Maturana (LÓPEZ, M.; MATURANA, H. i altres; 2003) tota educació ha de partir del principi de desenvolupar un respecte cap a nosaltres mateixos i cap als altres i el que és veritablement important de la relació educativa és que les persones puguin ser afirmades en el seu ésser, encara que siguin corregides en el seu fer, i és en això en el que consisteix bàsicament l'educació, a afirmar l'ésser i corregir el fer, la qual cosa no pot realitzar-se sense la presència de l'amor.

No obstant això l'amor, seguint Girardi té també altra adreça que va més enllà del reconeixement de l'altre com un igual. Es dirigeix cap a la realització del bé del qual dic estimar i en aquesta mesura està orientat cap a la lluita contra el mal que li afligeix, perquè no es pot perseguir el bé si no es combat al mateix temps el mal. En conseqüència un amor que allibera de la injustícia, de l'opressió i del sofriment és aquell que opta per ajudar les víctimes de l'opressió i de la injustícia i al mateix temps lluita contra les causes i responsables objectius d'aquesta situació.

Des d'aquests dos punts de vista, l'amor com a reconeixement de l'altre i l'amor com a opció per ajudar incondicionalment als que sofreixen perquè s'alliberen del seu sofriment, i als més febles perquè planten cara a la seua debilitat, tota relació educativa necessàriament ha de fundar-se en l'amor, o si es prefereix en una relació d'ajuda i acceptació incondicional al mateix temps que de llibertat. I no obstant això, són d'aquesta naturalesa les relacions pedagògiques dominants en les nostres institucions educatives? Forma part l'amor de les finalitats i objectius educatius? Podem parlar o practicar l'amor en un sistema educatiu els programes del qual i les maneres del qual d'organització i d'intervenció estan destinats al desenvolupament de qualitats humanes menors?

Des d'aquests dos punts de vista, l'amor com a reconeixement de l'altre i l'amor com a opció per ajudar incondicionalment als que sofreixen perquè s'alliberen del seu sofriment, i als més febles perquè planten cara a la seua debilitat, tota relació educativa necessàriament ha de fundar-se en l'amor, o si es prefereix en una relació d'ajuda i acceptació incondicional al mateix temps que de llibertat

Heus aquí el nostre repte principal, heus aquí el contingut més estratègic de tots: els éssers humans no podrem arribar a ser fins que conscientment i resoltament no situem la finalitat principal en l'aprenentatge de l'amor i entenguem que és impossible aprendre o ensenyar l'amor sense estimar al mateix temps. I això en termes una mica més precisos significaria com a mínim desenvolupar actituds i habilitats com les següents:

1. Actituds i habilitats de coneixement personal i interpersonal perquè l'amor és coneixement d'un mateix i dels altres i sobretot perquè si no som capaços de parar-nos esment a nosaltres mateixos, si no som capaços d'agradar-nos, sinó som capaços en suma de ser conscients de les nostres possibilitats i de les nostres limitacions, serem inevitablement incapaços de veure en l'altre la nostra pròpia humanitat.
2. Actituds i habilitats de cura, d'atenció, de racionalitat i d'acció, perquè l'amor és una activitat, és un procés totalitzador i no un sentimentalisme arrabassador. Estimar és treballar per alguna cosa, fer créixer alguna cosa, actuar per allò que s'estima.
3. Actituds i habilitats de responsabilitat, perquè la responsabilitat no és altra cosa que la resposta personal a alguna cosa que sentim i ens importa. No és possible per tant educar en l'amor sense educar al mateix temps el caràcter i la voluntat, sobretot perquè l'amor és una resposta incondicional cap a la persona estimada i sense l'aprenentatge de la conformitat, de la serenitat i de la relativització i mediatització dels nostres impulsos i desitjos immediats, no és possible l'aprenentatge de l'amor.
4. Actituds i habilitats de respecte, comprensió i tolerància. Encara que ens coneixem a nosaltres mateixos i als altres i encara que responguem amb atenció i generositat a les seues necessitats, no haurem completat el procés unitari de l'amor, si no acceptem a l'altre tal com és, si no el valorem en la seua singularitat, si no ens concedim els uns i els altres el dret a ser diferents.

Canvis organitzatius i curriculars

«...L'actual sistema d'assignatures és una vana reminiscència del passat. Els actuals cursos i la seua divisió en compartiments estancs no es funden en conceptes ben meditats de les necessitats humanes contemporànies, i menys àdhuc en la comprensió del futur...»

Alvin Toffler. "El xoc del futur". Pàg. 509

«En un context de creixent crisi de l'organització escolar heretada de la nostra modernitat, les organitzacions que aprenen s'està presentant com l'última teoria del canvi educatiu, on les escoles -en lloc de deter-

minats plans, objectiu o estratègies per a canviar- puguen aprendre de la seua pròpia experiència, proporcionant així una base de millora contínua. Dissenyar propostes externes per a disseminar-les en el món de la pràctica només ha conduït a canvis episòdics, generant al seu torn l'etern problema teoria-pràctica. Es tracta ara, de quina manera contínua i incremental, el mateix centre educatiu cree coneixement i aprenga. »

Antonio Bolívar “Els centres educatius com a organitzacions que aprenen”. Pàg. 11

«El temps pedagògic és el dedicat a produir experiències de plaer d'estar aprenent. El temps de l'escola només es transforma en temps pedagògic quan el seu transcurs crea un espai i un ambient organitzatiu propici a les experiències d'aprenentatge. L'objectiu del temps pedagògic no és només un ensenyament ben estructurat, sinó la configuració d'aquesta part instructiva de la Pedagogia en funció de la construcció personalitzada i de la celebració del coneixement com a descobriment agradable.»

Hugo Assmann “Plaer i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent”. Pàg. 223.

Els sistemes educatius tal com ara els coneixem provenen tots de l'era industrial en tant que les seues estructures no són més que una còpia simulada del model d'industrialització de la fàbrica. I això no significa que no hagen estat valuosos i continuen complint les seues funcions. El que ocorre, és que en aquest moment històric estan quedant clarament obsolets.

La idea global de reunir masses d'estudiants (matèria primera), per a ser manipulades pels docents (treballadors), en una escola centralment localitzada (fàbrica), ha estat molt útil per al desenvolupament del capitalisme de l'era industrial, sobretot en la funció d'adquirir habilitats, creences i actituds bàsiques perquè el sistema funcionés. No obstant això en l'època actual, marcada pels canvis accelerats, per la mobilitat permanent, per la polivalència de destreses, pel consum en massa, per la revolució permanent de la tecnologia i el paper dels mitjans de comunicació, el sistema escolar industrial ja no complix les funcions econòmiques i socials per a les quals va ser creat.

És a partir de la dècada dels setanta quan les societats opulentes comencen a prendre consciència que feia falta un canvi en els sistemes educatius. Un canvi que permetés adequar-los a les noves exigències de la nova societat de serveis de l'era postindustrial, ja que les demandes del sistema productiu requerien nous perfils formatius, noves idees i actituds i nous models d'organització escolar.

En l'àmbit dels objectius educatius, comença a concretar-se la necessitat d'un aprenentatge i un ensenyament completament diferents als quals fins aleshores eren comuns en la totalitat de les institucions educatives (TOFFLER, A.; 1988; 499-502). Si la

societat ja no necessitava de persones lleugerament instruïdes capaces de treballar al mateix temps en tasques repetitives i mecàniques, ni tampoc d'individus que accepten obedientment les ordres sabent que el seu sustent depenia precisament d'aquesta obediència, era obvi que l'orientació, la finalitat i les pràctiques dels sistemes educatius havien de ser diferents. Si la nova societat postindustrial necessitava d'éssers humans capaços de judici crític i d'obrir-se camí davant nous mitjants i situacions, així com d'establir nous vincles i relacions amb una realitat sotmesa permanentment a canvis, no havia dubtes que les transformacions que els sistemes educatius necessitaven estaven sobradament justificades per estrictes raons socioeconòmiques.

Paral·lelament s'estava posant també de manifest que el tipus d'organització escolar per a l'era postindustrial n'havia de ser completament diferent al del model industrial. Si el model escolar industrial basat en un alumne, un aula, un seient i una hora ja no era eficaç per a les noves demandes formatives del sistema econòmic, havia de ser substituït per un altre més obert i flexible capaç de treballar en diferents temps, en diferents espais, amb diferents mobiliaris i també amb diverses maneres de relació personal com el treball en equip, les relacions socials i la cooperació.

Resulta cridanera la coincidència de dates existent entre la publicació de l'obra de Paulo Freire *Pedagogia de l'oprimit* i a la d'Alvin Toffler *El xoc del futur* que encara que des de perspectives, situacions i realitats molt diferents, les dues apunten a la necessitat de vertebrar els sistemes educatius entorn de l'eix del canvi social i la llibertat. Per primera vegada es dóna la circumstància que si bé amb finalitats educatives diametralment oposades, com són les que representen els drets i els valors humans i les exigències i els interessos del mercat, comencen a percebre's importants coincidències en relació a les necessitats que ha de satisfer l'educació.

Per a Toffler els actuals cursos i la seua divisió en compartiments estancs no es basen en sòlids arguments basats en autèntiques necessitats humanes, sinó més aviat en la inèrcia i en la lluita dels gremis de l'ensenyament, més obstinats a millorar les seues condicions laborals i salarials, que en la responsabilitat professional de satisfer des de l'organització escolar i les seues pròpies competències professionals necessitats veritablement humanes. (TOFFLER, A.;1988; 509).

Des d'aquesta posició, Toffler considera que per a donar resposta a aquestes noves necessitats és imprescindible establir grans sèries de matèries optatives que s'oferirien als estudiants en petits cursos i que serien les encarregades de donar resposta a la diversitat de coneixements i dades que els alumnes necessiten, al mateix temps que es promou l'exercici i capacitació en coneixements pràctics que puguin facultar els alumnes per a aprendre per si mateix utilitzant els seus propis recursos i guiats quan fos necessari pel professor; per a establir relacions entre ells donant temps per al desenvolupament de la confiança i de l'amistat i també per-

què puguem prendre decisions per si mateix davant la innombrable diversitat d'opcions que el futur els plantejarà.

De tot el que s'ha dit anteriorment en relació als eixos fonamentals del nou paradigma educatiu per a la societat del segle XXI, no cal oblidar que el taló d'Aquil·les de tota innovació o reforma educativa, no descansa exclusivament en factors econòmics relatius a majors recursos i inversions, sinó sobretot en factors relatius al currículum i l'organització escolar, és a dir, a la manera concreta amb què quotidianament es materialitza la coherència entre les bones intencions que es persegueixen i la realitat concreta del que en la pràctica efectivament es fa. Per tant el nou paradigma educatiu emergent haurà de concretar almenys tres tipus de canvis: canvis en l'organització escolar, canvis en la concepció del currículum i canvis metodològics.

Canvis organitzatius, estructurals i professionals

PARADIGMA DOMINANT	PARADIGMA EMERGENT
Organitzacions i institucions educatives burocràtiques i rígides. Reglamentisme. Estructura jeràrquica i autoritària. Participació merament formal. Conformisme. Sanció del dissentiment.	Organitzacions i institucions educatives democràtiques i flexibles. Autonomia professional de professors i alumnes. Foment de la participació formal així com espontània i informal.
Progrés segons graons fixos de graus, cursos, cicles i etapes. Segregació per edats o importància de l'edat per a realitzar determinats estudis. Compartimentació i descoordinació entre les diferents etapes, cicles i cursos. Creença en l'eficàcia dels criteris d'homogeneïtzació grupal.	Flexibilitat en la integració de grups de diferents edats. L'individu no està automàticament limitat a l'estudi de certes matèries per raó de l'edat. Aprenentatge cooperatiu i atenció a la diversitat d'aptituds, interessos i motivacions.
Espais i temps marcats per l'homogeneïtat, la rutina i l'aritmètica. Absència de criteris educatius en la distribució de temps i espais. Absència de flexibilitat i autonomia	Espais i temps distribuïts amb criteris educatius i de disponibilitat de recursos. Flexibilitat, autonomia i cooperació en la distribució de recursos, espais i temps.

Estructura acadèmica burocràticament determinada. Inexistència de procediments d'homologació entre la vida escolar i la vida professional. Resistències escolars a l'influx de la comunitat.

Estructures acadèmiques flexibles amb varietat de passos d'accés i procediments d'homologació. Intervenció i control comunitari de la gestió escolar.

Organització incapaç d'aprendre de la seua pròpia experiència i dels seus errors. Cultures professionals individualistes i balcanitzades. Impossibilitat de reflexionar sobre les pràctiques docents i organitzatives.

Organització que aprén de la seua història, de la seua experiència i dels seus errors, sent capaç d'aportar noves solucions a problemes vells. Cultures professionals de col·laboració. Reflexió constant sobre les pràctiques docents i organitzatives.

Absència de vinculació, implicació i compromís amb l'organització escolar. Burocratització funcional i absència de responsabilitat. Institucionalització de la rutina i de les resistències al canvi.

Compromís professional i personal amb els objectius i el funcionament de l'organització escolar. Actitud de servei i responsabilitat. Obertura al canvi i les innovacions.

Absència d'avaluació organitzativa. Absència i desinterés per la construcció de convergències i visions compartides relatives al diagnòstic i solució de problemes educatius. Incapacitat per a divulgar i compartir les millors pràctiques professionals.

Avaluació organitzativa contínua. Esforç deliberat per construir i compartir concepcions comunes relatives al diagnòstic i solució de problemes educatius. Disseminació efectiva de les millors pràctiques professionals.

Aprenentatge organitzatiu adaptatiu: actuacions reactives davant els esdeveniments i al curt termini sobre els símptomes. Perspectiva mecanicista sense canvis conceptuals i actitudinals en els participants.

Aprenentatge organitzatiu transformador de cicle doble: actuacions sobre les causes, a mitjan i llarg termini. Perspectiva sistèmica amb canvis cognitius i axiològics en els participants.

Concepció de l'organització escolar com una responsabilitat individual de l'adreça. Visió del centre educatiu com el lloc de treball en el qual es compleixen ordres i instruccions emanades de l'administració educativa. Absència d'interès i motivació per compartir el treball, l'experiència, les dificultats i els assoliments professionals.

Concepció de l'organització escolar com una responsabilitat i una tasca col·lectiva. Visió del centre educatiu com el lloc on s'analitza, discuteix i reflexiona, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir. Creença en la possibilitat d'aprendre dels altres si es treballa conjuntament. Dificultats i assoliments professionals compartits.

Canvis en la concepció de l'aprenentatge i del currículum

PARADIGMA DOMINANT

Importància dels continguts, especialment de les dades, fets, conceptes i principis que són presentats com el principal i gairebé únic objecte del procés de ensenyament-aprenentatge. Creença que sempre pot adquirir-se un cos de coneixements correctes d'una vegada per sempre. Importància del text i l'objecte d'estudi.

Aprenentatge com a fi últim de l'educació. Importància dels productes, adquisicions i acreditacions. Dicotomia entre formació i informació, educació i instrucció.

Estructura curricular relativament rígida. Objectius, continguts, mètodes i criteris d'avaluació centralitzats i prefixats per endavant. Continguts curriculars com a finalitats en si mateix. Especialització i disciplinarietat..

PARADIGMA EMERGENT

Importància dels procediments i de les actituds. Èmfasi en l'aprenentatge autònom i l'ús d'estratègies d'aprendre a aprendre, sota el supòsit que el coneixement és alguna cosa caduca, provisional i incompleta que pot canviar amb les aportacions de noves informacions i descobriments. Importància del context i del clima d'estudi.

Aprenentatge com a mitjà per a l'educació. Importància dels processos, del desenvolupament de capacitats i de la confiança en si mateix. Harmonia entre formació i informació, educació i instrucció.

Estructura curricular relativament flexible i autònoma. Convenciment que hi ha moltes formes d'ensenyar una mateixa matèria. Continguts curriculars com a mitjans per al desenvolupament de capacitats personals. Globalització i interdisciplinarietat.

Aprenentatges basats en una concepció de la intel·ligència bàsicament verbal i numèrica aplicada a objectes externs en els quals els alumnes no se senten implicats ni motivats internament. Desconsideració del desenvolupament de la intel·ligència emocional. Insistència en el pensament lineal i analític de l'hemisferi cerebral esquerre.

Aprenentatges basats en la consideració de l'existència d'intel·ligències múltiples aplicada a objectes en els quals els alumnes se senten implicats i motivats internament. Consideració i desenvolupament de la intel·ligència emocional. Educació del cervell sencer mitjançant estratègies holístiques i intuïtives de l'hemisferi cerebral dret.

Escassa aplicació d'estratègies per a l'exercici i desenvolupament del pensament divergent i creatiu, així com de procediments per a aprendre per si mateix. Èmfasi en les estratègies cognitives.

Foment i aplicació d'estratègies que faciliten el pensament divergent, crític, creatiu. Ús constant de procediments i recursos per a l'aprenentatge autònom. Èmfasi en les estratègies metacognitives.

Canvis metodològics

PARADIGMA DOMINANT	PARADIGMA EMERGENT
Insistència en el treball individual, escrit, amb suport imprés. Marginalització de l'experiència interna i el propi alumne com a fonts d'aprenentatge. Posició dominant de l'explicació del professor com a font exclusiva d'informació i aprenentatge.	Importància del treball individual en combinació amb el treball en xicotet, mitjà i gran grup, així com de l'aprenentatge utilitzant diversos suports. Valoració de l'aprenentatge dialògic i apreciació de l'experiència dels alumnes com a fonts i mitjans d'aprenentatge.
Classificació, selecció i etiquetació de l'alumnat. Foment de la competitivitat i l'èxit individual. Ensenyament basat en la normalitat i en la suposada existència d'un alumne abstracte amb característiques generals, comunes i generalitzables a la resta del grup. Impossibilitat d'atendre a la diversitat.	Foment del treball en grup, l'èxit col·lectiu i la col·laboració. Importància de la responsabilitat individual enfront dels compromisos adoptats amb un mateix i amb el grup. Ensenyament adaptat a les característiques individuals. Variades possibilitats d'atenció a la diversitat.

Predominància del coneixement adquirit mitjançant la utilització del llibre de text i l'explicació del professor com a recursos exclusius d'aprenentatge. Predomini del coneixement i la comprensió com a objectius cognoscitius d'aprenentatge.

Varietat de recursos i fonts d'aprenentatge no exclusivament procedents de l'àmbit escolar. Aprenentatges basats en la investigació, l'ús de biblioteques, fitxers, noves tecnologies, etc. Predomini dels procediments d'aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació com a objectius cognoscitius d'aprenentatge.

Espais, mobiliaris, aules i materials dissenyats amb criteris d'eficàcia generalment aliens a objectius educatius i de desenvolupament personal. Foment de passivitat, immobilitat i individualisme.

Espais, mobiliaris, aules i materials mòbils, reversibles i adaptats a qualsevol tipus d'activitat. Foment de col·laboració, mobilitat i treball en grup.

Confiança i sobrevaloració de la tecnologia (equips audiovisuals, ordinadors, cintes magnetofòniques, textos, etc.). Escassa importància de les relacions humanes i el clima social.

Importància dels recursos tecnològics, però sempre subordinats al paper essencial que juguen les relacions humanes i la creació d'un clima social afectivament càlid que permeta el diàleg, l'ajuda i l'aprenentatge en col·laboració.

Relació professor-alumne de caràcter vertical, burocràtica i generalment sense implicació afectiva o empàtica. Escàs valor a la relació personal d'ajuda. Ensenyament-Aprenentatge d'una sola adreça.

Relació professor-alumne de caràcter horitzontal, democràtic i amb implicació afectiva o empàtica. Importància de la relació personal d'ajuda. Ensenyament-Aprenentatge bidireccional.

Bibliografia

- ADELL, J. Xarxes i educació. Jordi Adell UNIVERSITAT JAUME I <URL:<http://nti.uji.es/jordi/>> http://www.hissi.urv.es/modulos/modulos/aplicaciones/redes_y_educacion.html
- AGANZO, A. (2003) L'educació planetària. Seminari Internacional. "Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària". València. Setembre.

- AGUERRONDO, I. El nou paradigma de l'educació per al segle XXI. [En línia] Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació la Ciència i la Cultura. Desenvolupament escolar i administració educativa. <<http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>>[Consulta:18 desembre 2003]
- AREA MOREIRA, M. Una escola del segle XIX en el segle XXI? redefinint les metes, formes i polítiques de l'educació en l'era digital. Universitat de la Llacuna. <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/doc-portada.htm>
- ASSMANN, H. (2002) Plaure i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent. Narcea. Madrid.
- BAJO, M.T.; MALDONADO, A.; MORENO, S.; MOYA, M. I TUDELA, P. (Coordinador) Les Competències en el Nou Paradigma Educatiu per a Europa.[En línia]. Universitat de Granada .Vicerectorat de Planificació, Qualitat i avaluació docent. <www.ugr.es/vic_pla/planes/doc/ Analisis_de_Competencias_Europa.doc> [Consulta: 18 novembre 2003]
- BARANDIARAN, X. (2003) Resum i comentaris a “L'arbre del coneixement” [En línia] <sindominio.net/autonomiasituada/textos/matvar/matvar.pdf> [Consulta: 8 desembre 2003]
- BARTOLOMÉ P., M. Construint la ciutadania europea: models, programes i iniciatives. Societat Espanyola de Pedagogia. [En línia] <<http://www.uv.es/soespe>> [Consulta 22 octubre 2003]
- BARTOLOMÉ PINA, A.R . Alguns models d'ensenyament per als nous canals. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona<<http://www.ull.es/departaments/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bartolome.htm>>
- BARTOLOMÉ PINA, A.R. Preparant per a una nova manera de conèixer. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona<<http://www.ull.es/departaments/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bartolome.htm>>
- BOFF, L. (2001) Ètica planetària des del Gran Sud. Madrid. Trotta
- BOLÍVAR, A. (2000). Els centres educatius com a organitzacions que aprenen. La Muralla. Madrid.
- BUSTAMANTE DONAS, J. Dilemes ètics en la societat de la informació: apunts per a una discussió.
- BUZAN, T. (2003) El poder de la intel·ligència espiritual. Urano. Barcelona.
- CABERO ALMENARA, J. Noves tecnologies, comunicació i educació. <<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>>
- CANTÓ, I. De les tecnologies com utopia en la societat de la informació i del coneixement i la seua incidència en les institucions educatives. Universitat de

- Lleó<www.mec.es/cide/rieme/documentos/canton/canton.pdf>
- CASALI, ALIPIO (2003) Um novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular. Seminari Internacional. “Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària”. València. Setembre.
- CHALMERS, A. F. (1982) Què és aquesta cosa anomenada ciència? Segle XXI. Madrid.
- CODINA, G. Fe i justícia en l’educació.
<http://www.fespinal.com/espinal/castellano/visua/es15.htm>
- CRESPI, F. (1994). Aprender a existir. Nous fonaments de la solidaritat social. Aliança. Madrid.
- CUBIDES, O. Les agències de sentit en la construcció de la societat del coneixement. I Congrés Internacional Tecnologia, ètica i futur (Instituto de Tecnoètica)
 <<http://www.observatoriodigital.net/agencias.htm>>
- DELORS, J. (1996) L’educació amaga un tresor. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l’educació per al segle XXI. Santillana-UNESCO. Madrid.
- DUART, J.M. Aprender sense distàncies. [En línia] EducaWeb.com. Formació virtual. Monogràfic.
 <<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/virtual/opinion5.asp>>
- DUCH, I. (1997). L’educació i la crisi de la modernitat. Paidós. Barcelona.
- FERGUSON, M. (1994) La conspiració d’aquari. Iberoamericana. Madrid.
- FERNÁNDEZ, D. (2000) Nous paradigmes per a una Educació Humanista. VIII Simposium d’Educació-Càtedra “Paulo Freire”. “EDUCAR PER A CONSTRUIR EL SOMNI: Ètica i coneixement en la transformació social”. Discursos inaugurals i conferències magistrals. ITESO. Guadalajara. Mèxic.
- FERRER, V. (2003) Aprenentatge permanent, canvis socials i (sobretot!) VOLER VIURE. Seminari Internacional. “Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària”. València. Setembre.
- FREIRE, P. (1975). Pedagogia de l’oprimit. Segle XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogia de l’autonomia. Sabers necessaris per a la pràctica educativa. Segle XXI. Mèxic D.F.
- FROMM, I. (1966). El cor de l’home. FCE Mèxic.
- FROMM, I. (1969). L’art d’estimar. Paidós . Madrid.
- FROMM, I. (1992) Tener o ésser?. FCE Madrid.
- GARDNER, H. (2001) La intel·ligència reformulada. Les intel·ligències múltiples en el segle XXI. Paidós. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) L’educació que tenim, l’educació que volem. En IMBERNÓN, F. (Coord.). O.C
- GIRARDI, G. Amor cristià i lluita de classes. [En línia]
- GIROUX, H. Els professors com a intel·lectuals transformatius. [En línia] FONTE:
 <<http://habitantes.elsitio.com/lens>>

- GOLEMAN, D. (1999) La pràctica de la intel·ligència emocional. Kairós. Barcelona.
- GUTIÉRREZ P.F. (2003) Mediació pedagògica i procés de cognició en la societat "Aprentent". Seminari Internacional. "Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària". València. Setembre.
- HARTNETT, A. I NAISH, M. (1988) Tècnics o bandits socials? Alguns aspectes morals i polítics de la formació del professorat? Revista d'Educació. Núm. 285. Madrid.
- IBÁÑEZ NARVÁEZ, M.A. (1999). Entrevista. Màlaga 29 de desembre de 1999
- IMBERNÓN, F.(Coord.) (1999) L'educació en el segle XXI. Els reptes del futur immediat. Graó. Barcelona.
- KHUN, T. S. (1971). L'estructura de les revolucions científiques. FCE Mèxic.
- LÓPEZ M., M.; MATURANA R., H.; PÉREZ G., A.I. I SANTS G., M.A. (2003) Conversant amb Maturana d'educació. Aljibe. Archidona (Màlaga).
- MATURANA R., H. La realitat: objectiva o construïda? [En línia] Coedició Universitat Iberoamericana (Mèxic) i l'Institut Tecnològic i d'Estudis Superiors d'Occident (ITESO), Guadalajara (Mèxic) <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero3/maturana.htm>> [Consulta: 7 gener 2003]
- MATURANA R.H. Presentació [En línia]. Premi Nacional de Ciències 1995. Departament de Biologia Facultat de Ciències. Universitat de Xile. <<http://www.uchile.cl/facultats/ciències/1.htm>> [Consulta: 20 febrer 2003]
- MORÍN, I. (1994). Introducció al pensament complex. Barcelona. Gedisa.
- MORÍN, I. (1999) Els set sabers necessaris a l'educació de futur. [En línia]. Càtedra itinerant de la UNESCO Edgar Morín per al pensament complex. Universitat del Salvador. Buenos Aires. Argentina. Octubre de 1999 . <<http://www.complejidad.org/publi.htm>> [Consulta: 20 maig 2001]
- MORÍN, I. (2000). La ment ben ordenada. Seix Barral. Barcelona.
- MOUNIER, I. (1972). Manifest al servei del personalisme. Taurus. Madrid.
- NÚÑEZ, C. (2000) Per a construir el futur. VIII Simpòsium d'Educació-Càtedra "Paulo Freire". "EDUCAR PER A CONSTRUIR EL SOMNI: Ètica i coneixement en la transformació social". Discursos inaugurals i conferències magistrals. ITESO. Guadalajara. Mèxic.
- NÚÑEZ, C. (2001) La revolució ètica. Diàlegs. L'Ullal Edicions. Xàtiva (València).
- OPAZO, A. (2000) El subjecte de desenvolupament humà. VIII Simposium d'Educació-Càtedra "Paulo Freire". "EDUCAR PER A CONSTRUIR EL SOMNI: Ètica i coneixement en la transformació social". Discursos inaugurals i conferències magistrals. ITESO. Guadalajara. Mèxic.
- PALACIO, C. Nous paradigmes o fi d'una era teològica?. [En línia]. CES. Belo Horizonte. Brasil. <http://servicioskoinonia.org/relat/227e.htm> [Consulta: 20 febrer 2003]

- POSTMAN, N. (1998) Cinc coses que hem de saber sobre el canvi tecnològic. Denver. Colorado. Congrés, "Noves Tecnologies i Persona Humana: Comunicant la Fe en el nou Mil·lenni", < <http://www.aciprensa.com/reportatges/newtech/postman.htm>>
- POSTMAN, N. (2001) La fi de l'educació. Octaedro. Barcelona.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2002) La figura del ciutadà. Condicions per a una intervenció socioeducativa. Bordón Núm. 54
- ROGERS, C.R. (1983). Llibertat i creativitat en l'educació en la dècada dels vuitanta. Paidós. Madrid.
- RUÍZ B., A. Aportacions d'Humberto Maturana a la Psicoteràpia. [En línia] <<http://www.inteco.cl/articulos/003/textesp.htm>> [Consulta 14 febrer 2003]
- RUÍZ B., A. Les contribucions d'Humberto Maturana a les ciències de la complexitat i a la psicologia. [En línia] Institut de Teràpia Cognitiva INTECO. Santiago de Xile. <<http://www.inteco.cl/articulos/005/textesp.htm>> [Consulta 21 desembre 2002]
- SARASOLA, M. La dansa de Fritzjof Capra. [En línia] <<http://www.dhnet.org.br/inedex.htm>> [Consulta: 11 de febrer de 2006]
- TOFFLER, A. (1971) El xoc del futur. Plaza i Janés. Barcelona. TOFFLER, Alvin. (1980). La tercera ona. Plaza i Janés. Barcelona.
- VIGIL, J.M. Desafiaments actuals de l'espiritualitat de l'alliberament. Relat 268
- YUS RAMOS, R. (2001) Educació Integral. Una educació holística per al segle XXI. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- ZOHAR, D. I MARSHALL, I. (2001) Intel·ligència espiritual. La intel·ligència que permet ser creatiu, tenir valors i fe. Plaza i Janés. Barcelona.



*Cultura popular i democràcia**

Ettore Gelpi



1. Contribució Popular a la Democràcia

La cultura popular pot ser un instrument de democràcia ja que representa una forma d'expressió. Açò existeix a l'actualitat però rep certs atacs. El dret a l'expressió i al goig de la bellesa, a l'escriptura i a l'oralitat col·lectives de les poblacions és percebut, en efecte, com a perillós ja que és revolucionari. La cultura popular ha conegut una crisi pel fet que ha estat massa identificada amb una ideologia anomenada progressista o amb el populisme, que també ha entrat en crisi.

La cultura popular continua viva perquè reflecteix el desig de goig, de festa, de lluita contra l'avorriment, d'experiències col·lectives que pertanyen a l'ésser humà i no sols a un període de la seua història. Ella s'alimenta permanentment de nous valors tan seriosos com sarcàstics per la pau, l'ecologia, contra els enganys de la democràcia exportada, contra la degradació de l'habitat i contra les noves formes d'exclusió.

* Traducció: Iolanda Corella

La cultura popular segueix sent l'hereva d'una cultura del passat, d'una juxtaposició amb la cultura de les classes dominants, però viu amb noves contradiccions: les d'una cultura vehiculada pels mitjans de comunicació de masses que confonen aquesta cultura popular amb la cultura mercantilitzada. La cultura popular està confrontada a la internalització d'una cultura reductora, que és a la vegada potent i pobre en el contingut. Els joves viuen dramàticament aquesta internalització i busquen certes identitats efímeres i il·lusòries que es caracteritzen per la passivitat i per la resignació.

El que és primordial és la necessitat del dret a la producció cultural i no sols el dret al consum. La producció cultural va lligada a la pràctica de la democràcia. A tots els àmbits (local, nacional, internacional), els actors socials i culturals estan motivats per la democràcia i la cultura popular si poden participar en la seua producció.

La reducció a l'estatus de consumidor esborra ràpidament les idees de democràcia i de cultura popular que són objecte d'una propaganda indiscriminada. A escala planetària, una nova professió apareix: la de pedagogs de la democràcia. Aquests s'aprofiten de la crisi i de la transició per mantenir la confusió i manipular valors que són reals. Des del moment que les poblacions adquireixen poder, els nous propagandistes s'encarreguen de donar marxa enrere, de transformar la cultura popular en folklore i la democràcia en democràcia manipulada. Determinades expressions de la vida associativa poden contribuir a la desnaturalització. En el seu origen, existeix una visió restringida en l'espai del concepte de democràcia (la democràcia real sols per a certs països), una visió esclerotitzada de la cultura popular, un trencament entre generacions i grups ètnics. Si la democràcia no va acompanyada de respecte pels actors socials i culturals apareixerà com un instrument de naturalesa purament econòmica per tal de fer respectar les regles del joc als consumidors potencials i als treballadors inquiets. Molt ràpidament, trobarà els seus límits en la desconexió economia/política en la qual l'economia se'n riu de la política, però, inevitablement, un dia, la política ha de treure comptes amb l'economia. I és en eixe moment quan creiem veure emergir a les democràcies.

En el present, les relacions econòmiques desiguals s'estenen a les relacions amb els anomenats països de l'Est. I, exactament igual que ocorre amb els països del Sud, la ideologia de la democràcia sembla ser, a la vegada, el resultat de les lluites populars i de noves manipulacions en les relacions internacionals i, també, el resultat de nous poders que les antigues i noves classes dominants reparteixen. Molt sovint, la democràcia es quedarà en el discurs mobilitzador. La democràcia es construirà a partir de la crisi de l'Estat dogmàtic, però també a partir de les estructures públiques que garantien, fins a cert punt, una democràcia social.

L'absència de xarxes associatives i cooperatives pot conduir ràpidament a una comercialització o a una desaparició d'estructures socials, educatives i mèdiques per a la població més vulnerable. L'Estat mercantil serveix de pretext per a rebutjar l'intervencionisme estatal en qualsevol de les seues manifestacions, fins i tot quan es manifesta com indispensable.

Democràcia significa: dret al treball, a la salut, a l'expressió, a la qualitat de l'habitatge, i no sols dret al vot. La identitat cultural, especialment en les seues manifestacions de cultura científica i tecnològica, és un instrument per a la defensa d'aquests drets.

Entre les mistificacions i il·lusions dels que s'anomena "projecte de democràcia mundial" està la que consisteix a construir una societat democràtica amb la suposada participació de les poblacions. De fet, es tracta més bé d'una democràcia gestionada pels mitjans de comunicació de masses que pretenen deixar intactes tant les relacions socials internes com les relacions de dependència d'un país. S'evita, acuradament, als principals actors de la pràctica democràtica: treballadors que poden treballar, aturats, emigrants, dones que treballen sense que siga reconegut el seu treball, marginals que continuen sent considerats no-existents, *estudiants-parquing*.

La cultura popular d'aquests grups és acceptada quan estan integrats pel poder, i perden per tant, molt sovint, les seues característiques.

2. Llocs i valors de la Cultura Popular

En la seua lluita amb els mitjans de comunicació de masses, la cultura perd velocitat sovint perquè té dificultats per conservar els llocs físics de la seua expressió. La racionalització del treball agrícola, la fragmentació dels barris dormitori allunyats i sense cafeteries ni bars allunyen la cultura popular com els productes químics expulsen la fauna dels camps.

La cultura, i en especial, la cultura popular eren i són, afortunadament, un poderós instrument de defensa dels individus. Però, per desgràcia, alguns joves es troben sense defensa perquè se'ls priva de la seua identitat cultural. La anomia dels joves té el seu origen en aquesta falta de defensa i en aquesta identitat negada.

Les manipulacions de la cultura popular han estat i són múltiples i inacabades. Els règims autoritaris han fet servir la cultura popular en tant que instrument ideològic; les societats anomenades democràtiques l'han vehiculat sovint com un instrument publicitari.

Afortunadament, existeix una cultura popular viva, contemporània, irònica i insolent. Es tracta d'una cultura de resistència a la violència, que s'oposa als antics i als nous *Ubu*, que és capaç de ridiculitzar la falsa estètica i la presumpció del poder.

Els orígens de la cultura popular són nombrosos: cultura popular autòctona (amb tradició rural, artesana i obrera), que s'expressa als seus centres de treball; cultura popular expressada per l'emigració d'ahir i per la de hui; cultura popular de jóvens que se situen entre l'experiència existencial i els mitjans de comunicació de masses, i d'altres mil més.

Alguns valors com ara el gust per la bellesa, la solidaritat, la representativitat política i social, el reconeixement personal, la ironia, componen aquestes cultures. Hui per hui, la cultura popular s'expressa igualment mitjançant grans moviments de còlera contra la societat bloquejada, contra els barris insuportables, contra l'atur (amb subsidi o sense subsidi) i per la solidaritat front l'allotjament més que front al treball. Si aquesta solidaritat es produeix (front el problema de l'allotjament) és per que crea, entre altres coses, punts de referència novells, front la desaparició dels punts de referència tradicionals. La cultura popular majoritària dels jóvens es construeix sobre tot amb els valors d'igualtat, de no violència i de plaer (lluïta contra el racisme, insubmissió, música viscuda com goig i com amor)

La cultura popular d'ahir estava més fixada al territori. La cultura popular de hui és, més que res, nòmada.

3. Dialèctica de la Cultura Popular i Democràcia

El tema de la cultura popular ha desaparegut del debat als països del Nord des de la fi dels anys 70. Investigadors, escriptors i professors sembla que han oblidat un tema que els interessava. En efecte, des de 1945, la literatura *pedagògica* i la *no pedagògica* comportava diverses referències al respecte. De 1940 a 1960, tots els esforços de l'educació popular han tingut l'objectiu d'anar cap *el poble*. Els de la informació i de la difusió cultural tendeixen, des de 1950, a anar cap als *no públics*.¹

El que no ha sigut suficientment estudiat, ni ahir ni hui, és la contribució cultural dels individus i de les poblacions.

Ha existit, i encara existeix una cultura popular, una cultura obrera, una cultura camperola, que representen, malgrat tot, l'expressió de la gran majoria de les poblacions actuals. Però s'obliden aquestes expressions perquè l'única cultura que es pren en consideració és, sovint, la cultura imposada pels poders.

Hui dia, les cultures populars s'enfronten a una cultura mundial mediatitzada que les recupera, en part, i que, sobre tot, les disgrega.

Una extinció progressiva d'aquestes identitats conduirà a poblacions senceres a les *reserves* en el camp i a grans concentracions urbanes, als països del Sud, i d'una forma més limitada, als països del Nord.

L'autèntica cultura popular ja no té llocs d'expressió i està parcialment deformada per la pantalla. Existeix, pel que fa a la resta, una cultura popular planetària

¹ G. Poujol i R. Labourne, *Les cultures populaires*. INEP, Privat, Toulouse, 1979, p.9.

que es desenvolupa i que és el resultat de lluites i de resistències comunes, sovint dutes a terme sense una coordinació especial. Els treballadors lluiten per obtenir un salari reconegut en l'àmbit formal. Els jòvens aturats s'organitzen i els malalts rebutgen veure les despeses socials castigades per les diferents formes d'ajustos. Els assistents a concerts es transformen en artistes participants, els objectors de consciència rebutgen el servei militar i els insubmissos, el servei civil substitutori.

Tots aquestos exemples, i sobre tot l'acció de les masses populars rurals i urbanes, són, sovint, l'expressió de la nova cultura popular.

Desgraciadament, l'abús que s'ha fet de la cultura popular en alguns països del *socialisme real*, l'ha tornat indigesta.² En efecte, es tractava d'una cultura popular *museificada*, cosificada i alienada. Però és agradable que, fins i tot en aquestos països, la cultura popular continue existint.

Hui, la didàctica de la cultura popular es troba entre la cultura-utopia-diària, que pertany a tots, i la cultura-il·lusió mediàtica, que és un instrument a les mans dels grups que controlen la informació.

La utopia significa aportar cada dia respostes concretes als problemes, és a dir, construir una cultura *plena* de significat. La il·lusió mediàtica consisteix a la substitució progressiva de la realitat per una imatge, la funció de la qual és, sobretot, desviar la gent dels seus veritables problemes.

Al si d'aquesta dialèctica trobem freqüentment un paper anàleg al de les institucions que progressivament canvien les seues funcions: de l'objectiu principal, que podia ser la salut, l'educació, la cultura, la nutrició, el benestar social, etc., es passa a una institució que té per objectiu la supervivència, la conservació, el benestar dels funcionaris, etc. Una cultura popular actuant i no retòrica inquieta i frenaria, per tant, a les institucions i als qui sostenen la il·lusió mediàtica.

La construcció de nous paradigmes de la democràcia és urgent i és, al mateix temps, un projecte a llarg termini. La crisi contemporània dels distints models de democràcia que se sostenen recíprocament fa més difícil encara la tasca. Una implicació positiva: la dimensió internacional de qualsevol projecte democràtic (dimensió que no existia més que d'una forma limitada en els diferents models democràtics coneguts i elaborats pel ser humà).

Les causes del fracàs de la democràcia segons els diferents models del segle xx mereixen ser analitzades, així com les noves resistències als processos democràtics actuals. Les *democràcies populars* han fracassat a causa d'una burocràcia omnipresent, de la primacia militar i dels serveis secrets, d'una cultura oficial metòdica i de les guerres que s'han fet en nom de la solidaritat. Les democràcies occidentals estan en crisi per falta de participació: els abusos dels líders han desanimat, freqüentment, la gent.

² Colovic, "Le folklore et la politique - Une affaire moderne", s/1, 1992, p.1. (Mimeo).

Els treballadors del mercat formal i no formal, rics en cultura, es troben hui enfrontats a violències del poder que, sota el pretext de la tecnologia, intenten eliminar la seua cultura. Les seues reaccions poden ser purament defensives o dialèctiques. En el primer cas, la batalla està perduda; en el segon, aquests treballadors poden integrar els seus projectes científics i tècnics amb les noves dades de la investigació. Els treballadors tenen dret a reivindicar la seua contribució a l'evolució permanent de la ciència i la tecnologia sense haver d'acceptar noves alienacions.

La cultura popular és un instrument polític de defensa d'allò que, individualment, no té poder polític ni econòmic. La cultura popular permet als treballadors continuar vivint en xarxes socials i ser visibles. Sense visibilitat i xarxes socials de comunicació, els treballadors corren el risc de ser utilitzats i, arribats a aquest punt, rebutjats.

Per què cultura popular i no cultura sense més? Aquesta distinció i aquesta tensió són necessàries, fins i tot per a aquelles societats on la igualtat i la justícia social haurien triomfat, però són indispensables per a aquelles en les que ni una ni l'altra tenen possibilitat d'afirmar-se.

L'escola, quan és un instrument de les estructures del poder, contribueix a que desaparega la cultura popular (llengua, estil de vida, enclavaments socials, expressions artístiques). És en l'escola on es produeix una lluita important entre els qui detenen un projecte autoritari i els que creuen que l'escola en tant que centre d'investigació de producció cultural.

En els períodes de transició, les cultures populars es troben pertorbades, en tant que són expressions de poblacions sovint amenaçades. Al mateix temps, noves cultures populars més híbrides emergeixen ja que els períodes de pertorbació creen líders culturals capaços de resistir i d'inventar en situacions amb freqüència desfavorables.

Molt sovint, la desaparició de les cultures populars ha estat, per als refugiats i els immigrants, una condició per a la seua integració. Però, per què continuar imposant aquest tipus de violència i d'humiliació a poblacions que tenen molt a aportar mitjançant la seua pròpia cultura? La violència exercida contra la cultura popular, o el seu desconeixement, fan que freqüentment es circumscriba la cultura popular al pur fenomen religiós, i quede reduïda així tota la seua riquesa constitutiva.

El llenguatge emprat en el debat sobre la democràcia és enganyós en diversos sentits. Es parla de tornada a la democràcia com si haguera un model democràtic de democràcia que certs països han perdut o no han conegut mai; es prepara una tornada a la democràcia com si fóra una qüestió reclamada per la gent. Potser caldria definir noves regles dintre de les societats i entre països i caldria reconèixer les violències històriques perpetrades per uns països sobre d'altres, per una

part d'un país sobre països distints, per classes i per grups socials sobre altres classes i altres grups socials.

En efecte, a diversos països la democràcia necessita noves relacions internacionals basades en la garantia d'un mínim vital per habitant pel que fa a salut, a habitatge, a treball, a alimentació i al dret a una llibertat substancial. El dret a existir és previ a tota democràcia. La comunitat internacional, en la qual els països més poderosos són els principals actors, ha de considerar-se responsable del dret a l'existència de tots els individus.

Si un Estat, privat de mitjans, no està en condicions de garantir aquest mínim vital, la comunitat internacional hauria d'intervenir, i no sols simbòlicament, per convertir la democràcia internacional en quelcom que actua.

Una informació i una vigilància permanentment millorada de la situació econòmica de la terra i de les condicions existencials dels ser humans hauria de permetre intervencions immediates i solidaritats materialitzades en temps real. El nivell de sofisticació tècnica de la informació podria trobar un excel·lent àmbit d'aplicació en aquesta construcció democràtica referida al conjunt de la Terra.

4. Conclusions

Una utilització inadequada de la cultura popular per part del poder ha dut, de vegades, a oposar aquest concepte al de modernitat. Però la cultura popular, en tant que expressió de lluita quotidiana, d'exigència de qualitat de vida i d'ironia és, al contrari, un aspecte de la modernitat.

La crisi de les cultures populars és extremadament greu per a la democràcia. El lloc i el temps de treball i de no treball pateixen aquesta crisi que fa als treballadors i als consumidors presoners d'una cultura comercial i mediàtica.

L'atomització de la vida associativa és, al mateix temps, causa i efecte de les dificultats de la cultura popular. Però simultàniament, en l'interior d'aquesta atomització, emergeixen noves cultures populars amb característiques diferents. Més que en el passat, variables com ara l'edat, el nivell de coneixements tècnics, el lloc de l'habitatge i les oportunitats de treball dels individus, juguen un paper en el desenvolupament o en la destrucció de la cultura popular.

La internacionalització sembla posar en crisi a les cultures populars que mantenen lligams amb les especificitats locals. En canvi, si s'aprofundeix en les raons d'aquesta crisi, pot percebre's que la dificultat de resistència no està en el contingut de la cultura popular, sinó en la dificultat que tenen alguns actors per poder comunicar, per desplaçar-se i per trobar-se.

Sense cultura popular, la colonització cultural planetària ja no trobarà resistència: el mateix contingut, el mateix color i la mateixa olor. La cultura popular

és una fase d'equilibri entre racionalitat i passió. La falta d'aquest equilibri pot ser una de les causes de la crisi d'algunes societats contemporànies. D'una banda, les ideologies ens parlen mitjançant un llenguatge formalment coherent però, amb freqüència, allunyat de la realitat. Per altra banda, profetes, visionaris, estetes i místics ens fan viure d'il·lusions.

Els responsables de les polítiques educatives i culturals poden triar la via de la moral per respondre als greus problemes de la societat. Estaran d'acord o entraran en conflicte amb els moviments religiosos o laics quan aquestos hagen fet la mateixa elecció. La resposta a la gestió i a l'autogestió de cinc mil milions de persones és, sobretot, una resposta cultural, creativa, crítica, atenta als contestataris, a la història i a les especificitats del territori *local* o *universal*.

Concedir a tot el món el dret a la bellesa, sense imposar els criteris de bellesa és, potser, una de les condicions per construir la democràcia.



Acollida i formació per a jóvens nouvinguts de 16 a 18 anys, una experiència concreta

Laia Martín i Mònica Molina, Associació per la recerca i l'acció comunitària (EINA)



La intenció d'aquest escrit és donar a conèixer una experiència concreta en l'acollida i la formació de jóvens estrangers entre 16 i 18 anys, acabats d'arribar al municipi on treballem, Salt (Girona). L'associació a la qual està vinculada la nostra feina, recull l'experiència del Pla Local d'Acollida i Formació de Salt (2002 - 2005), que va nèixer com a iniciativa de l'Escola d'Adults per a donar resposta als reptes educatius que presentava la nova immigració, un dels quals és, sens dubte, l'acollida i formació pel que fa a la competència comunicativa en català de les persones adultes estrangeres acabades d'arribar. Per a assolir aquest objectiu formatiu es van crear els *Cercles de Conversa* en català, és a dir, grups de persones adultes estrangeres i jóvens facilitadors / es de parla catalana on es tractaven temes diversos a partir d'una formació i un material didàctic concrets.

Durant aquesta experiència, ens vam adonar que cada vegada més, arrel dels processos de regularització i conseqüent reagrupament familiar, arribaven a la població jóvens entre 16 i 18 anys¹ que no tenien cap opció formativa, ja que la possibilitat de continuar estudiant és fins als setze anys quan es tracta de la continuació dels estudis obligatoris i, fora d'aquest cas, a partir dels divuit anys. Així doncs, era, i continua sent necessari, atendre aquest sector de població pel que fa a la seua acollida i formació inicial. És per això que l'associació Eina, juntament amb els recursos del Pla Educatiu d'Entorn, ha dut a terme una prova pilot que pretén iniciar la construcció d'un model vàlid d'acollida i formació per a persones d'aquestes edats i amb unes necessitats especials.

¹ 57 nous empadronats entre el setembre de 2004 i setembre de 2005.

DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

A qui va adreçat

Els destinataris d'aquest projecte són jòvens estrangers acabats d'arribar, d'entre 16 i 18 anys, que desconeixen les llengües del país receptor (català i castellà), independentment del grau d'alfabetització i escolarització prèvia, i que demanen atenció i formació en aquests àmbits.

Què volem aconseguir

Els objectius generals són els següents:

- Proporcionar els recursos mínims necessaris per a comprendre i poder usar la llengua catalana en les situacions de comunicació oral i escrita més habituals per les persones adolescents nouvingudes.
- Conèixer l'entorn més immediat (entitats, espais, serveis... de Salt i Girona).
- Oferir orientació formativa i laboral en funció dels interessos dels jòvens participants.
- Reflexionar sobre els nostres drets i deures com a éssers humans, i el funcionament de la nostra societat, per tal de fer possible una lectura més àmplia i crítica del món on vivim.
- Crear un espai de comunicació, de coneixement, i de respecte mutu, entre persones de procedències diferents.
- Afavorir la creació de vincles de solidaritat i cooperació entre els jòvens i entitats del municipi.
- Elaborar un material didàctic adaptat a les necessitats formatives dels jòvens.
- Assajar un material d'alfabetització adequat per a jòvens i que no coneixen l'alfabet llatí o el coneixen poc.
- Definir un model de formació i acollida vàlid per a jòvens nouvinguts entre 16 i 18 anys.

Quant dura

Per a assolir tots aquests objectius, el procés d'acollida i formació es planteja en un període que coincideix més o menys amb el curs acadèmic i s'organitza igualment en tres trimestres. Durant el mes de setembre es fa una campanya de difusió, per a la qual es compta amb l'ajuda del Servei d'Atenció al Ciutadà de l'ajuntament, que, en el moment d'empadronar-se, informa els jòvens estrangers acabats d'arribar al municipi sobre la possibilitat d'accedir al curs. Les activitats de cada trimestre es duen a terme de dilluns a dijous, dues hores diàries.

Quins són els continguts i com es treballen

Els continguts del curs són l'aprenentatge oral de la llengua, l'inici de l'alfabetització, o bé, el desenvolupament d'una competència lectora i escriptora inicial en el cas que els joves estiguen alfabetitzats, i finalment una orientació formativa i laboral individualitzada.

Durant el primer trimestre, es treballa l'**aprenentatge oral de la llengua catalana** a partir del que anomenem un *Cercle de Conversa*. Es tracta d'un model d'ensenyament i aprenentatge de la llengua assajat per a adults ja des del Pla Local d'Acollida i Formació i que utilitza un material didàctic propi, la *Guia per als Cercles de Conversa del Pla Local de Formació* (2004)². Els continguts d'aquesta guia són els habituals per a les persones estrangeres adultes acabades d'arribar; és a dir, comprensió i expressió de dades personals i de dades sobre el funcionament i l'ús de serveis privats i públics, amb especial rellevància de l'àmbit sanitari i laboral. La majoria d'aquests temes responen també a l'interès i les necessitats dels joves entre 16 i 18 anys, tot i que es poden afegir alguns i suprimir d'altres en funció de les seues demandes o dels seus coneixements previs. Per exemple, si la majoria d'ells ha arribat per la via del reagrupament familiar, és molt probable que no els interesse tant parlar dels requisits i tràmits necessaris per a aconseguir el permís de residència i de treball, sinó de com canviar el permís de residència per un de residència i de treball.

Les sessions de conversa sobre aquests temes es plantegen sovint a partir de jocs i de dinàmiques per a un major aprenentatge i per a la cohesió de grup i el desenvolupament de l'autoestima. També van acompanyades de sortides per a conèixer l'entorn més immediat (els espais verds, la biblioteca, els transports públics, el mercat, l'Estació Jove, l'Ajuntament, el Centre d'Atenció Primària, els bancs...).

Durant el segon trimestre, es treballa la **competència lectora i escriptora en llengua catalana**, tot i que certs aspectes com ara l'escriptura de les dades personals (nom i cognom, adreça, nacionalitat i data de naixement) i el lletrejar nom i cognom propis, ja s'han treballat a partir de la *Guia per als Cercles de Conversa*. Per al desenvolupament de la competència lectora i escriptora, es pren un enfocament constructivista que consisteix, resumint molt, a concedir més valor als processos d'aprenentatge que als resultats obtinguts, partir dels coneixements previs dels aprenents i reconèixer la importància que té la funció comunicativa en tota l'activitat.

Pel que fa als continguts d'aquest període, a l'inici es treballa la combinació de grafies habitual en llengua catalana, és a dir, les normes ortogràfiques bàsiques (quan s'escriu *c* o *qu*, quan *g* o *gu*, l'existència de la *ç* o de la *ss*, o de determinats

² Es tracta d'un material didàctic inspirat en un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de segones llengües i que tracta temes estretament relacionats amb les necessitats immediates de les persones adultes estrangeres acabades d'arribar (dades personals, coneixement de l'entorn, salut i treball). La guia aporta al facilitador / a activitats i informació cultural i social per a cada sessió de conversa, la qual es planteja a partir de materials diversos de la vida quotidiana (propaganda de supermercats, revistes per a buscar feina o pis, calendaris, rellotges...), jocs i codis, és a dir, imatges, fotografies, dibuixos i escriptura de paraules o expressions segons el tema plantejat.

dígrafs com *tx*, *ny*, etc.). Aquests aspectes ortogràfics es treballen a partir de vocabulari que han conegut a través de les sessions de conversa, i les activitats que es plantegen són la formació de les paraules amb lletres de cartró, mètode que permet la modificació, correcció i canvi, a través del treball cooperatiu, ja que es treballa sempre per parelles o en petits grups de nivells similars de coneixement alfabètic.

A continuació, s'utilitzen diversos tipus de text per a treballar la competència lectora i escriptora en català. En primer lloc, es treballen textos d'ús social que apareixen amb certa freqüència a la vida quotidiana, relacionats als temes que s'han treballat oralment. Les activitats que es plantegen estan molt lligades a la funcionalitat de les tasques de lectura i escriptura que es poden realitzar habitualment davant d'aquests textos: interpretar una carta del sistema sanitari, saber si es tracta d'una cita, d'un canvi d'hora, etc., interpretar les cartes dels bancs, saber si són factures pagades o ingressos rebuts, a quin concepte corresponen, de quina quantitat es tracta, conèixer i ubicar les dades més importants que apareixen en una nòmina, interpretar notes o avisos de l'escola, de l'escala de veïns, etc.). Finalment, es treballen també diversos tipus de text més lligats a interessos informatius o lúdics, com ara determinades notícies dels diaris que puguin ser d'interès pels joves, alguns contes i narracions, cançons, alguna recepta que es porta a terme a dins de la sessió, etc. Es tracta d'enfrontar als joves amb diversos tipus de text perquè reconeguen les seues característiques estructurals i puguin començar a reconèixe'ls i sentir interès, ja no a aprendre a llegir en català, sinó a llegir per a continuar aprenent.

Tant per acompanyar a la conversa, com a l'alfabetització, els joves accedeixen sovint a l'ús dels ordinadors, especialment a pàgines web del Departament d'Educació de la Generalitat que disposen d'activitats lingüístiques com a recurs didàctic per a les aules d'acollida. Però l'ús de les noves tecnologies no reverteix únicament en l'aprenentatge de la llengua, sinó també, i sobretot, en el primer contacte per a molts d'ells i en l'inici d'un coneixement i un interès per a aprendre'n que poden arribar a ser molt necessaris per al seu futur formatiu o laboral.

Finalment, en el tercer trimestre es porta a terme l'**orientació formativa i laboral**. D'una banda, es reprén el tema de la feina, ja treballat oralment a partir de la *Guia per als Cercles de Conversa*, a partir d'una sèrie d'activitats lúdiques i de representacions teatrals sobre la recerca de feina, l'entrevista de treball, el canvi de permís, etc. Seguidament, es realitzen tutories en grup en funció dels interessos laborals o formatius que tinga cada jove. I finalment, es realitzen tutories individuals per a orientar a cadascú al servei que responga a les seues expectatives i es fa l'acompanyament i seguiment si és necessari.

Metodològicament, a part del que ja s'ha esmentat de l'enfocament comunicatiu per al desenvolupament de la competència oral i constructivista per al de la

competència lectora i escriptora, cal destacar dos aspectes. El primer es refereix al *treball cooperatiu* a través d'activitats per parelles i dinàmiques de grup, per la qual cosa sovint són necessàries dues persones, la facilitadora que porta el pes del curs habitualment i una altra persona facilitadora que fa de suport i que permet plantejar més fàcilment aquest tipus d'activitats i oferir una atenció més individualitzada.

El segon té a veure amb *l'enfocament humanístic*, ja que es tracta d'oferir un espai, que a més de fer formació, cree vincles entre les persones. Es tracta d'un enfocament que utilitza l'aprenentatge de la llengua, no només destacant les capacitats cognitives del procés d'aprenentatge, sinó que accentua els aspectes afectius que hi intervenen. Aposta per promoure valors com l'autoestima, la conscienciació, l'autoaprenentatge, la motivació i les actituds. Tot això es porta a terme mitjançant dinàmiques de grup, jocs, compartir experiències, anar d'excursió, fer celebracions, etc.

Alguns dels resultats obtinguts

Durant aquest primer any de prova, han passat pel projecte d'acollida i formació 20 jòvens estrangers acabats d'arribar al municipi. Ara bé, hi ha hagut alguns abandonaments i noves incorporacions d'alguns jòvens, de manera que finalment han estat 9 jòvens els que han assistit assíduament i han finalitzat el curs. Pel que fa als abandonaments, la majoria s'han donat per motius de feina i, en aquest sentit, no hem d'oblidar que sovint és aquesta la raó per la qual les seues famílies els han reagrupat, més que no pas perquè inicien o continuen els seus estudis. Pel que fa a les noves incorporacions, es poden donar durant gairebé tot el període de conversa, ja que molts dels continguts inicials d'aquest període (comprensió i expressió de dades personals, de la vida quotidiana, etc.) es reprenen sovint en la resta de temes (salut i treball).

La nacionalitat d'aquest jòvens és majoritàriament marroquina i gambiana, tot i que altres països d'origen poden ser Índia, Colòmbia, Hondures i Senegal. Pel que fa al gènere, hi ha hagut més xics que xiques, segurament perquè, de nou relacionat amb el tema del reagrupament, són els fills en edat de treballar els que se solen reagrupar abans que les dones i les filles. En aquest sentit, per exemple, sovint les jòvens entre 16 i 18 anys que arriben per la via del reagrupament, ho fan ja com a dones casades.

L'espai que s'ha utilitzat per a dur a terme les sessions de formació, ha anat canviant en funció de les possibilitats municipals. A l'inici fou el Centre Obert i cap al final es va poder utilitzar l'aula d'un gran edifici que serà en el futur un Centre Cultural del municipi. En aquest sentit, val a dir que és necessari comptar amb un espai municipal que el projecte pugui utilitzar durant tot l'any i que pugui persona-

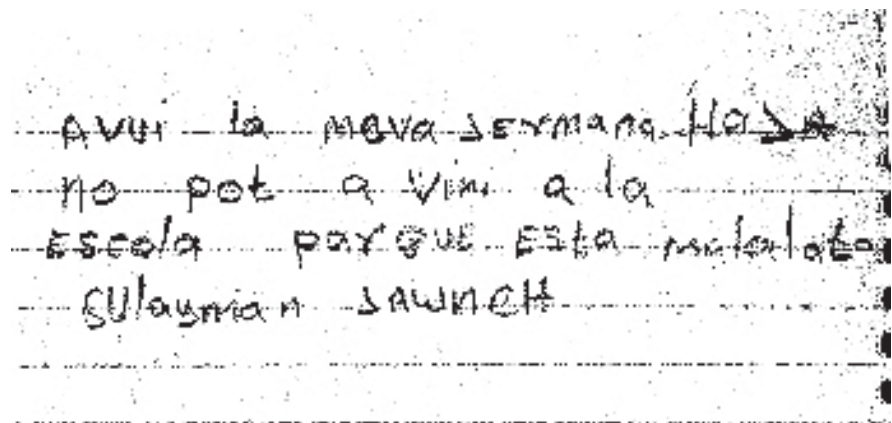
litzar penjant cartells, avisos, fotografies de les activitats dels jóvens, etc., de manera que ells puguin identificar-se millor amb l'espai i, en conseqüència, amb el projecte del qual formen part.

Pel que fa a la durada del curs, hem valorat positivament el fet que siga paral·lel al curs acadèmic, ja que d'aquesta manera, els jóvens poden gaudir dels mateixos períodes de vacances que altres amics escolaritzats i complir el seu rol familiar tenint cura dels germans menors. També és adient el temps que es dedica a les sessions diàries (dues hores), tot i que, quan es tracta únicament de conversa, cal intercalar dinàmiques diverses que puguin alleugerir el gran esforç de comprensió i atenció que requereix l'aprenentatge d'una segona llengua.

Passem ara a valorar si s'han assolit o no cadascun dels objectius que ens havíem plantejat inicialment. Ho farem a partir de les avaluacions que la facilitadora coordinadora del grup ha anat fent, tant amb els jóvens, com amb l'altra facilitadora de suport i de les notes que ha anat prenent en un diari de camp.

L'aprenentatge oral de la llengua catalana s'assoleix amb escreix, sobretot pel que fa la comprensió, ja que en l'expressió prenen més pes característiques personals com la introversió, la timidesa, la por a l'error, etc. No obstant, un dels criteris que ens han servit més per a valorar la consecució d'aquest objectiu, ha estat el fet que amb la majoria dels jóvens hem pogut mantenir converses telefòniques quan ha calgut trucar-los per avisar-los d'alguna cosa.

A nivell de competència lectora i escriptora, és evident que cada jove n'ha adquirit en funció dels seus coneixements previs. És a dir, que aquells que ja coneixien l'alfabet llatí, han pogut finalment, fer una lectura comprensiva de diversos tipus de text i escriure notes que compleixen el seu objectiu comunicatiu, tot i que lògicament amb alguns errors que afecten les convencions ortogràfiques.



Nota escrita per un dels jóvens, adreçada a l'escola per a avisar que la seua germana està malalta.

I els joves que no havien estat alfabetitzats en cap llengua, han conegut l'alfabet llatí, s'han enfrontat també a diversos tipus de text i s'han anat motivant per a continuar aprenent i llegir-los ells sols en un futur pròxim. Així, una xica que no havia estat mai alfabetitzada en cap llengua, va dir al final del curs que ara ja pot llegir els rètols del carrer, però que encara li faltaria poder interpretar les cartes que arriben a casa seua.

Tant a través de la conversa, com a través d'alguns dels textos proposats per a la lectura, s'ha pogut reflexionar sobre els nostres drets i deures com a éssers humans i sobre el funcionament de la nostra societat, amb la qual cosa pensem que potser hem plantat la llavor per a fer créixer en aquest joves el desig de fer una lectura més àmplia i crítica del món on vivim.

També s'ha assolit l'objectiu de donar a conèixer l'entorn més immediat d'aquest joves, no només aquells espais municipals estretament lligats als temes de conversa (Ajuntament, Centre d'Atenció Primària, mercat al carrer, supermercats, transports públics, bancs, deixalleria, espais verds...), sinó també d'altres més relacionats amb l'oci i la cultura, com ara la biblioteca o el cinema, sovint en funció de l'oferta cultural i lúdica del moment i dels interessos del grup.



Excursió al Parc Natural de les Deveses de Salt

Pel que fa a l'orientació formativa o laboral, val a dir que les expectatives inicials d'alguns jóvens que només volien treballar, han anat canviant al llarg del curs. Molts d'ells han vist cada vegada més clarament que l'adquisició de competència comunicativa en llengua catalana i una formació laboral més concreta, els pot facilitar molt la tasca de trobar una bona feina. Així, cada jove ha sortit del curs i ha entrat ja en algun curs ocupacional o té una oferta formativa clara per al proper curs acadèmic, ja siga l'Escola d'Adults del municipi o Centres de Formació Ocupacional. Un altre aspecte que cal destacar, és que aquesta orientació laboral i formativa no es limita al darrer trimestre, sinó que s'inicia ja des del començament del curs i perdura més enllà del seu acabament. Molts jóvens ens truquen encara per demanar-nos informació concreta o per a explicar-nos si els prova el que estan fent actualment.

Realment, el grup de jóvens s'ha constituït en un espai de comunicació, de coneixement, i de respecte mutus, entre persones de procedències diferents. En aquest sentit, i donada la nostra experiència en Cercles de Conversa per a persones adultes, ens ha sorprès que entre els jóvens és encara més senzill que s'estableixen relacions d'amistat, independentment del gènere o la nacionalitat, segurament perquè la necessitat d'un grup d'iguals és major que en els adults. Així, entre les xiques ha estat freqüent que s'anaren a buscar unes a casa de les altres per arribar juntes al curs, mentre que entre els xics no han faltat les cites diàries per anar a jugar a futbol plegats. En tot cas, les relacions entre tots ells no s'han limitat al curs, sinó que s'han mantingut a fora, de manera que sovint, quan algú faltava, els altres sabien la raó perquè l'havien trobat pel carrer i havien parlat amb ell, sovint forçosament en llengua catalana!

L'objectiu de crear vincles de solidaritat i cooperació entre els jóvens i les entitats del municipi, però, no s'ha pogut assolir, entre d'altres raons perquè el nivell de competència comunicativa inicial dificulta aquest contacte. En aquest sentit, ens plantejem que aquest no pot ser un objectiu inicial del curs, sinó que cal plantejar-lo a llarg termini, per exemple, mantenint el contacte amb els jóvens més enllà de l'acabament del curs i invitant-los sovint a participar en actes culturals concrets promoguts per entitats del municipi.

Pel que fa als materials didàctics, tampoc s'ha elaborat un de concret per al desenvolupament de la competència oral en llengua catalana, ja que s'ha utilitzat la *Guia per als Cercles de Conversa* elaborada per a la formació d'adults, i s'ha pogut comprovar que també resulta adequat per a la formació dels jóvens entre 16 i 18 anys. Ara bé, és evident que alguns dels temes han de ser adaptats al seus interessos i necessitats i s'han d'incorporar altres més relacionats amb l'oci o la cultu-

ra. De fet, qualsevol material didàctic ha de ser sempre adaptat a la diversitat del grup que en farà ús. En aquest sentit, doncs, cal eliminar aquest propòsit com a objectiu inicial i mantenir-lo com a principi metodològic.

El que sí s'ha assajat és una proposta didàctica concreta i uns materials determinats per al desenvolupament de la competència lectora i escriptora en llengua catalana. Cal encara concretar més aquesta proposta i elaborar uns materials propis que vinguin a ser la continuïtat de la *Guia per als Cercles de Conversa*. Esperem poder comptar aviat amb aquest material i poder compartir-lo amb la resta de professionals que es dediquen a la formació de persones adultes estrangeres amb un coneixement inicial de la llengua catalana.

Finalment, s'ha pogut assajar i avaluar un model d'acollida i formació de jòvens entre 16 i 18 anys que, ara per ara, caldria definir més concretament i difondre, per tal de multiplicar l'experiència i millorar-la en funció de les diverses realitats i contextos.

Conclusions

Malgrat que som conscients que molts aspectes d'aquest projecte d'acollida i formació són encara susceptibles de millora, hi ha un fet que ens porta a valorar molt positivament l'experiència. Ens referim al fet d'atendre, dins de la població estrangera acabada d'arribar, a aquesta franja d'edat, jòvens entre 16 i 18 anys que han arribat majoritàriament per la via del reagrupament familiar i que, per això mateix, té unes característiques pròpies, molt diferents a les dels adults. En aquest sentit, val a dir que el grup de jòvens al qual ens hem referit en aquest article, sovint ha sigut objecte de l'interès de programes informatius i documentals, tant de la televisió autonòmica com de la televisió local³.

D'altra banda, qualsevol acció educativa s'ha d'adaptar sempre a la diversitat que forma part de la realitat. És cert que hi ha aspectes que es poden generalitzar a l'hora d'atendre a persones amb unes característiques de partida similars, amb problemàtiques comuns i amb interessos compartits. Així, per exemple, aspectes com els objectius generals, els continguts, el material didàctic i la metodologia, poden actuar com a marc de referència d'un nou grup de jòvens estrangers acabats d'arribar i assegurar més o menys la consecució dels objectius d'aprenentatge. Hi ha altres aspectes, però, que són tant o més importants que els aprenentatges adquirits. Ens referim bàsicament a les relacions que s'estableixin a dins del grup, per a la qual cosa no hi ha un mètode concret, no hi ha cap manual que ens pugui guiar, només el sentit comú i les ganes d'oferir a aquests jòvens l'oportunitat de sentir-se acompanyats en un grup, compartir experiències i aprendre tots plegats i els uns dels altres.

³ Pel que fa als documentals, un és el programa Tot un món, emés per TV3 els dissabtes i diumenges a les 14.15 i que va dedicar un capítol al projecte que hem presentat en aquest article. Es titula Compàs d'espera i es pot consultar a la pàgina web www.alacarta.com. L'altre és de la televisió local, TV Girona, va dedicar també un capítol a aquests joves dins del seu programa Barris, emés els dies 29 i 30 de juny 2006, a les 16.30 i a les 13.30, respectivament.

Finalment, l'informatiu del migdia de TV3 va il·lustrar amb aquest grup de joves una notícia sobre el reagrupament familiar el dia 12 de juny, a les 14.30.

XARXA CIUTADANA DE FOZ: Cap a una participació ciutadana activa

Carmen Seco Alejos, Coordinadora Red Ciudadana de Foz



La Xarxa Ciutadana de Foz naix l'any 2001 amb la intenció de trencar amb la **desigualtat** existent entre les nostres veïnes i veïns en relació amb l'ús de les TIC (Tecnologies de la Informació i de la Comunicació) que provoquen una desigualtat en el desenvolupament personal i comunitari. Tanmateix, un doble objectiu es presentava amb aquest projecte: la lluita per una **democràcia cultural**, en contra de l'habitual democratització de la cultura.

La desigualtat d'oportunitats en referència a l'ús de les TIC es feia patent des dels estudis realitzats, que mostraven com Espanya es trobava en el lloc setzé entre els vint-i-cinc països líders en internet per nombre d'usuaris (*Nielsen-NetRatings*), i la Comunitat Autònoma Gallega es trobava en l'antepenúltima posició entre les comunitats que componen el nostre país (*EGM: Estudi General de Mitjans*). Aquesta situació s'agreujava en el nostre ajuntament ja que poques eren les persones que disposaven d'una connexió a internet en sa casa i només existia la possibilitat de connectar-se en un *cyber*.

Paradoxalment existia un discurs dominant en què les noves tecnologies estaven presents en totes les activitats humanes (economia, oci, comunicació, administració, sanitat,...) i que la seua utilització estava provocant el canvi de la societat i en la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes. I s'afirmava l'arribada d'una nova etapa: la *societat de la informació*.

Ens trobem, per tant, una situació de desigualtat en el desenvolupament de les persones. Creant-se una societat de la informació en què existien ciutadans de primera, que tenien possibilitat d'accedir a les TIC, i ciutadans de segona, que no tenien eixa possibilitat.

Les TIC oferien una situació paradoxal: per un costat suposaven un avanç en la nostra societat i redunden en la qualitat de vida dels ciutadans i de les ciutadanes, i d'altra banda, eren un nou factor de desigualtat social, provocat per la denominada *bretxa digital* - separació entre persones (comunitats, països, ...) que tenen la possibilitat i els coneixements per a utilitzar les TIC i els que no la tenen.

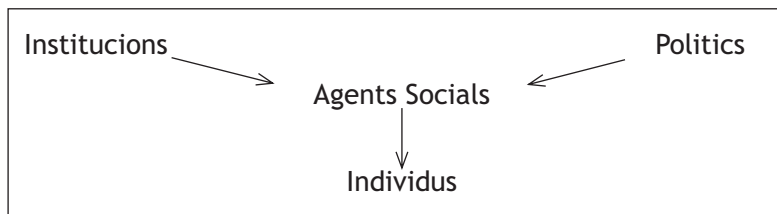
La Xarxa Ciutadana de Foz, partint d'aquesta reflexió, naix per a lluitar contra aquesta situació de desigualtat d'oportunitats.

L'altre principi fonamental de la Xarxa Ciutadana, des del seu naixement, ha sigut la lluita per una democràcia cultural, substituint l'habitual democratització cultural, en la qual els ciutadans eren passius davant de la difusió d'una cultura, que se suposava que era la seua. La democràcia cultural situa els individus i els col·lectius com a actors de la seua pròpia cultura. Són ells els que l'han de construir mirant cap al fu-

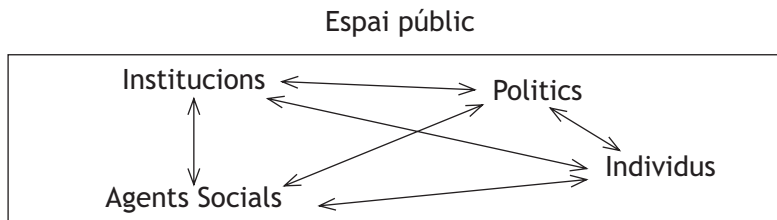
* Traducció: Miquel Bononat

tur. Hem de dotar-los d'instruments necessaris per a desenvolupar la seua vida cultural amb llibertat, responsabilitat i autonomia. Crear un espai públic i comunicacional.

Substituir el model:



Pel model:



Xarxa com a acció social

Partint d'aquestes premisses, ens vam proposar fer de la Xarxa Ciutadana de Foz un espai públic actiu en el qual els individus i els col·lectius crearen la seua pròpia cultura dotant-los dels nous instruments d'informació i comunicació (TIC) i oferint-los la formació necessària perquè formaren part de la seua vida quotidiana.

Desenvolupament:

Es plantejava davant d'aquest discurs una pregunta: qui havia de portar endavant aquestos canvis? El paper de l'administració era clau per a poder aconseguir un avanç cap a la participació ciutadana. Des del nostre punt de vista, encara que creíem que el paper de l'Administració Autònoma i estatal eren fonamentals com a suport a les iniciatives, sosteníem que la clau estava en l'Administració Local, ja que és la que està en contacte permanent amb els ciutadans.

Sota aquesta consideració, ens atribuïem a l'Ajuntament la comesa de posar en marxa una iniciativa que s'encaminara a aconseguir els objectius de què partíem. Però en aquesta tasca, un paper fonamental l'havien de complir els col·lectius del nostre poble, les nostres associacions.

Són agrupacions de ciutadans i ciutadanes que estan habituats a reunir-se per a lluitar per objectius comuns i són, alhora, un òrgan de participació social determinant en la vida de qualsevol ajuntament.

Si com hem dit, la Xarxa Ciutadana de Foz s'encaminava a dotar els individus d'instruments necessaris per a construir la seua vida cultural, aquestes agrupacions han de tindre una missió essencial en la nostra iniciativa.

Basant-se en aquesta reflexió, el primer pas que portàrem a terme va consistir en una reunió amb totes les associacions de veïns que componen l'Ajuntament de Foz. En ella presentàrem el nostre projecte fent insistència en els objectius i valoràrem amb totes les persones representants de les agrupacions la metodologia que calia seguir per a la consecució d'aquests.

Les funcions que començaven a assumir-se des d'eixe moment per part de l'Ajuntament, en coordinació amb aquestes associacions eren: la promoció del lliure accés a internet, la creació d'informació local en la xarxa, la formació i l'alfabetització digital i la gestió del coneixement local. I, sobretot, una de les més determinants: motivar a la comunitat per a dur a terme la construcció i el manteniment d'una infraestructura oberta i dinàmica.

A través d'aquest projecte tractàrem conjuntament d'aconseguir els objectius següents:

- Acostar les TIC al medi rural
- Impulsar un clima de participació ciutadana
- Fomentar el diàleg social
- Habilitar un espai per a l'exercici de la democràcia electrònica
- Dotar de coneixements en informàtica a totes les persones que ho necessitaren
- Cobrir necessitats en el camp de temps lliure i oci
- Proporcionar informació local i
- Lluitar contra l'exclusió social.

Partint sempre que la Xarxa Ciutadana no seria un projecte amb una data d'inici i una data de fi, sinó una iniciativa oberta que servira com a nexa conductor d'altres programes i de suport per a qualsevol iniciativa que vinguera a enriquir la posada en marxa.

Amb els objectius descrits anteriorment queda totalment clar que els destinataris d'aquest projecte serien la totalitat de veïnes i veïns de l'Ajuntament de Foz, així com qualsevol persona que residira en períodes vacacionals o per altres circumstàncies en el nostre poble.

El primer pas que es va escometre, posteriorment a la reunió amb les associacions, va ser la instal·lació d'equips informàtics en cada una de les parròquies. Perquè servira de factor de motivació cap als veïns realitzàrem inauguracions en què s'explicaven tasques atractives amb els equips. Així mateix, vam establir videoconferències entre les parròquies perquè les persones que ja havien donat els seus primers passos en el projecte encoratjaren els que s'incorporaven.

S'establia així també un nexa entre les parròquies i les associacions que coordinaven el projecte des de la instal·lació física dels equips.

Les associacions des del moment de la inauguració de cada un dels punts, establia un horari per a accedir gratuïtament a estos equips informàtics, sempre supervisats per una persona encarregada prèviament designada per ells.

Des de l'Ajuntament començava la labor d'enviar informació de tots els departaments (cultura, servicis socials, ...) sobre activitats, plans, ofertes d'ocupació, tràmits, ... a cada una de les adreces de correu electrònic amb què es dotava a cada una de les parròquies i que cada associació responsable s'encarregava d'exposar en els centres socials.

De la mateixa manera, cada associació i cada veí i veïna tenia a la seua disposició les adreces de correu electrònic de cada un dels departaments de l'Ajuntament per a poder dirigir-se a ells, amb consultes, ... Molt sol·licitada des de la creació del projecte ha sigut l'adreça de correu electrònic de l'alcalde, a qui dirigien queixes o sol·licituds, que ell mateix s'encarrega de contestar de manera immediata.

Diferents programes projectats des de l'inici de la Xarxa Ciutadana de Foz, estaven fonamentats en un programa que determinaria l'evolució de la iniciativa. Els cursos d'informàtica eren, des del començament, un punt essencial per a poder aconseguir els objectius d'igualtat i democràcia cultural.

A més de dotar els individus d'instruments necessaris per al seu desenvolupament, hem de proporcionar-los també una formació perquè puguen utilitzar-los i es convertisquen en elements quotidians en la seua vida.

Les associacions s'encarregaven d'establir els cursos que serien impartits des de l'Ajuntament en horaris flexibles perquè totes les persones que ho desitjaren acudiren a ells. Així mateix, els cursos es desenvolupaven en els centres socials de cada una de les parròquies, acondicionats en molts casos arran d'aquesta iniciativa i on s'havien instal·lat els equips informàtics.

En molts dels casos, els primers alumnes d'aquests cursos van ser persones de les directives de les pròpies associacions que s'encarregarien de supervisar l'accés als equips informàtics i que necessitaven una formació bàsica per a poder dur a terme la seua funció.

Un factor determinant en aquest moment va ser la motivació. Moltes persones no veien necessària per a ells l'ús de les TIC, ja que mai havien estat en contacte amb elles i no en coneixien les possibilitats, o bé desconeixien en què els podien ajudar en la seua vida diària.

Les inauguracions, en aquest cas, van servir perquè aquests persones pogueren acostar-se a les TIC. Es va intentar en tot moment fer insistència en les funcions que podrien atraure més l'atenció i les que podrien ser més útils per a les persones reunides.

Un factor determinant també va ser, com ho és en la majoria de les ocasions, *el boca a boca*. Les persones que van començar a assistir als cursos d'informàtica comentaven amb altres persones com de senzill que realment era i les utilitats que tenien les TIC, la qual cosa va produir que altres persones decidiren provar-les.

Els cursos estaven dirigits fonamentalment a persones majors, ja que els més jòvens estan en major contacte amb les TIC i en els centres educatius se'ls forma en elles. Encara que també s'han desenvolupat alguns cursos dirigits als més jòvens per desig de les associacions, per a formar-los en temes específics.

Les edats de les persones que des del 2001 assistixen a estos cursos van des dels 9 als 75 anys, i el nombre de veïns que han assistit fins a l'últim trimestre de l'any 2004 ha sigut de 475.

Hem de destacar que tots els cursos han sigut desenvolupats amb grups xicotets (entorn a 6 o 7 persones per grup) amb la finalitat d'una formació individualitzada i detinguda. Així mateix, tots els grups han sigut formats amb persones d'edats semblants i sense coneixements previs, factor important perquè no hi haja prejudicis i la metodologia siga adaptada a la seua edat i coneixements. A més, es reforça l'aprenentatge per la vivència de realitats semblants, la qual cosa crea un clima d'empatia.

En nombrosos casos, ens hem trobat amb persones que no han tingut a penes formació acadèmica. Davant d'aquesta dificultat hem adaptat la metodologia i s'ha creat un clima en els cursos perquè cap persona se sentira avergonyida per les seues deficiències formatives.

En alguns casos també han participat en estos cursos persones amb minusvalideses psíquiques, integrades en grups heterogenis, que es veïen recolzades en els seus progressos per altres alumnes i que progressaven en major mesura que en situacions en què els grups eren homogenis. En estos casos, la metodologia s'adaptava i les persones sense minusvalideses acceptaven la peculiaritat del curs.

Només des de l'òptica de l'educació no formal podíem escometre estos cursos, en els quals havíem de conciliar la vida laboral i familiar de les persones que hi desitjaven assistir, sobretot en el cas de les dones.

A través d'estos cursos, les persones majors anaren creant en si mateix un sentiment d'utilitat, i trencaven amb la falsa creença que diu que hi ha una edat determinada per a aprendre. A mesura que passava el temps, cada persona es demostrava a si mateix que podia utilitzar les TIC i que li eren útils per al seu desenvolupament personal. Un desenvolupament personal que redundaria, més tard, en un desenvolupament de la comunitat a què pertanyen.

Reflex d'aquest avanç és l'adquisició per part de moltes de les persones assistents a estos cursos d'equips informàtics per a poder utilitzar-los des de les seues pròpies cases, simbolitzant així la relació entre TIC i vida diària.

Altres programes que s'inclouen en aquesta iniciativa són:

- Ajuntament Obert: consistent en l'accés a través de la xarxa a informes de l'administració local, petició de dades, consulta de dades per a complir amb pagaments, activitats de cada departament, inscripció en les dites activitats, ...

- Biblioteca Virtual: a través de la qual qualsevol persona veïna pot accedir a una base de dades per a conèixer el catàleg de llibres de la Biblioteca Pública Municipal i saber l'estat de préstec de qualsevol exemplar i sol·licitar-lo. Està ideat per a persones amb dificultats per a desplaçar-se a la biblioteca (veïns que no residixen en el nucli urbà), persones majors o amb alguna discapacitat.
- Web de cada parròquia: a través dels cursos d'informàtica que s'impartixen en cada una de les parròquies, aprofundir en els interessos de les comunitats, en la seua història, en les seues llegendes perdudes i tradicions més antigues, per a poder donar-los un protagonisme oblidat. Crear un lloc on arreplegar la història viva de cada una de les parròquies i on recuperar la història quasi soterrada de moltes d'elles. D'aquesta manera, amb la investigació entre els veïns i veïnes, es va forjant un sentiment de comunitat que redundarà en la millora de la participació social d'aquesta.
- Xarxa mediambiental: a través de la qual es donen a conèixer iniciatives sobre el mediambient, la contaminació, el desenvolupament sostenible, els recursos naturals, els processos de conservació,... Es faciliten informacions periòdiques sobre estos temes i cursos en relació a aquesta temàtica.
- Agricultura i pesca en la xarxa: dotació als sectors d'agricultura i pesca de noves tecnologies que milloren les seues tècniques. Informació de cursos, butlletins d'informació,...
- Xarxa en l'emigració: prestar atenció al col·lectiu d'immigrants que residixen en l'Ajuntament de Foz, fent de la Xarxa Ciutadana de Foz un element integrador. Dotació de cursos d'espanyol per a estos col·lectius i utilització de les TIC perquè tinguen una connexió permanent amb els seus països d'origen. Així mateix, establiment de punts de la Xarxa Ciutadana en països on residixen veïns originaris de l'Ajuntament de Foz, formant un nexa d'informació sobre el seu ajuntament i el seu nou país. El primer punt en l'emigració es crearà el 24 de novembre a Mar de Plata (Argentina), on actualment estan instal·lats els equips informàtics i on començarà un curs de formació.
- Foz sense cables: creació d'una xarxa wi-fi a través de la qual qualsevol persona que ho desitge puga connectar-se a internet amb aquesta tecnologia de forma gratuïta des de sa casa. Dotar totes les persones de serveis complementaris com visionat de pel·lícules, música,... Trencant la desigualtat existent davant de la impossibilitat d'instal·lar línia ADSL en les parròquies. A través de la tecnologia wi-fi totes les persones podrien accedir a internet amb una velocitat ràpida i satisfer així les necessitats de moltes utilitats.

En aquest moment podem afirmar que la Xarxa Ciutadana de Foz està encaminant les seues actuacions, forjant uns fonaments fermes per a la consecució d'una igualtat real en l'accés i utilització de les TIC per part dels nostres veïns i que si guen ells els qui constrüisquen la seua vida cultural del futur, de forma col·lectiva.

*Una iniciativa d'educació popular**

Centre d'Educació de Persones Adultes "Manolo Collado"

Barriada Parc Alcosa de Sevilla



El Parc Alcosa és una barriada de la perifèria de Sevilla que va començar a construir-se en 1969 i que es va inaugurar en 1971 amb la presència de totes les autoritats locals del Règim i de l'Església. En aquell temps la gent que va poblar el barri eren veïns desnonats de barris antics de Sevilla i noves famílies provinents de zones rurals de la província i de distintes comarques i regions, moltes retornades de l'emigració a altres regions o països.

La majoria dels primers habitants del Parc Alcosa eren treballadors de la llavors existent indústria sevillana i del sector serveis. Quan els van donar les claus dels seus pisos es van trobar un barri amb moltes promeses d'infraestructures i serveis públics, inexistents llavors en els barris obrers, segons constava en la propaganda i la maqueta que tenien com a reclam, però que no estava acabat perquè faltava tot: l'aigua corrent, els carrers, el transport, els col·legis, el centre mèdic, el poliesportiu, etc. Aquella generació va lluitar per aconseguir el que faltava des de 1971 fins a 1984 que decau la lluita veïnal, encara que roman certa cultura de ciutadania crítica i activa. La barriada no ha deixat de créixer i, en l'actualitat, es continua construint, sense que cresquen i milloren en la mateixa proporció els equipaments i serveis públics.

El col·lectiu d'educació d'adults "Parc Alcosa"

Quan el Col·lectiu de E. A. "Parc Alcosa" va eixir a la llum pública, havien passat moltes coses que ho van fer possible. En 1981 ens ajuntem set persones, quatre ja es coneixien i tres es van incorporar en eixe moment, de procedències i biografies diferents però que compartíem el desig de fer quelcom relacionat amb l'educació, amb una educació dirigida als més desfavorits per a facilitar-los eixir del forat com ho estava fent la societat espanyola en general. En l'inici del procés ens va ajudar molt el fet d'haver-nos incorporat al Col·lectiu Andalus de Pedagogia Popular on vam poder conèixer distintes experiències i formar-nos com a educadors d'adults.

Sense tindre res a veure amb el barri Parc Alcosa, recalem allí per una mena de relacions i, quan prenem contacte amb els mestres d'un dels Col·legis d'EGB, els pares i mares de l'AMPA i l'Associació de Veïns del barri, no vam poder deixar ja d'interessar-nos i deixar-nos portar per les inquietuds i desigs de totes eixes persones que ens van recolzar des d'un principi amb totes les seues energies i recursos. Així adquirim un compromís amb la gent del barri, la seua història i els seus anhels.

Un projecte d'Educació d'Adults i Animació Sociocultural

Volíem dissenyar un Projecte Educatiu i d'Animació Sociocultural específic per al barri on havíem arribat. Un Projecte que partira de la gent i es posara al servei d'eixa gent i no al servei d'un sistema educatiu

* Traducció: Equip del CR°C

que està al servei de l'Estat i la producció. Ens va inspirar Paulo Freire amb la seua proposta d'educació concientitzadora, i el Projecte es va forjar en un procés d'anàlisi de la realitat i de relacions amb membres de la Comunitat. Volíem fer una educació d'adults que s'acostara a la gent per a satisfer els seus desigs i necessitats.

La nostra proposta havia de servir perquè la gent isquera del seu aïllament, cresquera mentalment, començara a encarar la seua realitat analitzant-la i actuant per a transformar-la o millorar la seua situació o satisfer necessitats o resoldre problemes o trobar una alternativa, o una guia, per a poder millorar.

Des d'un principi ens hem acostat a la comunitat per a conèixer els seus problemes i carències i per a proposar formes d'actuar que produïren coneixements que facilitaren noves possibilitats d'actuar per a transformar eixa realitat de forma col·lectiva i participativa. Una proposta com esta no podia sotmetre's a plans, programes, currículums imposats des de dalt, allunyats de les necessitats i interessos de les persones i/o la Comunitat. Sent una proposta educativa, té un fort caràcter social i cultural, i es nodreix de pràctiques no formals i de processos col·lectius i participatius.

Així, el Col·lectiu d'Educació d'Adults Parc Alcosa va tindre des d'un principi dos direccions cap a on ha dirigit la seua acció de dinamització educativa: les necessitats formatives de les persones i les necessitats socioculturals de la comunitat.

La Metodologia

Podem destacar els següents elements metodològics:

- Atendre totes les persones que s'acosten al Centre, mantenint sempre un tracte en les relacions afectuós, alegre i cordial i, sobretot, horitzontal i respectuós.
- Acostar-nos a la gent amb una actitud d'escolta.
- Partir de les seues expressions, per a aprofundir, problematitzar i qüestionar.
- Mantindre l'horitzontalitat com a principi a través del diàleg respectuós assentats en cercle.
- Promoure la participació responsable i respectuosa en els debats, les propostes, la presa de decisions, l'organització, la gestió i la coordinació en el funcionament del Centre.
- Desenvolupament del Currículum combinant el que desitgen, el que expresen, el que senten les persones adultes i el que nosaltres els educadors esbrinem o detectem, amb els continguts acadèmics tradicionals i els continguts socials, culturals i polítics del context pròxim i global.
- Tindre sempre un bon ambient: Un Centre obert. Els espais de què disposa el Centre són espais oberts, no hi ha cap espai restringit. Compartim el poc que tenim i el resultat és la confiança que es va creant entre les persones del lloc i els i les professores i professors, que van vindre de fora sense que ningú coneguera les seues vertaderes intencions.

- Donar el màxim protagonisme a les persones, subjectes de l'educació, a través de la participació en la presa de decisions i en la gestió i organització del Centre i tota la seua activitat, posant al servei de la participació tota l'estructura organitzativa del Centre i convertint-ho així en una *escola* de participació directa i no delegada. La participació té com a base l'assemblea:
 - El Consell de Centre és una Assemblea on participen totes les persones que vulguen i on estan representats tots els grups de classes, tallers, grups de treball, comissions, etc. que existisquen en el centre.
 - Cada curs es constitueix una Comissió de Coordinació per a portar el dia a dia i fer el seguiment a les decisions que es prenen en les assemblees.
 - Els grups de treball, els projectes, les comissions i/o les accions concretes es constitueixen i assumeixen lliurement, s'agrupen al voltant d'un interès o necessitat compartida.

Característiques del centre d'adults

El que caracteritza a aquest Centre d'Adults i que fa possible allò que s'ha exposat fins ací és:

- ACOLLIDA a tots, alumnes, col·laboradors, universitaris en pràctiques, gent del barri, amb les seues demandes, propostes, inquietuds, etc.
- TROBADA entre cultures, entre generacions, entre persones, entre idees i projectes. Ambient horitzontal, alegre i positiu.
- SUPORT MUTU, col·laboració, cooperació, no-discriminació, donar més valor als processos que als resultats, estos serveixen per a reflexionar i iniciar un altre procés. Qualsevol problema, crisi o fracàs serveix per a reflexionar i albirar un nou camí o una nova proposta.
- DINAMITZADOR DE LA COMUNITAT, del teixit associatiu i d'un esperit crític.
- PRODUCTOR DE CONEIXEMENTS sobre la pròpia comunitat, promovent, facilitant i orientant la Investigació l'entorn social, cultural, educatiu, ambiental, econòmic, geogràfic etc.
- PROTAGONISME DE LES PERSONES perquè siguen ells els que investiguen o reflexionen sobre la seua realitat, la seua comunitat, els seus valors, etc.
- ASSUMIR EL RISC que comporta tot l'anterior, és a dir, que tot isca malament o derive per camins indesitjables -en este cas sempre tenim la possibilitat de retirar-nos i no col·laborar de forma manifesta, deixant clar els motius, provocant una crisi i generat nous debats-. El contrari és prendre una actitud autoritària, directiva o paternalista. Creiem que cal assumir la incertesa de no arribar a res, o que tot se'n vaja per un altre camí. Cal arriscar-se i confiar en la reflexió permanent, els replantejaments, les crisis i els girs. Cal saber esperar, tindre paciència, perquè la veritat i l'autenticitat es manifesten.

Com aborem la formació de ciutadania crítica

Entenem el centre com a lloc de trobada i reunió que aglutina a distinta gent creant-se grups de treball que aborden distints interessos. Aquests grups de treball s'orienten de cara al barri, existint una relació directa amb el centre d'adults, les seues activitats i el contingut d'aquestes, però al mateix temps s'obri a la relació amb altres grups del barri, de la ciutat i/o altres localitats.

La nostra experiència ens diu que el que succeeix primer és l'encontre en el centre d'adults: distinta gent es reuneixen al voltant d'una qüestió o situació problemàtica. Ací comença el procés, sent el debat reflexiu (reflexió) el que ajuda a delimitar i definir interessos i objectius, tant individuals com col·lectius.

A partir d'ací es planteja una dinàmica de treball sobre la qual es reflexiona constantment i que té diverses fases o passos:

1. Recopilar informació i generar coneixements que permeten abordar la qüestió.
2. Després ve un treball burocràtic/administratiu que “deixa en mans” de les Institucions Públiques la resolució del problema definit per nosaltres. És realment una situació paradoxal ja que no existiria, en termes generals, tal problemàtica si les Institucions compliren amb la Llei.
3. Sol haver-hi un següent pas (en el nostre cas, sempre) quan les Institucions no resolen el problema i no donen mostres de tindre intenció de fer-ho. És quan la reflexió i el treball burocràtic donen pas a una nova dinàmica basada en l'acció dels veïns en el carrer.
4. La dinàmica que s'obri per a l'acció té com a base l'Assemblea de què participen, en la qual el grup motor del procés realitza un especial esforç a tindre el mínim protagonisme i a deixar que *lentament* la gent descobreixca i experimente per si mateix el camí i les accions més encertades a seguir, procurant sempre no forçar passos imposats per la nostra experiència, encara que tinguem moltíssimes certeses de la seua eficàcia. És un risc però és important córrer-ho perquè facilita una major confiscació de l'experiència. I açò és l'important perquè ací és on es desenvolupa l'esperit crític i se sumen més ciutadans a entendre que “els que no es mouen no senten les cadenes”.

→

Encara que estos processos generen ciutadans crítics, no significa que aquestes persones vagen a canviar a partir d'ara les seues vides de forma substancial, encara que una empremta queda encara que roman invisible.

En tot cas, el procés és difícil i llarg per a tan dubtosos resultats. D'ací que siga molt important el dotar-se de mecanismes que ens defenga de la frustració (que sempre apareix) com per exemple la satisfacció personal per allò que s'ha

fet, una relativització de les coses i una filosofia de vida imbuïda d'un gran sentit de l'humor. O no seria millor no moure's per a no sentir les cadenes?

Res de tot el que hem exposat és possible sense que es complisca una condició prèvia que és que l@es educador@s, promoto@es o animado@es, necessàriament, han de tindre un ferm compromís social per a l'acció transformadora i un compromís ètic amb els valors de justícia social, llibertat, fraternitat i veritat. Sense açò, apaga i anem-nos-en.

Algunes reflexions sobre 20 anys d'educació popular

Qualsevol pràctica o experiència d'educació Popular, ha de partir d'un plantejament teòric i d'una concepció filosòfica assumida pel col·lectiu que li dona vida. Aquesta assumpció, que comporta una continua construcció del coneixement de forma col·lectiva, va establint un compromís inseparable del plantejament teòric-filosòfic.

Aquesta pràctica necessita d'un continu esforç de reflexió, càrrega d'entusiasme i revisió d'aquesta, si no, els resultats adquirits no continuen. També és clau, partir del concepte de que tots aquests processos col·lectius són oberts, flexibles i vius, encara que algunes vegades suposen un enfrontament dialèctic, un retrocés,...

Podem citar coma a feblesa de qualsevol experiència d'Educació Popular, la dificultat que el fruit del treball torne a l'entorn o a la comunitat. Altra feblesa seria la no renovació, és a dir, moltes pràctiques d'educació popular es consoliden, aconsegueixen els seus objectius a curt i llarg termini, però en la majoria dels casos s'estanquen. Encara que la continua creació és més difícil d'aconseguir.

Al llarg dels últims 20 anys la societat espanyola i la societat andalusa, han experimentat canvis que fan molt diferent la vida quotidiana de la població. El context socio-econòmic, cultural i polític s'ha modificat i ha afectat al treball als centres:

- El sentit d'allò col·lectiu, d'allò comú, està perdent-se entre la població adulta. Vivim plens d'individualisme i consumisme.
- La gent ve als centres demanant ensenyament formal. Tanmateix, la consciència d'haver d'aprendre, del coneixement com a objectiu cobdiciat i desitjat, ha minvat. Fa 20 anys en la societat andalusa l'ànsia de conèixer era una referència cultural, tots volíem eixir del pou de la ignorància en la qual ens tenia la Dictadura. Actualment, el coneixement, el saber, no és la referència cultural ni un objectiu important.

Malgrat tot, nosaltres, entenem com a nosaltres el grup ampli de persones que treballa i col·labora al centre, hem de continuar intentant una educació conscientitzadora, una educació per a la participació, per a conèixer i analitzar la reali-

tat que ens envolta i transformar-la, en la mesura de les nostres possibilitats, per a millorar la qualitat de vida.

Finalment, dir que la fortalesa de l'Educació popular està en la vitalitat de l'experiència. Els individus que participen en aquests processos adquireixen coneixements, no sols instrumentals, com escriure, parlar, fer projectes, argumentar, etc. sinó també, valors i actituds més solidàries i enriquidores: compartir, cedir, debatre, avaluar, concloure,...Són activitats que formen a les persones i les capaciten perquè puguin enfrontar-se a situacions difícils. I tot això, aparta coneixement vital i una major disposició a ser el més feliç possible.

Xarxes de vida, remolins d'esperança, navegant en la complexitat aposta de futur.

Pilar Ubilla



Potser l'opció més profunda, que dona sentit a l'existència, resulta ser l'opció entre l'adaptació i l'esperança, entre la competència i l'amor, entre l'impuls de mort i l'impuls de vida.

José Luís Rebellato

L'imperi d'una concepció neoliberal, la consegüent fragmentació en la pluralitat de móns de vida, el predomini de la raó instrumental, els nivells creixents d'exclusió i les noves formes de dominació, conjuntat tot això amb la crisi d'alternatives, duu a sostenir que l'educació popular avui dia, ha de dissenyar-se en el marc de construcció de nous paradigmes, amb un fort contingut èticocultural. Les pràctiques d'educació popular són en si mateix, emergents instituent de nous paradigmes emancipadors, no obstant això, la mirada que solem tenir les educadores i els educadors sobre aquestes, sobre la realitat i sobre els processos de transformació, encara està ancorada, generalment, en vells paradigmes. Les pràctiques d'educació popular poden ser enteses en el marc de construcció de camins alternatius que aporten en el sentit de la formulació i emergència de nous paradigmes socials.

Sembla necessari una obertura i un reconeixement d'aquests processos emergents, de la multiplicitat i la diversitat, qüestionant les metanarratives úniques sense negar l'existència de processos globals. La història de l'educació popular no apareix com un progrés continu i acumulatiu, sinó com una sèrie de processos *desracionalitzants*, comportant cadascun d'ells una nova racionalització. En coherència amb els seus propòsits de transformació, hauríem d'intentar llegir-la i pensar-la, també des de la dispersió. Des de la perspectiva de la seqüència, d'un moviment en el qual s'esdevenen i s'encadenen dades, conceptes, idees, dubtes, fets, que retornen i reapareixen en diferents moments, reelaborats, pronunciats amb altre to, protagonitzant altra inflexió.

Considerar els principis de trastocament, discontinuïtat, especificitat i exterioritat; enfrontant les nocions d'esdeveniment, sèrie, regularitat i condició de possibilitat, al costat dels tradicionals de creació, unitat, originalitat i significació i amb Foucault reconèixer una *'petita (i potser odiosa) màquina que permet introduir en la mateixa arrel del pensament, l'atzar, el discontinu i la materialitat'*. Una màquina que revoluciona la història i la filosofia atacant el mite del progrés que les unia. Una màquina que trenca la divisió entre història dels fets i història de les idees, entre idealisme i positivisme, entre llibertat del subjecte transcendent i necessitat de l'objecte empíric. Una màquina que s'enfronta al principi d'intel·ligibilitat històrica que consisteix a menysprear l'esdeveniment. Una màquina, en fi, que ens permet trencar el continu que la cronologia desitjaria imposar, no seguint una seqüència delimitada i inamovible, sinó passant d'un a altre i assajant diferents articulacions.

* Traducció: Joaquim Martínez

Una teoria no és el coneixement, permet el coneixement. Una teoria no és una arribada; és la possibilitat d'una partida. Una teoria no és una solució, és la possibilitat de tractar un problema. Dit d'una altra manera, una teoria només compleix el seu paper cognitiu, només adquireix vida amb la plena ocupació de l'activitat del subjecte. I és aquesta intervenció del subjecte, la que li confereix al terme de *mètode* el seu paper indispensable.

Tenim el dolent costum de demanar-li, a la metodologia una recepta i oblidem la importància del subjecte reflexiu, autocrític, autocorrector. La praxi és una aventura que a cada moment corre el risc de confusió i simplificació. No oblidem que el pensament és l'art de navegar entre confusió i abstracció, l'art de distingir sense aïllar. La distinció requereix la connexió, que requereix al seu torn la distinció. No estan jerarquitzades la una a l'altra. En aquest sentit, els procediments de la simplificació formen part del pensament complex tant com aquest segrega els antidòts contra la simplificació. Cal seleccionar, focalitzar en allò real, però saber que focalitzem i seleccionem, retallem el que ens interessa d'una realitat i difuminem la resta. L'important és saber permanentment que simplifiquem per raons pràctiques. Hem de veure que, al mateix temps que som producte d'una evolució biològica, la noció d'evolució biològica és producte d'una evolució sociocultural. No podem ignorar el condicionament sociocultural, que fa que una praxi siga també una ideologia de la societat. Però hi ha ideologies i ideologies. La ideologia és *teoria* quan és oberta i accepta ser discutida, o siga, refutada per la prova de les dades fenomèniques i del raonament. La ideologia és *doctrina* quan es tanca sobre si mateix, fent-se immune a tota irrupció d'allò real fenomènic, de l'esdeveniment no previst.

Un nou paradigma comporta incerteses i antagonismes, en reunir termes que s'impliquen mútuament. Però el nou esperit consisteix a fer progressar l'explicació no eliminant la incertesa i la contradicció, sinó *reconeixent-les*; és a dir, fer progressar el coneixement posant en evidència la zona d'ombra que comporta tot saber, doncs la ignorància reconeguda, es torna qualitativament distinta de la ignorància ignorant de si mateix.

Durant molt de temps, i avui encara per a molts esperits, la ciència era identificada amb la veritat. La ciència semblava l'únic lloc de certesa, de debò certa, en relació al món dels mites, de les idees filosòfiques, de les creences religioses, de les opinions. Cal deixar de somiar amb una ciència pura, una ciència alliberada de tota ideologia, és a dir, una ciència *veritable* d'una vegada per sempre; per contra, cal que hi haja conflicte d'idees en l'interior de la ciència, i assumir que la ciència implica ideologia. No obstant això, la ciència no és pura i simple ideologia, doncs, animada per l'obsessió de l'objectivitat, trava una relació permanent amb el món i accepta la vali-

desa dels observadors i experimentadors. Si, en efecte, la ciència trava un intercanvi particular amb la realitat del món dels fenòmens, la seua veritat mentre que ciència no resideix, no obstant això, en les seues teories, sinó en les regles del joc de la veritat i de l'error.

Esclata el marc d'una racionalitat estreta. S'observa la irrupció del desordre i l'atzar en la ciències físiques, la irrupció d'aporemes o antinòmies lògiques en el cor del coneixement microfísic i del coneixement antropològic (com pot ser l'home el seu propi objecte, com trobar un punt de vista universal quan es forma part d'una societat particular?), i la irrupció correlativa del problema del subjecte observador i conceptuador en les ciències físiques i humanes.

La disjunció subjecte/objecte és un dels aspectes essencials d'un paradigma més general que disjunció/reducció, pel qual el pensament científic, o bé posa en disjunció realitats inseparables sense poder considerar el seu vincle, o bé, les identifica per reducció de la realitat més complexa a la realitat menys complexa. Així, física, biologia, antropologia, sociologia, pedagogia, s'han convertit en ciències en total disjunció, i quan s'ha volgut o es vol associar-les és per reducció d'allò biològic a allò físicoquímic, de l'antropològic al biològic. El desafiament d'una nova transdisciplinarietat, requereix un paradigma que certament permeta distingir, separar, oposar i per tant, posar en relativa disjunció aquests dominis científics, però que pugui fer que es comuniquen sense operar la reducció. El paradigma simplificador és insuficient i mutilant. Necessitem un paradigma de complexitat que oposi i associe alhora, que conceba els nivells d'emergència de la realitat sense reduir-los a les unitats elementals i a les lleis generals.

Part de la paradoxa amb la qual ens trobem és que si apliquem la visió científica clàssica a la societat, no veiem més que determinismes. Aquest tipus de coneixement exclou tota idea d'autonomia en els individus o en els grups, exclou la individualitat, exclou la finalitat, exclou al subjecte.

A partir d'aquest moment apareix aquí el punt més crucial de la nova noció d'autonomia: "un sistema obert és un sistema que alimenta la seua autonomia, però a través de la dependència pel que fa al mitjà exterior". Això vol dir, que contràriament a l'oposició simplificadora entre una autonomia sense dependència i un determinisme de dependència sense autonomia, hauríem de concebre la noció d'autonomia en relació amb la idea de dependència, i aquesta paradoxa fonamental és invisible per a totes les visions dissociadores per a les quals hi ha una antinomia absoluta entre dependència i independència. Aquest pensament clau d'autonomia/dependència és el que la realitat ens obliga a concebre. I d'altra banda, com més desenvolupa un sistema la seua complexitat, més podrà desenvolupar la seua autonomia, més dependències múltiples tindrà. Nosaltres mateixos construïm

la nostra autonomia psicològica, individual, personal, a través de les dependències que hem experimentat (la família, l'escola, les dependències laborals, polítiques, etc.). Tota vida humana autònoma és un teixit de dependències increïbles. Per descomptat que si allò del que depenem ens falta, estem perduts; això vol dir també que el concepte d'autonomia és un concepte no substancial, sinó relatiu i relacional. No dic que com més depenent s'és, se siga més autònom. No hi ha reciprocitat entre aquests termes. Dic que no es pot concebre l'autonomia sense dependència.

El paradigma de la complexitat està disseminat pertot arreu. Això es correspon amb la idea de paradigma en construcció. Els paradigmes no estan ja elaborats. No es construeixen en solitari. Responen a esforços de generacions senceres. Troben moments propicis en els períodes de crisi. Allí es gesten, de vegades en forma submergida, sense percebre l'abast d'allò que sustenten, quant a nous marcs teòrics i quant a nous valors ètics. De vegades es mostren dins de la contradicció. Són profundament dialèctics. L'anàlisi sistèmic, proposat per les teories de la complexitat, resulta suggeridora i rellevant per a les anàlisis socials. Situa en el centre de la reflexió les categories d'acte-organització i d'acte-producció (*autopoiesis*). La vida és acte-organització; la mort, per contra, és equilibri, heteronomia, quietud. La nostra societat està plena d'institucions de mort, en tant cristal·litzadores de processos de retroalimentació. Els bucles se solidifiquen i les institucions es tornen perennes. Els subjectes perden la seua capacitat d'autonomia.¹

Els processos de transformació hauríem de mirar-los a la llum de la dinàmica històrica entre l'instituent i l'instituït. L'un i l'altre es necessiten mútuament. L'instituent té a veure amb la creativitat, amb aquest moviment que irromp i que transcendeix àmpliament la recerca de similituds i identifications. L'instituent es vincula amb el paper de la imaginació. En la història del pensament occidental la imaginació ha estat postergada per la racionalitat. Ha estat reprimida. Però l'instituent no pot quedar en un procés en l'aire. Es concreta en productes, creacions, coneixements, sabers, institucions. L'instituït és expressió del procés instituent. El problema apareix quan l'instituït es torna absolut, negant la força del instituent. La institució es presenta amb la força d'allò natural, normal i indiscutible. Avui es viu un procés pel qual el neoliberalisme se'ns presenta absolutitzant la institució del mercat: "fora del mercat no hi ha salvació." Es tracta d'un *pensament únic*, que en el fons és un *no-pensament*, en tant que no creu en l'existència d'alternatives. És una actitud profundament dogmàtica, que nega la possibilitat de la pregunta, així com l'emergència de veus distintes i discrepants.

Però, ahora, hem de reconèixer que moltes transformacions i revolucions van nàixer des d'un instituent en ebullició, van ser tremendament creatives i després, la força de les coses velles guanya terreny. L'instituït comença a ofegar les veus.

¹ Humberto Maturana-Francisco Varela, *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, 1995.

Allò nou es torna una repetició. En realitat, el canvi ha esgotat les seues potencialitats. La imaginació ha estat reprimida, l'instituent està actiu, però latent.

Des de fa molts anys, al llarg de tot Amèrica Llatina, es desenvolupen innumbrables pràctiques socials i d'educació popular, moltes vegades no valorades suficientment. Pràctiques que tanquen una intencionalitat transformadora. No sempre coherents, no suficientment sistematitzades, carregades d'assoliments i de fracassos, de vegades no avaluades. Nascudes de la força del moviment i de la potència instituent, però potser corrent el risc de quedar cristal·litzades en l'instituit. Moltes vegades passen desapercebudes, altres vegades són desvaloritzades, unes altres són utilitzades pel sistema mateix i unes altres són limitades, desconegudes i allunyades de la construcció d'un projecte polític alternatiu. Pràctiques que articulen el micro i el macro, l'organització i els processos pedagògics, les respostes a necessitats i les cultures, els símbols, els ritmes. Pràctiques carregades d'utopia, però que alhora busquen donar respostes concretes. Constitueixen un veritable laboratori on generacions senceres construeixen un projecte de futur, que avui s'està convertint, cada vegada més, en un projecte del present. La seua novetat, no sempre manifesta, per moments no ens deixa albirar que potser allí s'està construint l'inèdit. Potser siga veritat que, quan un nou paradigma avança, qui n'estan implicats, no són conscients d'això. Pràctiques carregades dels valors de la solidaritat, en un món insolidari; dels valors del reconeixement, en un sistema que menysprea; pràctiques carregades d'ètica i ètica que s'alimenta de pràctiques col·lectives. Pràctiques que aposten al creixement en la llibertat, però a la llibertat de qui no se sent lliure si els altres no ho són.

La societat de l'exclusió genera una veritable expansió de les violències, un nou món de lluita de tots contra tots. Vivim en una societat del risc mundial, com sostenen alguns autors. La globalització sustenta el seu poder, també, en *l'escenificació de l'amenaça*. Una societat violenta, competitiva i autoritària que nega la diversitat, en virtut que aquest model i cultura hegemònics s'afirmen exclouent.

En aquesta matriu de discurs hegemònic, conflueixen diversos imaginaris socials que, si bé poden presentar-se com aparentment contradictoris, acaben sent funcionals a la globalització neoliberal. L'imaginari de la tecnologia transformada en racionalitat única, imposa el model de la raó instrumental, ofegant els potencials d'una raó pràctica emancipatòria. L'imaginari social de la postmodernitat, a través de la seua prèdica de la necessitat d'una ètica feble, a la fi soscava els potencials per a la construcció d'alternatives globals; les utopies són dissoltes i la subjectivitat és sepultada. La pluralitat de microrrelats es perd en la fragmentació. L'imaginari postmodern, més enllà de les aportacions suggeridores en el camp de la diversitat i del sentit de la incertesa, acaba en un plantejament nihilista i en el

sense sentit d'un món alternatiu. L'imaginari social de la despolitització que identifica activitat política amb decisions d'experts, rebutjant la participació ciutadana. L'imaginari social conformat sobre la convicció que cal acceptar el sistema en el qual vivim, doncs manquem de la possibilitat de construir alternatives.

No obstant això, els espais que busquen ser alternatius, moltes vegades reproduïxen les relacions d'asimetria, la dominació, la concentració de poder; en una paraula, la lògica del sistema. És allí on l'ètica i una pràctica social alliberadores saben que han de començar la lluita pel trastocament del model, dels seus valors dominants i de les seues relacions centrades en el poder. És allí on s'ha de construir des de ja la democràcia, un nou poder i nous valors ètics. Les alternatives globals requereixen la seua construcció des de tots els espais de la societat civil, no és necessari esperar el canvi estructural, en aquells dies iniciar el canvi que desitgem realitzar. Les parts -en certa manera- han d'anticipar la transformació del tot.²

Sense ànim (ni possibilitats) d'esgotar el tema, existeixen fragmentacions en les quals hem de treballar des de les nostres pràctiques d'educació popular perquè es presenten com desafiaments ineludibles d'una proposta transformadora: l'articulació entre el micro i el macro, entre els processos d'organització i els de formació, entre la resistència al model i l'elaboració i experimentació de propostes alternatives, entre la pràctica i teoria, entre forma i contingut, entre racionalitat i emotivitat. No podem confondre fragmentació amb diversitat. La cultura dominant ressalta amb tanta força la diversitat fins al punt de promoure la fragmentació i el privatisme. En tal sentit, una cultura de la postmodernitat pot resultar funcional a la lògica dominant dels models neoliberals. No obstant això, la diversitat i la creativitat són dimensions fonamentals de la gestació d'alternatives.

L'alliberament impulsat pels moviments populars, només pot ser efectiva en tant apunta a la transformació de la societat, pel que la lluita de cada moviment té un abast universal, expressa les ànsies d'alliberament de tots els exclosos i oprimits. En una època on la globalització s'imposa amb força inaudita des de l'hegemonia neoliberal, la construcció de projectes alternatius ha de tenir també una dimensió de globalització. Davant la globalització del capital, cal globalitzar les respostes, promovent una ètica de la resistència, de la interpel·lació i de la construcció d'alternatives de vida des dels moviments populars; una ètica assentada en el retorn del subjecte vivent, que ha estat reprimat, negat, desplaçat, per l'actual model dominant de societat.

Al meu parer, els processos de canvi que s'operen desenvolupant vincles més estrets amb la vida quotidiana, la memòria històrica i les tradicions culturals, adquireixen major radicalitat i s'afermen amb més força que aquells processos on el polític apareix deslligat del context vital, encara quan aquests assoleixen ritmes més accelerats. Les lluites contra l'explotació i l'exclusió, han de coincidir cada

²Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Ed., 1990 (trad. en español, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994).

vegada més amb els processos singulars que transformen les relacions entre els individus i les col·lectivitats, tant en el món material com en el simbòlic-cultural.

Refundar l'esperança i construir junts alternatives populars, enfront de la crisi de civilització, suposa aproximar-nos a la percepció de la complexitat de la realitat. Suposa un canvi de paradigma. Aquest canvi s'opera, tant en el nivell de la nostra percepció de la realitat, com en els valors que acompanyen aquesta percepció.

Segons Capra, el nou paradigma és una visió holística de la vida: un tot integrat, amb interdependència entre els fenòmens, inserit en els processos de la naturalesa (ecologia). L'ecologia profunda no separa els humans de l'entorn natural; per contra, permet aprehendre'ls com una xarxa de fenòmens. Veu els humans com un "bri de la trama de la vida", és a dir, formant part d'una organització sistèmica. L'ecologia social fa una passa més: planteja el reconeixement del caràcter antiecològic de moltes de les nostres estructures socials. Aquestes formen part d'un sistema dominador: patriarcat, imperialisme, capitalisme, racisme. Estructures de dominació i violència que són destructives dels ecosistemes vivents.³

De la jerarquitzaació a les xarxes

Un nou paradigma suposa un canvi, una revolució en la nostra percepció de la realitat. El canvi pot caracteritzar-se com a passatge des de l'*asertivitat* cap a la *integració*. Ambdues dimensions formen part del sistema dels éssers vius. No obstant això, la nostra cultura occidental ha posat l'accent en la tendència assertiva. L'asertivitat es regeix en el plànol del pensament, per mitjà d'un model de coneixement exclusivament racional, analític, reduccionista i lineal; en el plànol dels valors, se sustenta en l'expansió, la competència, la quantitat i la dominació. Per contra, la integració requereix, en el plànol epistemològic, de la intuïció, la síntesi, l'aproximació holística i la no-linealitat; en el nivell dels valors, s'assenta en la sustentabilitat, la cooperació, la qualitat i l'associació. El nou paradigma de la complexitat suposa un passatge de la jerarquitzaació al pensament i a l'acció en xarxes: "El canvi de paradigma inclou, per tant, el canvi de jerarquies a xarxes, en l'organització social."⁴

Definim una xarxa com el conjunt de processos de producció en la qual cada component actua transformant els altres. La xarxa es fa a si mateix, és produïda pels seus components als quals també produeix. És un sistema viu: les xarxes són patrons de la vida, la vida com acte organització: creació de si mateix. Totes les nostres accions tenen un fonament emocional, condició de possibilitat del desenvolupament del domini racional. El que és propi d'allò humà no està en la manipulació sinó en l'articulació i entrellaçament entre el racional i l'emoció. No hi ha acció humana sense una emoció que la fon com a tal. L'emoció fundadora sense la qual la vida manca de sentit, és l'amor. Diu Maturana: "L'amor és l'emoció que consti-

³Fritjof Capra, La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Barcelona, Ed. Anagrama, 1998. Fritjof Capra/David Steindl-Rast, Pertenecer al Universo. La nueva ciencia al encuentro de la sabiduría, Buenos Aires, Ed. Planeta, 1993.

⁴Capra, 1998: 32.

tueix el domini d'accions que les nostres interaccions recurrents amb un altre fan a l'altre un legítim altre en la convivència. Les interaccions recurrents en l'agressió interfereixen i trenquen la convivència (...). Com visquem, educarem i conservarem en el viure el món que visquem com educands. I educarem a uns altres amb el nostre viure amb ells el món que visquem en el conviure.”⁵

No podem separar el concepte de xarxa d'una visió ecològica de la realitat, visió que ha de distingir-se de concepcions ambientalistes merament conservacionistes. L'ecologia *profunda* es basa en el reconeixement d'una sèrie de canvis profunds en la nostra percepció del paper del ser humà en l'ecosistema planetari. Suposa un canvi substancial en el concepte de desenvolupament per a superar l'actual crisi de civilització.

Unida a les categories anteriors, es proposa el concepte d'estructures *disipatives*, encunyat per Ilya Prigogine. La vida no pot definir-se per la tendència a l'equilibri, la tendència a l'equilibri - per contra- és sinònim de mort. Quan un sistema viu ha assolit l'equilibri, mor. La vida es desenvolupa en termes de tensió entre estabilitat i transformacions permanents.

Pensar i actuar en xarxes requereix invertir la concepció tradicional de la dialèctica. Quan es parla de dialèctica - inspirats en la tradició hegeliana - l'entén com un procés on la negació dels contraris permet un moment de superació o síntesi. Des de la perspectiva de la complexitat s'introdueix un nou concepte que és el de *bifurcacions*. Els processos arriben a punts crucials a partir dels quals es bifurquen. Són processos que obrin més que processos que tanquen i sintetitzen. En aquest sentit podria parlar-se d'una dialèctica oberta i no tant d'una síntesi dialèctica.

L'educació popular està arrelada en els moviments socials antisistèmics, en les seues respostes i resistències a aquesta crisi de civilització, en les seues propostes i pràctiques, que els converteix en moviments profundament ètics, polítics i culturals, protagonistes de canvis. Els moviments socials sorgeixen d'una complexitat i multiplicitat de xarxes, de tot tipus, efectivament no pensades. D'aquesta complexitat contradictòria, van emergint moviments, que es desplacen en multiplicitat d'accions i que mantenen una certa estructura comuna que permet definir-los com a tals. Sembla encertada la intuïció i l'anàlisi d'alguns corrents sociològics, quan recorren a la categoria de *xarxes submergides*, buscant formular teòricament el fet concret que els moviments es van constituint segons un esquema cognoscitiu complex: pluralitat d'accions, funcionament no jeràrquic, una certa anarquia, confluències no sempre conscients. En una paraula, riquesa de la vida, complexitat, incertesa, valors contrahegemònics, però construïts des de diversitats. Una cosa que només pot captar-se des d'un socioanàlisi de l'alliberament que desenvolupa una metodologia de reflexió a partir d'analitzadors històrics i d'analitzadors construïts.

⁵[5] Humberto Maturana - Francisco Varela, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1995. Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Hachette - Comunicación, 1992.

El paradigma de la complexitat és també un paradigma de la diversitat i de la multiplicitat. Ens proposa pensar i actuar en formes d'organitzacions més complexes (xarxes), que es retroalimenten, que desenvolupen vincles afectius, que enforteixen les identitats. Heus aquí un component que crec fonamental: la construcció de la identitat o, millor dit, d'identitats plurals. En aquests moviments compleix un paper molt important l'emotiu: llaços afectius, identitats i comunitats. Han de ser xarxes que permeten donar respostes alternatives a les nostres necessitats; xarxes que generen efectes sinèrgics, expandint-se a través de, al llarg i l'ample de la societat; xarxes associatives que integren i potencien les diferències i les aportacions originals dels subjectes que hi participen; xarxes que, encara partint estratègicament d'allò local es projecten a l'espai global; xarxes que multipliquen la informació; xarxes que permeten el desenvolupament de l'autoestima i dels potencials de cadascun; xarxes que impulsen processos participatius d'investigació, planificació i avaluació; xarxes que construeixen i reforcen poders socials; xarxes que afavoreixen el protagonisme.

De vegades els moviments es dissipen completament; la diversitat va ofegar l'estructura. De vegades, els moviments ofeguen la diversitat, perden contacte amb els codis ètics i culturals que li van donar naixement; es cristal·litzen i s'institucionalitzen. Quan això ocorre, els moviments han assolit un equilibri proper a una raonabilitat total, dissolent els seus llaços comunitaris. Els moviments estan a punt de morir, però la seua mort alimentarà nous naixements.

Construir un projecte polític sobre un paradigma complex-emancipatiu és una tasca molt àrdua, doncs requereix superar la ceguesa enfront de la diversitat i a la complexitat. Requereix d'estratègies, com diu Morin; és a dir, d'educadors i moviments capaços d'elaborar respostes des de les incerteses.

Potser mai com ara, el moviment d'educació popular s'ha trobat davant un desafiament tan radical i tan fecund. Si en altres moments ens podia entrar el dubte de com era el seu abast, en tant vèiem l'educació popular fitada més aviat a experiències micro, avui aquest dubte no té lloc. En el ric patrimoni de molts anys d'experiència, l'educació popular compta amb un component d'enorme abast ètic i polític. Ens referim a la seua postura de permanent enfrontament a la dominació, explotació i exclusió, és a dir, a la seua capacitat de batallar en contra de la injustícia i l'opressió. Alhora, aquest element s'entrellaça amb un altre també d'enorme abast alliberador. L'educació popular va mantenir sempre una ferma postura antiautoritària, la qual cosa li va permetre desenvolupar una crítica permanent a les alternatives construïdes per un socialisme inspirat en el marxisme determinista.

Ens enfrontem al desafiament de construir una democràcia integral potenciant una ciutadania crítica, implementant polítiques basades en la igualtat social, la justícia i en el desenvolupament d'una cultura que lluita contra totes les formes

de dominació i exclusió. No hi ha democràcia autèntica sense la participació efectiva de la ciutadania, especialment dels sectors populars i de les seues organitzacions. Una democràcia que impulsa formes de participació, control, gestió i distribució del poder, ha d'oposar-se, tant al projecte neoliberal imperant, com a les formes de pretesa democràcia política, on el component sistèmic predomina sobre la iniciativa i exercici del poder pels actors socials.⁶

Els processos emancipatius de distribució i construcció de poder es transformen en possibilitats de processos de pedagogia del poder. Per constituir el poder una xarxa d'estratègies, de tàctiques, de multiplicitats de discursos dominants i sabers sotmesos, pot configurar un espai d'aprenentatges i desaprenentatges, de desplegament d'allò instituent i de recreació de l'instituït. La pedagogia del poder enfronta una cultura autoritària, caracteritzada per dipositar la ciutadania en els experts, tècnics i polítics. Es depotencialitza la figura del ciutadà, en la mesura que les seues funcions són expropiades pels experts, qui prenen les decisions. La cultura autoritària, que propugna relacions de dominació/dependència en tots els nivells de la societat, penetra profundament la vida quotidiana, les relacions a l'interior dels moviments i dels espais territorials. Amb la qual cosa, una democràcia integral, amb forta base territorial i en els moviments socials, es torna escenari privilegiat per a l'anàlisi d'aquestes relacions i per a la seua transformació.

Els processos de construcció de poder local poden convertir-se en instàncies privilegiades d'educació i de desenvolupament de poder local popular, articulant les visions sectorials amb les decisions globals. Proposta que implica també radicalització del poder comunicatiu, enfortiment d'espai públic no estatal i articulació entre formes representatives i formes de democràcia directa. La novetat del model d'una democràcia radical té el seu sustent en els processos de recuperació de la intel·ligència i el poder de les persones. L'exercici del poder local ha d'apuntar a superar polítiques socials compensatòries, emmarcant-se en un projecte global de lluita contra l'exclusió social, afectant severament la distribució de la riquesa i enfortint la participació directa dels actors socials

La conflictivitat en la construcció de la democràcia suposa qüestionar amb fermeza models de democràcia basats en un liberalisme de la neutralitat; democràcies restringides; democràcies on la governabilitat s'edifica sobre la base de la injustícia i l'exclusió; democràcies preocupades per establir regles de joc i reinstaurar institucionalitat política, desconeixent els processos d'exclusió, atur, greus deficiències en la qualitat de vida dels sectors populars; democràcies de mínims o democràcies mínimes, de caràcter procedimental i no substantiu; democràcies on el suposat consens es fa sense la participació d'aquells que estan exclosos de la vida política, perquè els ha exclòs de la vida sense més.

⁶ Pedro Vuskovik, *Las proyecciones de la crisis y las estrategias de desarrollo en América Latina, en América Latina: crítica del neoliberalismo*, México, Cepna, 1992, cit.en Ana María Ezcurra, 1997:23.

Una educació popular que impulse una recerca, necessàriament rigorosa i creativa, guiada per la convicció que la qüestió del poder segueix avui més vigent que mai, si bé es planteja en termes distints i nous. L'aposta continua sent la de l'enfortiment del poder (de decisió, de control, de negociació, de lluita) dels sectors populars, precisament en una etapa històrica que els models vigents multipliquen les formes i nivells d'exclusió, però des de la lògica de desenvolupar poders diferents als dominants. Crec que és des d'aquesta opció que s'han de pensar les polítiques socials.

Respecte a elles es requereix un important esforç de construcció i reconstrucció. L'ocupació del terme "polítiques socials" resulta ser tan imprecís que per moments, no es percep amb claredat la diferència respecte a la utilització que fan d'aquest els organismes internacionals, com el Banc Mundial. Serà necessari obrir un debat entorn de l'articulació entre polítiques socials i ciutadania participativa.

Un projecte de desenvolupament que vulga ser antagònic exigeix també, un conjunt antagònic d'indicadors: indicadors de desenvolupament sostenible. Alguns investigadors parlen d'Index de Desenvolupament Sostenible (SDI)⁷. Els nous indicadors haurien de ser resultat de debats, deliberacions i fòrums amb alta participació popular.

Es requereix una fidelitat creativa a un projecte on els sectors populars, les seues organitzacions, siguin font inspiradora i protagonista. Vivim temps de crisi, de desafiaments, d'esperances. Vivim temps de cruïlles històriques. Això requereix de nosaltres lucidesa, lliurament a una tasca alliberadora, adhesió a la utopia mediatitzada en projectes efectius. Requereix resistència i proposta, radicalitat i sentit del límit. Requereix adhesió a un projecte d'autonomia que troba en la construcció del desenvolupament local i sostenible, basat en els poders dels sectors populars, una tasca d'importància insubstituïble, però que busca projecció a nivell continental i mundial. Requereix construir una globalització de signe contrari a la globalització neoliberal. Una globalització de la solidaritat. Una veritable *internacional de l'esperança*. Un món on càpien tots els móns. No és una etapa, és més aviat un projecte.

Vull destacar la dimensió estètica de la vida i de la política. Moltes vegades hem pensat la política sobre la base d'un model racionalista i occidental. Avui volem una política que supose també el goig, el plaer i la gratificació. També la política pot ser una activitat lúdica i constituir una experiència estètica. Es tracta de gaudir en la construcció de la societat nova, el que no significa que aquesta construcció no requereixca esforç, sacrifici i lliurament. Sense posar entusiasme, creativitat, autoestima, no és possible pensar en una societat nova establerta sobre la base de noves relacions. Si en una època es va ser molt conscient del valor de la raó, avui dia traïem el cap al valor del plaer, sense renunciar a la racionalitat. Es tracta d'apostar a una visió integral de la vida i de la societat.

⁷ Es proposen com a indicadors: inversió en recursos humans, productivitat (pagada i no pagada), accés al treball remunerat dignament, cooperativització, diversitat genètica, diversitat cultural, reciclatge de recursos naturals, eficiència energètica, poder de compra, ús eficient de recursos renovables, ús adequat del territori, qualitat de vida (vivenda, salut, cultura, seguretat), participació ciutadana, equitat en els ingressos, temps per a la resta i per a un mateix, desenvolupament de potencialitats, enfortiment de comunitats obertes, creativitat i autoestima, accés a bens tenint en compte la diversitat de capacitats, espais, temps i possibilitats d'expansió, etc.

*L'educació com a projecte polític i pedagògic. L'Escola Milton Sants (Brasil)**

Juan Miguel Batallero Navas¹



«Os seres humanos são preciosos, pois sua inteligência, trabalho e organização podem proteger e preservar todas as formas de vida.»

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Amb una mirada penetrant i plena de convenciment, el meu interlocutor, el Pare José Silveira, rector de l'Església San Antonio de Padua de Maringá (Paraná), em continua argumentant que l'educació no és una cosa que pugui reduir-se a la simple escolarització, de la mateixa manera que l'evangelització tampoc pot limitar-se a la litúrgia i als sagraments.

Mentre que el Vaticà, em diu, continue capficat únicament a fomentar una línia purament espiritualitzada i litúrgica deslligada dels problemes i necessitats reals dels éssers humans en els seus contextos concrets, no podrem realitzar plenament l'*Anunci del fill del Fuster*, un *Anunci*, segons em diu el Pare José, que ens convoca més a la pràctica de la fraternitat i a la conquesta de la justícia aquí en aquest món, que al cerimonial d'una litúrgia estèril i desvinculada del compromís social.

D'aquesta manera, i amb el seré entusiasme de qui està fent realitat durant molt de temps un convenciment que va més enllà d'una cerimonial professió de fe, el jove Pare José m'explica que l'educació no pot reduir-se en cap cas a l'escolarització, perquè l'educació és sobretot un *projecte polític i pedagògic* en el qual totes les persones que hi intervenen es veuen implicades en la construcció d'una comunitat i una realitat social nova, al mateix temps que personalment desenvolupen processos d'enriquiment i desenvolupament personal.

I així, amb una conversa lenta i movent suaument les mans, em va desgranant cadascun dels projectes socials que ha anat engegant en la seua comunitat, al mateix temps que em convida a passejar i a veure les instal·lacions on fa visible aqueix original concepte d'educació com a projecte polític i pedagògic.

En primer lloc, m'ensenya la sala on diverses persones d'edat avançada treballen omplint borses de plàstic d'un producte alimentari en forma de pols, semblat a cereals molts, que anomenen *multimixtura* i que s'utilitza tant per a l'alimentació infantil com per a la tercera edat. Un aliment d'un magnífic poder nutritiu i calorífic que es reparteix per diferents llocs per a atendre les necessitats d'aquelles famílies especialment necessitades.

* Traducció: Joaquim Martínez

¹ Mestre d'Ensenyança Primària. Llicenciat en Filosofia i Ciències de la Educació. Orientador escolar i formador de professors. Col·laborador de la revista DIÁLOGOS. Membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya i específicament de la secretaria tècnica d'aquest. Doctor en Ciències de la Educació per la Universitat de Sevilla (Andalusia-ESPANYA).

En el meu curt passeig per les instal·lacions de la parròquia, que més que una parròquia de l'estil a les que coneixem ací, eren realment les instal·lacions d'un humil però mogut i participatiu centre cívic i social, m'adverteix sobre el lloc destinat a la *Farmàcia ecològica*, una habitació on es treballa en la selecció, organització i empaquetat de plantes amb valor terapèutic, que es destinen també a atendre les necessitats sanitàries de tota la comunitat, ja que segons el Pare José, les multinacionals farmacèutiques no solament creen dependències comercials que perjudiquen els més pobres, sinó que, a més, produeixen a la llarga intoxicacions que deteriorenen tant el medi ambient com el nostre propi organisme.

Amb una calorosa acollida, vaig així visitant cadascuna de les estances d'aquell xicotet local on un grup de persones s'hi ocupa de nombrosos menesters, que van des del treball en l'aula de pintura en la qual diverses dones amb goig pinten quadres a l'oli, fins a l'assistència sanitària als xiquets i xiquetes de la comunitat amb un metge expressament enviat a passar consulta en el centre parroquial i atendre les necessitats del que denominen la *Pastoral das crianças*.

El Pare José m'insisteix que l'important de tot açò és aconseguir que les comunitats socials no solament s'autoorganitzen per a satisfer les seues necessitats, sinó que a més aprenquen a viure compartint i generant actituds de convivència i solidaritat perquè la clau de l'educació, segons ell, no està en l'expedició d'acreditacions, sinó en la necessitat de construir el que ell anomena *comunitats frater- nes autogestionades* i és a partir d'aquest objectiu com cal entendre el concepte d'educació com a projecte polític i pedagògic. Projecte perquè representa una esperança col·lectiva de millora, polític en tant que l'educació sempre és ideològicament i políticament bel·ligerant i apunta a la transformació dialèctica dels éssers humans i de la societat, i per últim pedagògic perquè l'educació és aprenentatge i praxi, és procés d'acció i reflexió fundada en valors humans.

No sabia realment, si em trobava davant un rector, davant un educador popular o davant un polític, però del que no em cabia dubtes, és que aquelles reflexions del jove sacerdot José Silveira, no eren producte de l'especulació sobre teories abstractes, sinó d'un vida lliurada al treball comunitari des que en els seus primers anys treballava en una carnisseria, fins que va decidir fer-se rector com una forma de comprometre's socialment amb la seua comunitat, compromís que el va portar a treballar amb els anomenats *boias frias*, que són els talladors de canya que treballen a escarada i no guanyen més de 10 reals al dia, que equival a uns 2,5 euros aproximadament.

Em va contar que el missatge i la metodologia de Paulo Freire la va conèixer quan treballava en la *Comisión Pastoral da Terra*, organització catòlica que s'encarrega de l'evangelització dels treballadors del camp i que impulsa, dinamitza i

assessora els treballadors de la terra, no sols en aspectes laborals i socials, sinó també en aspectes tècnics i agroecològics. Va ser al si d'aqueixa organització, quan li van proposar traslladar-se a la zona de San Pedro d'Ivaí per a auxiliar socialment i religiosament la comunitat dels *boias frias*.

Mentre m'explicava tot açò, el seu rostre s'il·luminava en recordar els anys de lluita i convivència amb aquella realitat i en diverses ocasions em va repetir que l'Església a Brasil se semblava molt poc a la d'Espanya, perquè mentre que a Espanya el més significatiu és la vida litúrgica i espiritual, a Brasil l'evangelització no s'entén sense un fort compromís social que enfonsa les seues arrels en l'anomenada *Teología de la Liberación*.

Amb els *boias frias* el treball del Pare José Silveira, de la mateixa manera que altres membres de la seua comunitat religiosa, entre els quals destacava el valent i compromés Pare Zenildo, consistia bàsicament a assessorar-los perquè ells mateixos foren autoorganitzant-se amb la finalitat de reivindicar els seus drets i garantir la seua més elemental dignitat, ja que les seues condicions de treball eren d'esclavitud. Va ser precisament per aquestes denúncies del treball esclau i per la labor d'alfabetització, d'acompanyament i d'ajuda social, per la qual ambdós pares van ser especialment perseguits i amenaçats pels propietaris de les terres, davant la qual cosa es va veure obligat a abandonar aquella missió i començar-ne una de nova en la Parròquia de San Antonio de Padua de Maringá.

De seguida em va parlar del Moviments dels Treballadors Assalariats Sense Terra, el conegut mundialment com MST, un moviment bastant jove que va nàixer en 1984 en la ciutat de Cascavel (Paraná) i que encara que en els seus inicis es va centrar bàsicament en la lluita dels treballadors rurals per la propietat de la terra, molt prompte pren consciència que era suficient amb el fet de democratitzar la propietat, sinó que era necessari també aconseguir tres objectius indispensables: recuperar i retornar la dignitat humana i social als camperols; democratitzar el capital organitzant indústries agrícoles de forma cooperativa en mans dels agricultors i democratitzar l'educació com una forma de portar la ciutadania a la població del camp.

Efectivament i així com vaig poder comprovar uns dies més tard en la Trobada Nacional del MST celebrada a Curitiba, la capital de Paraná, i en la qual es commemorava el 20é Aniversari del naixement del Moviment, així com en la visita a la Cooperativa COPAVI, a Paracity, aquests objectius estratègics formen part d'un ampli i ambiciós projecte educatiu de caràcter democràtic, projecte educatiu en el qual es contempen tant el desenvolupament personal i comunitari autosustainable, com la formació humana i professional dels treballadors del camp.

Va ser el Pare Silveira finalment, qui em va posar darrer de la pista d'una de les realitzacions educatives més noves i significatives del Moviment dels Sense Terra: l'Escola de formació professional agrària Milton Sants.

L'Escola Milton Sants és una Escola de Ensenyança Secundària que depèn acadèmicament del Centre Estatal per a Jovens i Adults (CEEJA), centre destinat a l'Educació Professional, Agropecuària i Agroecològica, no obstant això està emparada també per l'Instituto Técnico d'Educación e Pesquisa da Reforma Agraria (ITEPA) i per la Fundació de la Universitat Federal de Paraná. És una cosa molt semblat al que ací coneixem com un Institut d'Educación Secundària en el qual s'imparteixen diversos Cicles de Formació Professional especialitzada en agricultura, només que la formació que s'ofereix en l'Escola Milton Sants no és exclusivament tècnico-professional, sinó que centra tota la seua activitat en la formació cultural i humana, sent la formació tècnica un aspecte més que queda integrat en la totalitat del currículum i en la vida diària de l'escola, ja que els seus alumnes, que resideixen i viuen tot el temps en l'Escola, seran els que després del seu període formatiu treballaran en els campaments i assentaments del Moviment dels Sense Terra, i retornen a la seua comunitat tot el que han après.

Només arribar vaig ser calorosament rebut per João Flavio Borba, un jove enginyer agrònom de la Universitat Federal de Paraná, que, a poc a poc, em va indicar cadascun dels detalls educatius de l'Escola, així com els més diversos detalls de la seua organització.

João em conta que l'Escola Milton Sants deu el seu nom a un prestigiós geògraf brasiler de renom mundial, els treballs del qual han estat reconeguts per diverses universitats europees, i ha obtingut nombrosos premis, així com diversos doctorats *honoris causa*.

Per a començar i abans que jo li puga fer cap pregunta, em corregeix i m'aclareix que en aquesta Escola no hi ha *alumnes*, perquè el terme *alumne*, em diu João, prové del grec i significa *sense llum* i per això en l'Escola no s'utilitza aquest vocable i prefereixen més parlar d'*educandos* i *educadors*, perquè ningú en realitat, em diu convençut, té la sabiesa exclusiva d'educar o la ignorància absoluta de ser educat, ja que en l'Escola tots i totes s'eduquen entre si mitjançant el treball i la reflexió.

L'Escola Milton Sants està situada en uns terrenys del terme municipal de Maringá que van ser cedits per l'Ajuntament per a eixe fi, la qual cosa va permetre també resoldre el problema d'abandonament d'aquests, ja que quan no hi existia l'Escola, el lloc era seu habitual de diverses activitats il·legals. Actualment l'Escola es manté i treballa sobre un total aproximat de 80 hectàrees i està organitzada per a impartir cursos i proporcionar formació d'ensenyament mitjà i d'educació tècnica professional a partir de les necessitats presentades pels diferents sectors del MST. Es tracta, doncs, d'una Escola autogestionada i democràtica, ja que gaudeix de completa autonomia per a definir els seues objectius, continguts i estratè-

gies metodològiques i ,a més, està organitzada i dirigida en funció de les necessitats que planteja la comunitat, sent per tant democràtica, no solament en el seu govern sinó en la seua pròpia funció social i comunitària.

L'Escola es va posar per primera vegada en funcionament el 10 de juny de 2002 gràcies al projecte *Comida limpia* en col·laboració amb la Cooperativa de Comercialització de la Reforma Agrària LTDA-COANA i l'Ajuntament de Maringà (Paranà), de manera que al mateix temps que s'enderrocaven les velles construccions es construïen les noves aules i els educands van començar a matricular-se, per la qual cosa l'Escola, com a obra física i educadora és obra d'educadors i educands, un aspecte de gran transcendència per a comprendre el valor educatiu i social del projecte.

D'acord amb el que João em va relatar, l'Escola Milton Sants té com a finalitat constituir-se com un Centre d'Educació del Camp dirigit a formar políticament, culturalment i educativament els jòvens i adults treballadors del camp, al mateix temps que se'ls capacita tècnicament i professionalment i participen en el que João anomena un "projecte d'humanització de les persones", humanització que no és altra cosa que un procés educatiu de caràcter sociopolític i orientat a la "formació de subjectes socials per a la construcció d'un projecte de desenvolupament del camp i del país, un projecte compromés amb la sobirania nacional, amb la Reforma Agrària i altres formes de desconcentració de la riquesa i de la propietat, amb la solidaritat, amb la democràcia popular i amb el respecte al medi ambient".

Es tracta per tant d'una Escola Agropecuària de nivell postmitjà en la qual s'ensenya i es proporciona formació tecnològica i professional en Agroecologia, una agricultura de baix consum energètic i autosustentable. João em va explicar, que l'Agroecologia bàsicament consisteix en una agricultura que no utilitza els productes agroquímics o agrotòxics; no admet els productes transgènics ni els abonaments de procedència de síntesis químics i en la qual es treballa únicament en produccions familiars i per tant no s'admet el latifundi, sent el seu objectiu principal la recerca de l'equilibri energètic i la sustentabilitat ecològica i econòmica.

Encara que en un primer moment ja vaig quedar bastant impressionat per la claredat de metes i objectius i com aquests estaven lligats entre si en un projecte sociopolític comú, el que em va causar el major impacte va ser comprovar com aquesta Escola funciona gràcies a l'esforç, el compromís i la responsabilitat compartida que desenvolupen tots els seus membres. L'Escola funciona en règim com el que ací anomenem *d'internat*, amb l'excepció que són totes les persones que formen l'Escola, educadors, educands i assessors tècnics els quals s'ocupen de tots els aspectes i detalls del seu funcionament, per la qual cosa en realitat, més que una Escola, en el sentit que ací li donem al terme, és en realitat una Comunitat Educadora en el més ampli i més precís significat de la paraula, perquè no hi ha cap acti-

vitat en ella, per insignificant que pugui ser considerada, que se sostraga al seu valor i utilitat educadora.

L'Escola es defineix a si mateixa com un Projecte Polític i Pedagògic basat en la Teoria de l'Organització i les normes generals del Moviment dels Treballadors Rurals Sense Terra (MST), que es proposa els següents Objectius Generals:

- a) Promoure i desenvolupar l'escolarització i la formació professional de joves i adults del medi rural.
- b) Desenvolupar cursos i activitats d'educació, formació i qualificació professional que atenguin les demandes de desenvolupament dels assentaments i comunitats rurals, en una perspectiva de justícia social i dignitat per a tots.
- c) Proporcionar un ambient educatiu que desenvolupi integralment els educands, com a persones, com a professionals i com a subjectes socials i històrics.
- d) Desenvolupar cursos de grau mitjà en Tècnic en Agropecuària i Agroecologia amb desenvolupament de les habilitats tècniques, la formació político-ideològica, organitzativa i humana, dirigits a la construcció d'un Projecte Popular per al camp, en la perspectiva de les organitzacions socials del camp i de la ciutat.
- e) Proporcionar vivències i exercicis pràctics de treball cooperatiu i d'educació per a la cooperació i treball.
- f) Ser un espai d'estudi, d'elaboració i d'aprofundiment en la discussió, en la construcció d'un projecte alternatiu de desenvolupament del camp en la concepció de les organitzacions dels treballadors i treballadores dels moviments socials.

Conseqüentment i a partir d'aquests Objectius Generals, l'Escola Milton Sants pretén aconseguir els següents Objectius Específics:

- a) Promoure i desenvolupar la Formació de Tècnics en Agropecuària, especialment en Agroecologia per als joves i adults dels assentaments i campaments del MST i joves, fills i filles dels xicotets agricultors de Maringà i regió.
- b) Proporcionar la formació de militants/tècnics amb capacitat d'anàlisi de la realitat i d'intervenció en el mitjà productiu i comunitats dels assentaments de reforma agrària.
- c) Ser un espai que possibiliti el desenvolupament de la convivència, dels valors humans, el rescat de la cultura camperola i el desenvolupament del treball productiu assumint-los com a principis educatius en el procés de formació i humanització.
- d) Desenvolupar activitats culturals, formatives, de capacitat per a fer amb els educands, comunitats locals i regionals.
- e) Ser un espai d'aproximació entre els treballadors del camp i de la ciutat,

d'intercanvi d'experiències, formació i capacitació de joves i adults de les organitzacions socials dels xicotets productors de Maringà regió.

- f) Ser un espai per a l'assaig d'experiències de capacitació, qualificació i investigació de pràctiques en el procés de transició de la matriu productiva agroecològica en vista a l'organització de la producció i dels assentaments.
- g) Garantir la producció d'aliments lliures d'agroquímics i transgènics, cercant la viabilitat social, econòmica, política i ètica del projecte enfront de la demanda d'aliments en vista a contribuir a la sobirania alimentària del poble brasiler.
- h) Produir aliments lliures d'agroquímics i transgènics buscant contribuir amb l'alimentació dels col·legis, població freturosa i altres institucions municipals.
- i) Desenvolupar l'educació ambiental, la cura per la vida, terra i espècies de la naturalesa, preservant les cries i garantint accions de conscienciació i pràctiques de plantacions d'arbres i espècies ornamentals.
- j) Ser un espai que possibiliti la comercialització dels productes que provenen dels assentaments de reforma agrària, de l'escola i dels xicotets productors.

La formació i l'educació en l'Escola Milton Sants s'entén com un procés dirigit a ajudar a preparar a militants/estudiants i dirigents per a l'acció i transformació, per al treball, l'estudi, la cura amb l'ésser humà i la naturalesa, per a la investigació i la cooperació. En aquest sentit, la formació la conceben com un procés permanent de transformació humana per a la pràctica de nous valors de caràcter humanista i socialista.

Els principis pedagògics busquen fer efectiva i coherent la relació entre la pràctica diària i la teoria estudiada, reflexionant sobre la realitat que ha de ser transformada, en base per a la producció i socialització del coneixement i de la transformació de la realitat. En aquest procés pedagògic creuen necessari combinar les accions col·lectives i individuals amb la gestió democràtica i autoorganitzativa dels participants, d'ací que proposen i consideren:

- a) L'organització i funcionament del Curs i de la Classe, depenen de la disciplina conscient i de la unitat del grup, mitjançant la vivència dels valors que caracteritzen les noves relacions entre les persones.
- b) L'Escola Milton Sants exigeix el màxim de rendiment de cada participant, militant i estudiant, i busca constantment la superació dels límits i el desenvolupament de les potencialitats de cadascú.
- c) La formació, capacitació i qualificació dels i de les militants/estudiantes ha de donar-se en els diferents aspectes de la persona, en tots els moments i en tots els espais de desenvolupament del curs i del vincle orgànic amb la base de l'organització, ja que tots són mecanismes de formació humana i política.

- d) Les discussions i decisions són col·lectives i les orientacions, particularitats i execució d'accions són responsabilitats individuals.

Però el que fins a ací podrien ser vistes com bones intencions, quan tens la possibilitat de conviure i veure amb els teus propis ulls el que educadors i educands de l'Escola Milton Sants fan diàriament, llavors te n'adones de quant hem d'aprendre encara i de quant ens queda per fer.

Tot en l'Escola Milton Sants és un testimoniatge de vida i treball, d'educació i responsabilitat social, de senzillesa i estima, però sobretot d'harmonia amb la naturalesa, d'exercici democràtic i de reflexió crítica, aspectes que són nítidament visibles, tant per la biografia dels seus educadors i educands, com per a l'organització de la vida quotidiana.

João Flavio, el meu jove guia i educador de l'Escola, em parla orgullós de la seua experiència social i em repeteix que la formació social i política no existeix en les escoles convencionals i que encara que els seus estudis d'enginyeria agrícola els va realitzar en una Escola Tècnica de Maringà, en realitat on més va aprendre com a ésser humà, va ser durant els sis anys que va passar formant-se i treballant amb la *Pastoral de la Joventut*, organització religiosa de fort contingut sociopolític basada en la *Teología de la Liberación* i en la *Opción por los pobres* i a la qual han pertangut nombrosos líders socials i polítics. També va estar treballant en la Federació d'Estudiants d'Agronomia de Brasil i a partir d'ací va contactar amb el MST fins que en 1999 va estar 20 dies convivint en un assentament a Querencia del Nord, convivència que marcaria definitivament la seua vida i el seu compromís, un compromís del que no es cansa de repetir-me que és conseqüència i exigència dialèctica de les seues conviccions cristianes.

Quan li pregunte sobre la vigència dels valors del MST i de la situació política a Brasil després del triomf de Lula en les eleccions, respon amb serenitat però amb una fermesa de conviccions que va més enllà dels avatars polítics conjunturals. João Flavio m'informa que el MST és l'únic moviment social de Brasil que ha aconseguit durar més de 20 anys i que la seua lluita és estratègica, no es redueix a aconseguir reivindicacions conjunturals i a gestionar burocràticament el que els poders econòmics van soltant, sobretot perquè el MST és un moviment absolutament independent dels partits polítics, però al mateix temps profundament polític perquè el seu objectiu últim és aconseguir la més àmplia democràcia social i per això en aquests moments es tan crític amb el govern, ja que les polítiques socials d'aquest estan sent abandonades i continua augmentant l'atur.

Després d'acompanyar-me durant una bona estona i haver-me donat detalls de tot el més significatiu, li pregunte per l'organització pedagògica de l'Escola, per a això em presenta a dues jóvens educadores de vint-i-quatre i vint-i-cinc anys res-

pectivament que em reben amb una afetuosa abraçada. Es tracta d'Aparecida Darcarmo Lima i de Fátima Gómez Pego, que van fer els seus estudis de pedagogia en l'Escola que el mateix MST té a Río Grande do Sul, l'Institut de Educació Josué de Castro i en el qual s'estudien tres especialitats: Tècnic en Comunicació Social, Tècnic de Salut i Tècnic en Pedagogia de la Terra. Òbviament la meua sorpresa va ser majúscula, tant per la capacitat d'un moviment social per a crear i mantenir institucions educatives, com per l'especialitat *Pedagogia de la Terra*, perquè la Terra, la nostra mare Terra, com em deia Fátima, també necessita una pedagogia, també exigeix una educació.

Fátima i Aparecida són filles d'assentats i des que eren xicotetes han estat vivint i compartint totes les lluites i avatars del MST, per això aquest Moviment és per a elles com la seua pròpia família i no entenen la vida sense *una mística* de compromís i solidaritat. Als divuit anys van començar els seus estudis i formalitzaren també la seua vinculació orgànica i ara, en la seua primera destinació com a educadores, els han assignat la responsabilitat de desenvolupar tota la gestió administrativa i la coordinació pedagògica de l'Escola. Les dues m'expressen amb convicció que volen viure plenament el projecte al qual estan vinculades, un projecte, m'aclareixen, d'educació alliberadora i de reforma agrària, però sobretot un projecte de vida.

Fátima m'explica que és l'encarregada d'acompanyar els educands en els aspectes polítics i pedagògics, mentre que João és el responsable de la formació tècnica i agroecològica i Aparecida es responsabilitza de la gestió administrativa, encara que en la pràctica aquests aspectes estan molt units. Els educands estan organitzats en el que anomenen *núcleos de base* que són en realitat grups de vuit o nou participants, en els quals setmanalment es discuteixen els problemes del curs i les dificultats d'estudi, al mateix temps que es reflexiona sobre textos polítics referits tant al règim intern de l'Escola com a la realitat política nacional. Aquests *núcleos de base* nomenen al seu si un educant coordinador que és el responsable de dur les conclusions a la Coordinació General de tota l'Escola.

A més d'aquests temps setmanals dels *núcleos de base* dedicats a l'anàlisi de la realitat política i social de l'Escola, de Brasil i del món, la jornada dels educands està organitzada en temps de treball, de manera que cada educant té una triple responsabilitat: el temps de treball destinat a la formació humana i tècnico-professional, el destinat al treball comunitari de manteniment de l'Escola i l'específicament productiu de treball en el camp, en el qual no solament s'apliquen els coneixements que s'aprenen en les àrees tècniques, sinó que a més s'exigeixen responsabilitats productives i tasques específiques. Setmanalment fan una programació i assignació de tasques i responsabilitats que parteix sempre de l'avaluació d'allò realitzat en la setmana anterior.

En el temps de treball comunitari, educadors i educands desenvolupen tasques de neteja i de funcionament de la cuina, per a això setmanalment elaboren uns quadrants en els quals a cada *núcleo de base* se'ls assignen unes tasques concretes. Igualment i per al treball productiu, denominat *temps UPA*, temps destinat a la Unitat de Producció Agrària, els educands realitzen treballs pràctics de caràcter formatiu relacionats amb la agroecologia, plantes medicinals, cura i producció d'arbres, així com xicotetes investigacions experimentals i utilitzant diversa documentació, o senzillament manteniment i cura dels cultius.

El temps de formació humana està organitzat en unitats de diferent contingut educatiu, que són:

1. Temps de Lectura. Una hora diària destinada a l'aprofundiment de les àrees o matèries d'estudi i orientada en la pràctica cap a la millora de la lectura i de la comprensió.
2. Temps Formatiu. És un espai col·lectiu en el qual diàriament es reflexiona sobre aquells esdeveniments d'especial significació en la història de lluita del Moviment dels Sense Terra i en el qual s'honra la memòria d'aquells militants o figures universals que han destacat pel seu compromís social. A aquest temps el denominen *mística* i la seua finalitat resideix a animar i aprofundir en l'esperança i en les possibilitats de fer visible dia a dia la utopia i el somni d'un món més just i més humà.
3. Temps de reflexió escrita. És el temps que al final del dia es dedica a reflexionar sobre tot el realitzat al llarg de la jornada, reflexió que els educands expressen per escrit amb l'ajuda de les educadores Fátima i Aparecida, per a això utilitzen dos tipus de quaderns, l'un destinat al *Diari de Camp* en el qual es comenten les vivències socials de la comunitat i l'altre al *Diari de reflexió* en el qual s'exposen les circumstàncies, peticions, suggeriments i orientacions per a millorar els aspectes educatius i formatius.
4. Temps d'Oficina. Durant dues hores setmanals els educands aprenen habilitats específiques relatives a l'ús de l'ordinador, tocar un instrument musical (la guitarra), manejar-se en procediment d'oratoría i comunicació, assajar xicotetes obres de teatre, etc.
5. Temps de Notícies. Diàriament en l'Escola es lliguen periòdics i es veuen les notícies de la televisió, al mateix temps que s'analitzen i es reflexiona críticament sobre elles, per a això contenen amb l'assessorament de les educadores.
6. Temps de *Fazer Cultura*. Tres vegades a la setmana i una hora i mitja per sessió educadors i educands practiquen esports, jocs, passejos, cantar i altres activitats lúdiques entre les quals sobreix el joc dels escacs al qual se li presta una especial atenció pel caràcter formatiu que té.

7. Temps d'elaboració de textos dirigits. Amb la finalitat de millorar l'expressió escrita, la claredat expositiva, setmanalment dediquen espais a treballar aquests aspectes.
8. Temps de Seminari. Debats col·lectius en els quals s'avalua el curs i el funcionament de l'Escola, o bé es realitzen conferències i exposicions en les quals se *socialitzen aprenentatges* compartint temes i treballs amb tots els membres de la comunitat. En el dia de la nostra visita vaig poder comprovar que tenien programada l'exposició de les biografies de Florestan Fernandes i Paulo Freire.

A més de tota aquesta àmplia i rica programació setmanal, els educands assisteixen també a les classes específicament tècnico-professionals, que es complementen amb el treball productiu UPA, sense oblidar que alguns alternen la formació en l'Escola amb l'assistència a un Centre d'Educació Secundària a Maringà, el que els exigeix un desplaçament a peu de més de dues hores diàries.

En definitiva i al llarg de tota una jornada, he pogut comprovar com aquesta comunitat educadora es desenvolupa, com fan ús de les instal·lacions, com s'organitzen, com treballen, com s'expressen, però sobre com es responsabilitzen col·lectivament de la posada en marxa d'un projecte educatiu comú.

Com fàcilment vaig poder deduir, l'Escola té carència de quasi totes les comoditats que els nostres Instituts d'Ensenyament Secundari tenen, no obstant això hi ha en la seua forma de vida, en les seues realitzacions, en el caràcter col·lectiu i vinculat dels seus esforços, una cosa essencial que a nosaltres se'ns escapa: la il·lusió de compartir un somni comú al qual amb alegria lliuren tot el seu esforç, i potser siga açò el que nosaltres hem perdut en el camí de la nostra creixent burocratització, la qual cosa tal vegada ens estiga fent perdre de vista també que l'educació no és vertaderament educació si no possibilita processos de canvi personal i social, si no es converteix en suma en projectes concrets que siguen al mateix temps polítics i pedagògics.



La subtileza com a germen educacional copernicà^{*1}

Carlos Calvo Muñoz
Universitat de La Serena, Chile



Hegemonia de l'escola

Al llarg de segles hem viscut tot convenent-nos que l'escola és important i que el seu innegable valor augmenta amb el temps. Hui, se'ns informa amb xifres tant dramàtiques com eloqüents, que el desertor del sistema escolar està condemnat a viure la pitjor de les pobreses i a dependre de treballs precaris i mal remunerats. Als professors se'ls recomana vigorosament que eviten que els alumnes deserten i que s'estiguen més temps a l'escola; fins i tot se'ls ofereixen beques perquè no isquen del sistema escolar.

Es destinen recursos, tan impressionants com insuficients, per millorar la formació inicial del professorat, per perfeccionar-los en servei, per validar el reconeixement social mitjançant beques per tal que els *bons* estudiants titulats de l'Ensenyament Mitjà es decidisquen a estudiar carreres pedagògi-

* Traducció: Iolanda Corella

¹ Les idees d'aquest article han estat treballades en el Projecte FONDECYT N° 1030147/2003: La Educación desde la Teoría del Caos: Potencialidad de la Educación y limitación de la Escuela.

L'article serà publicat (2004) per Osorio, Jorge (ed.): Ampliando los limites del Arco Iris. Revisión de los nuevos paradigmas. Santiago: Editorial Humanidades y Política (en premsa). Igualment, serà presentat en la Conferència Anual de la Comparative and International Education Society (CIES) que es realitzarà entre el 22 i 26 de març a la Universitat de Stanford, USA.

ques; també es lliuren premis i reconeixements a la tasca de professors i escoles; es realitzen passanties de docents dintre del país per conèixer experiències de qualitat i a l'estranger, per estudiar; es proveeix de biblioteques a les escoles i de llibres de text als alumnes, d'alimentació i d'activitats de lliure elecció; igualment s'ha invertit en la millora física de la infraestructura escolar mitjançant la construcció de nous edificis, dotació de biblioteca, de laboratoris, d'INTERNET, de diversos programes informàtics, com ara, "guies electròniques interactives" (Urzúa 2004), entre d'altres²).

Pel que fa al fet d'implementar les noves tecnologies a l'aula, s'està passant de l'etapa de l'entusiasme ingenu a l'acceptació reflexiva que pretén recuperar les característiques de l'educació. Hepp (2004), Coordinador Nacional del *Proyecto Enlaces* en els seus inicis, sintetitza algunes situacions escolars i educatives producte de la irrupció de les noves tecnologies a l'aula.

- Ajuden a trencar el monopoli de l'escola
- No han tingut un gran impacte en l'aprenentatge ja que l'oferta ha sigut molt tecnocèntrica
- Per minimitzar l'enfocament tecnocèntric, hui es mira des de la pedagogia
- Les noves tecnologies competeixen amb **la casa i el carrer** (la negreta és meua)
- El joc electrònic posseeix una gran complexitat cognitiva que entusiasma pel fet de resoldre problemes a xiquets i a jòvens,
- Motiven els jòvens a compondre música

Acceptem que la majoria de les persones atribueix a l'escola un valor indiscutible, encara que discrepem profundament respecte a què fer amb l'escola, amb els alumnes, amb els professors, amb els continguts curriculars, amb els criteris metodològics, amb les estratègies d'avaluació, amb la participació de la comunitat, amb el caràcter públic o privat de l'educació formal, etc. No hi ha cap dubte que les discrepàncies i els difícils consensos fan explícit el seu caràcter polític!

Per altra banda, és escassa la literatura que qüestiona l'escola com a tal, a la manera com Iván Illich proposà desescolaritzar la societat. Per a la majoria dels professionals de l'educació es tracta d'un discurs superat i, per tant, no té sentit insistir en ell si s'accepten com a vertaders els supòsits i les conclusions d'infinat d'investigacions realitzades en tot el món i que han sigut fetes per excel·lents professionals i investigadors (AMCE 2004). En general, parteixen d'una afirmació paradigmàtica, casi dogmàtica: **no hi ha desenvolupament sense educació, açò és, sense escolarització**. Qüestionar-la radicalment, sembla insensat. Malauradament, no ho és ja que no es qüestiona el tipus de desenvolupament, encara que es dóna per suposat, ni s'interroga radicalment allò que implica l'escolarització, tot i els seus fra-

² No pretenc enumerar tot el que s'ha fet, que reconec i valore com a altament significatiu, tot i discrepar en molts aspectes. Qui desitge aprofundir sobre aquestos assumptes pot iniciar el seu estudi consultant diferents fonts d'informació:
www.mineduc.cl
www.mideplan.cl
www.prealc.cl
www.fundacionchile.cl
www.unesco.cl
www.reduc.cl

cassos que s'atribueixen als alumnes, als professors, a la comunitat, a la fi, a tots, menys a la modalitat educativa estèril que és l'escola. Reuven Feuerstein recorda els qui critiquen el rendiment escolar dels alumnes que no obliden que quan apunten un alumne amb un dit hi ha d'altres tres que estan dirigits cap a ells.

La creixent escolarització arriba al parvulari⁽³⁾ per tal que els xiquets i xiquetes⁽⁴⁾ inicien el més aviat possible⁽⁵⁾ la seua educació formal, la que s'espera que culmine amb un títol universitari o, millor encara, amb un postgrau. Si no és possible, un títol de tècnic és acceptable; si tampoc no pot obtenir-lo, s'espera que al menys acabe l'ensenyament mitjà, o en el seu defecte que faça algun curs de capacitació.

Per altra part, la complexitat i sinèrgia dels avanços científics i tecnològics, així com la meritocràcia⁽⁶⁾ han fet que la formació assolida en el moment d'obtenir el títol professional siga cada vegada menys significativa, amb la consegüent depreciació del títol professional i la sobrevaloració del postgrau, del màster o del doctorat. Açò ha dut a diverses universitats a crear programes de postgrau amb criteris acadèmics discutibles i molt vinculats a l'autofinançament. D'aquesta forma han vist créixer els seus ingressos gràcies a programes de postgrau que dicten als seus propis titulats perquè es matriculen en ells tot just s'han titulat o, fins i tot, quan estan prop de ser-ho, sense haver-hi experiència ni maduració professional.

Açò preocupa al Ministeri d'Educació que se sent sota pressió; per una banda, té la necessitat de formar postgraduats de qualitat⁽⁷⁾ i, per d'altra, se sent impotent per encarrilar aquesta onada, per a la qual cosa ha creat alguns mecanismes que poden garantir la qualitat dels programes⁽⁸⁾. A més, alguns empresaris critiquen la qualitat i l'adequació de la formació professional del seu personal, raó per la qual decideixen formar-los ells mateix⁽⁹⁾; tot i això, l'aportació que fan els empresaris xilens a la investigació capdavantera és baixa (20%) si es compara amb països de major desenvolupament relatiu (60%).

Propensió a aprendre

Resulta inacceptable acceptar que l'alumne fracassa perquè no és capaç o pels seus antecedents socioculturals o per la raó que s'expose. És inacceptable que no s'intente comprendre com un xiquet que aprèn informalment amb facilitat i desimboltura, però amb dedicació i entusiasme lúdic, no ho puga fer formalment.

A qui dubte, el convidem a considerar la quantitat de variables que estan en joc en aquestos aprenentatges informals i a analitzar-les en les seues complexíssimes interaccions, tal i com un investigador s'apropa al seu objecte d'estudi: fascinat pels detalls, però atent a no perdre de vista la totalitat. Llance's a aïllar les variables, a descriure-les, a analitzar-les i a sintetitzar-les. Intente recuperar la totalitat i veurà que la raó li fa una mala passada, ja que mentre més pense en la totalitat més li s'escaparà com ho fa l'aigua entre els dits.

³ Al llarg dels meus articles he defensat el contrari, "parvularitzar l'escola" més que l'"escolarització del parvulari". No hi ha cap motiu pel qual treure als infants la seua infància. Ja tindran temps d'aprendre bé el que necessiten.

⁴ A Xile s'ha dut a terme una reforma de la Constitució per tal que l'Estat garantisca dotze anys d'escolarització a tots els xiquets i xiquetes xilens.

Doncs, se suposa que amb menys escolarització no podran respondre de forma idònia a les exigències laborals i socials del futur pròxim.

⁵ Els estudis revelen que en sectors d'alta marginalitat és important l'assistència de 'infant al Jardí Infantil. Es pot consultar: UNICEF: www.unicef.cl, JUNJI: www.junji.cl; INTEGRA: www.integra.cl Asociación Mundial de Educadores Infantiles: www.waece.com

⁶ És freqüent tractar amb professors i professores que viuen cursant programes de perfeccionament els quals sumen moltes hores de feina.

Lamentablement el rendiment escolar no va paral·lel a la realització d'aquests cursos. Aquesta qüestió és molt seriosa i ha de ser superada.

⁷ CONICYT impulsa aquesta tasca mitjançant beques de doctorat, que esperem que continuen augmentant (www.conicyt.cl)

⁸ Es poden consultar les propostes de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado de Xile (CNAPE: www.cnap.cl), de la Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado (CONAPE: www.conicyt.cl/becas/acreditacion-conap.html), de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria d'Argentina (CONEAU: www.coneau.edu.ar) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación d'Espanya (ANECA: www.aneca.es), i d'altres semblants a la resta del món.

⁹ Consultar la tasca del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE: www.sence.cl), de la Federación Gremial de la Industria (SOFOFA: www.sofofa.cl), entre d'altres.

En tornar als esmentats aprenentatges comprendrà que no és fàcil descartar-los per irrelevants, per no sistemàtics, per espontanis i per reflexos; més bé, trobarà en tots ells tots els requisits de l'aprenentatge rigorós i sistemàtic, però aconseguit gràcies al fluir de les interaccions, on es fica atenció a tot i a res, com si fera meditació (Osho 1999) o com si es tractara d'un bon joc de tennis, o d'un ball on els balladors es deixen dur pel ritme musical i la cadència harmònica del fluir personal i col·lectiu, on cada *jo* desapareix en un nosaltres únic, no divisible: són un ballant gràcies al fet que són dos.

Gràcies a l'aprenentatge informal aprenen, sense esforç i sense esgotament, les mínimes i quasi imperceptibles insinuacions facials dels codis no verbals. Són capaços de comprendre les complexitats de les relacions socials, les subtilitats dels acudits i de les insinuacions implícites sense major problema. La complexitat d'aquests codis és superlativa, tal i com pot comprovar qui es proposa dissenyar un programari perquè un robot imite el més superficial i insignificant de la conducta humana.

L'escolarització és tan poderosa que ens fa creure que no sabem d'educació. Si d'alguna cosa tots sabem és d'educació. Creiem que no sabem perquè pensem que hem de ser experts sobre el món creat per a la cultura escolar i per la cultura escolar. Al respecte, el President de CONICYT, Eric Goles assenyalà, tot representant el pensar de la majoria escolaritzada: "no sé res d'educació, llevat del fet de tindre fills que estan educant-se. Sóc científic" (AMCE 2004). Amb açò, nega la seua vida, tota la seua experiència, els seus jocs, les seues errades i sorpreses, els seus entusiasmes i fracassos, els seus descobriments serendípics i els seus raonaments aguts; en suma, nega la seua educació.

També és comú el fet que creiem que mai no hem investigat, i oblidem que ho hem fet des de la primera infantesa, i que hem explorat sistemàticament l'univers al nostre abast i que hem establert relacions inèdites que hem posat a prova rigorosament una i mil vegades, fins que altres estímuls cridaven poderosament la nostra atenció. Molts diran que no es tracta de la mateixa activitat, que la investigació professional és complexa i la de l'infant és superficial. Això és fals, sols difereixen en graus de complexitat i d'abstracció, però es tracta de la mateixa activitat. És evident, tot i això, que la major complexitat i abstracció de la investigació professional exigeix mètodes i tècniques que un infant no coneix, simplement perquè no els ha de conèixer.

Crec que si deixàrem a l'infant seguir investigant amb l'entusiasme i la passió infantil li seria més fàcil aprendre i dominar mètodes i tècniques, i no seria necessari que s'invertiren milions en formar investigadors en programes de postgrau, ja que sols hauríem de permetre que aquella propensió a investigar fos canalitzada

d'acord als criteris establerts. Evidentment, no postule ingènuament que siga innecessari formar investigadors, sinó que la seua formació ha de basar-se en totes les habilitats, destreses i coneixements adquirits en la infantesa, si és que el van deixar investigar, jugar amb el fang, desarmar rellotges per treure les rodes i intentar recompondre'ls, etc. Per altra banda, em sembla interessant esbrinar si els *bons* investigadors professionals també ho van ser quan eren menuts i què conserven d'aquestes experiències infantils.

Sentit comú

La xiqueta i el xiquet, d'igual forma que investiguen fan servir el sentit comú, la complexitat del qual supera la actual capacitat de qualsevol màquina, fins i tot d'aquelles que juguen als escacs i guanyen al grans mestres. Com una dada significativa, Kasparov fou derrotat per *Deep Blue*, supercomputadora creada per IBM, de quasi dos metres d'alt i uns mil quatre-cents quilos de pes i que necessitava de l'assistència de 20 persones per calcular 200 milions de moviments per segon, mentre Kasparov no superava els 2 o 3 moviments per segon. Aprofundir en la comparació no té massa sentit davant les diferències contundents que presenten. Tot i això, la principal debilitat d'aquestes màquines és que manquen de *sentit comú*.

El sentit comú, que forma part de tots els processos educatius, es troba proscribit dels processos escolars, fet que dona lloc a l'afirmació que el "sentit comú és el menys comú dels sentits". Açò és particularment vàlid quan els processos es fan rígids, com ocorre en la majoria de planificacions escolars.

El seny té múltiples sentits i no un sol, per la qual cosa és durament criticat per aquells que no comprenen que el seu valor no resideix en una veritat proposada amb certesa, sinó en la seua flexibilitat per assenyalar diferents cursos de possibilitats, no lliures d'equívocs, fet que sempre **assenyala tendències, possibilitats de ser**, mai no res definitiu...

Allò improbable no és impossible, ..., el fet que existisca un univers infinit d'imponderables voltant prop, fa que allò encara improbable puga acabar occorrent i desplaçant allò molt probable. (Colodro, 2002:26)

El valor del seny resideix en les **relacions possibles** que es poden establir, mai previsibles amb molta anticipació, però, d'alguna forma, esperables. El seny s'associa indissolublement amb la **improvisació**, és a dir, té a veure amb el **poder ser** i no amb l'haver de ser, com l'escola.

La riquesa de significats que ens aporta el sentit comú, contrasta amb la precisió, pulcritud i, sovint, rigidesa, del raonament estricte, unívoc i no ambigu. Des d'aquesta perspectiva, és el seny i no el raonament precís el que afavoreix la serendipitat ⁽¹⁰⁾ en el procés de creació. De fet, els que descobreixen alguna cosa in-

¹⁰ Pel que fa al procés de descobriment accidental -serendípien la ciència, consulteu l'excel·lent llibre de Roberts 1989.



¹¹ Qualsevol alumne i professor sap amb quina facilitat una escola s'assembla a una presó: vidres pintats per no mirar cap a fora, ferros a les finestres...

¹² Pot consultar-se a AMCE 2004: Recuento de Comunicaciones del XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura, realitzat a Santiago entre el 10 i el 14 de maig.

¹³ Aquesta doble dependència no permet al sistema educacional ser un sistema.

¹⁴ No volem deixar d'esmentar aquells professors i professores de qualitat que, en molts llocs, eduquen i no escolaritzen. Lamentablement són pocs i el seu impacte entre els seus col·legues no és molt significatiu. Malgrat açò, no es desanimen ja que el seu compromís i disposició és profund. En la Universidad de La Serena, primer, gràcies al Proyecto PRO-DEBAS de la OEA, i, actualment a través del Programa de Intercambio de Maestros -PRIMA- (www.prima), venim treballant ja alguns anys amb bons professors i bones professores; és a dir, aquells que en parlar

teressant saben que no és el resultat d'un raonament, sinó d'una intuïció (Csikszentmihalyi 1998), que els arriba, clar, gràcies a que es troben treballant intensament en eixe assumpte. Si així no fóra, no hi hauria intuïció possible.

Professors eutòpics

L'escola, o millor dit, la cultura escolar associada a ella, ens ha fet creure que és l'opció educacional per antonomàsia. No és així. L'escola és sols una de les moltes modalitats educatives, potser que siga la menys afortunada de totes. Així i tot, és la que s'ha instal·lat en les nostres vides i somnis utòpics, la que ha eliminat qualsevol altra expressió educacional i s'ha convertit en sinònim d'educació. Els somnis escolars són somnis utòpics, irrealitzables, perquè no tenen lloc ni temps on ser possibles⁽¹¹⁾; no passen de ser una intenció, possiblement, bona, però res més. Per a molts, el sentit indiscutible de l'escola és l'estudi, però sovint succeeix que "l'estudi no deixa estudiar" (Catalán 2004), així com "les lleis no deixen fer justícia" (Muñoz 2004). És millor que ens movem cap a somnis **eutòpics**, aquells que amb la nostra feina transformarem de possibilitats a probabilitats i, esperem-ho així, a realitats.

L'escola no sols ha proscriu les altres modalitats educatives -educació informal i etnoeducació-, sinó que diàriament ens informem que centenars, més bé milers o milions de persones, no aprenen a l'escola. Les explicacions ⁽¹²⁾ van des d'aquelles que addueixen raons personals -dèficit d'atenció, desnutrició, preparació docent, excés de feina, etc.- fins aquelles que plantegen problemes estructurals del sistema escolar -pobresa, infraestructura inadequada, doble dependència: MINEDUC i Municipalitat ⁽¹³⁾, etc.

No podem acceptar que el fracàs escolar es reduïska a aquestes raons, encara que les dades així ho recolzen, però no significa que les rebutgem. Són reals i molt greus, però no apunten al centre de l'assumpte. Creiem que les causes són més complexes i requereixen un canvi copernicà en la forma que comprenem què és l'educació i què és educar-se.

És important destacar que, tot i el que s'ha exposat, existeixen bons professors que són capaços de realitzar una docència excel·lent i garantir l'aprenentatge dels seus alumnes ⁽¹⁴⁾. Aquests professors són capaços de transmetre "la tècnica i l'entusiasme als seus alumnes", tal com Goleš explica el quefer dels bons professors i professores (AMCE 2004). Entre les característiques que s'esmenten per a un bon professor s'assenyalen les següents:

Les seues introspeccions mostren l'exercici d'una opció ètica clara: acomplir bé el seu treball docent perquè els seus alumnes aprenguen de forma significativa.

Es consideren capaços per a ensenyar però sempre *incomplets*; per això el seu interès per buscar permanentment noves estratègies per millorar la seua ensenyança.



Assumeixen les seues responsabilitats com a professionals capaços de resoldre, amb autonomia i col·legiadament, els problemes pedagògics, i gràcies a aquest fet, afavoreixen la descentralització pedagògica.

Transcendeixen allò tècnic. Això implica la familiaritat amb què assumeixen el procés educatiu, el mode com planifiquen les seues activitats i la forma amistosa com es relacionen amb els problemes, gràcies a això, se li trau el caràcter de confrontació.

Treballen cooperativament amb els seus alumnes dintre i fora de l'aula, el que afavoreix la transmissió activa i multidireccional de continguts, el diàleg, el debat, l'escolta i la reflexió de diferents opinions i interpretacions, per la qual cosa, s'obrin oportunitats de lliure expressió que possibiliten l'atenció a la diversitat.

Afecten l'escola i la societat ja que construeixen relacions de solidaritat amb els seus col·legues, promouen la participació i el debat sobre les formes de millorar les pràctiques escolars ineficients perquè responguen millor a les necessitats dels alumnes i de la societat.

Han après a resoldre les tensions al llarg de les seues trajectòries vitals, fet que ha reforçat els seus trets d'identitat que atorguen un segell personal a les seues accions quotidianes.

Aprofiten i incorporen al seu repertori intel·lectual i emocional els conflictes cognitius i el xoc cultural als que es troben exposats al llarg de la seua trajectòria vital.

S'integren críticament al sistema i rebutgen l'adaptació passiva que limita i aliena a molts professors.

Són optimistes i lluiten contra l'adversitat, el que es converteix en una ensenyança constant, fonamental i transcendent per als alumnes, ja que provoca resiliència i els ensenya a no deixar-se abatre per les dificultats.

Són flexibles i entenen el procés d'ensenyança i d'aprenentatge com una possibilitat de desenvolupament i no com una pesada càrrega amb la qual no se sap què fer.

Accepten totes les contingències i, a partir d'elles, eviten les diverses situacions que poden perjudicar-los.

No recorren a l'asèpsia ni a la neutralitat.

Preparen a consciència les classes, però no s'ajusten fidelment als patrons preestablerts, ja que de res serveix fer una bona classe si no permet avançar en la comprensió del món en què viuen.

Actuen com a mediadors dels seus col·legues i del seus alumnes per ajudar-los a descobrir la complexitat de la tasca educativa, però al mateix temps, la simplicitat que implica, si es busquen els mecanismes per entendre-la.

Des de menuts van conversar sobre temes rellevants, gràcies a la qual cosa construïren la seua posició al món.

de la seua feina contenen allò que fan i no allò que farien si es donaren certes condicions. També són aquells i aquelles a qui els brillen els ulls quan parlen de la seua feina. A cadascú l'hem convidat a optimitzar allò bo i a oblidar-se d'allò que pot estar malament en la seua feina. Sens dubte que aquestos criteris subjectius han demostrat ser excel·lents.

Fan compatible l'afectivitat i la ciència en realitzar la seua tasca pedagògica. Són afectius amb els seus alumnes, el que no disminueix ni minimitza el caràcter polític de la seua labor; al contrari, el reforça i anima a seguir alimentant-lo.

Se senten bé amb el que fan, per la qual cosa fer-ho bé és un tret del compromís polític dels professors, el que enriqueix la complexitat de la tasca docent.

Busquen constantment allò nou i allò complex amb la certesa que el nou treball serà tan bo, o millor, que el d'ara, però no serà igual.

Debaten constantment per afavorir l'anàlisi i la síntesi de la informació.

Conceben l'ensenyança com a comprensió crítica i ètica dels continguts i del rol que cadascú desenvolupa en el medi (López de Maturana 2004: Part V: Reflexiones finales a modo de conclusiones, pp. 635-650)

Complexitat i simplicitat

Els professors eutòpics no obliden que allò complex i allò simple mantenen una relació paradoxal, mentre que entre el que és superficial i el que és complicat no hi ha cap relació. Açò és important perquè constitueix un lloc comú, fins i tot en la literatura de les ciències socials i en educació, el fet d'assumir que complicat és sinònim de complex. Ni de bon tros. Un saber o una relació són complicades quan no es tenen criteris orientadors per entendre-les o per fer alguna cosa amb elles. En aquest cas, la persona que està complicada es troba perduda, sense saber orientar-se; no sap què fer ni per on començar. En canvi, un saber o una relació són complexos quan la persona ha pogut definir criteris per a pensar què fer i per a poder orientar-se entre tantes relacions possibles que s'obrin davant del seu pensament i de la seua intuïció. El que els criteris siguin correctes o no és irrellevant al principi, ja que el principal és que procedisca reflexivament en la seua indagació. Si s'ha equivocat, el que és impossible establir *a priori*, s'extraviarà però no es perdrà. Si s'ha extraviat, l'única cosa que necessita és establir algun criteri orientador que li permeta tornar a la via.

En general, professors i alumnes temen la complexitat dels continguts, l'equivocació probable i la improvisació no planificada; per tot això, busquen refugi en la memorització, especialment quan hi ha poc de temps i s'acosten les proves nacionals *SIMCE* i *PSU*. No podem oblidar que una de les queixes més freqüents i reiterades pels professors fa referència a la falta de temps per *passar* tants continguts (www.colegiodeprofesores.cl). La memorització es nodreix de les complicacions i superficialitats pròpies de la dinàmica escolar tancada en espais i temps escolars i no educatius. La memorització s'incrusta al teixit cultural de l'escola, quasi com una segona pell, afavorida per les complicades explicacions dels mestres i la superficialitat de les respostes que esperen dels alumnes, les quals han perdut tota la sorpresa que genera el desconegut. Fins i tot, per a molts estudiar és sinònim de càstig.



És cert que la memorització escolar no és el mateix que la memòria, la qual es recolza en els suggeriments d'infinites subtileses per tal d'arrelar els records en la història del subjecte. Al contrari, la memorització escolar es torna tosca i maldestra en tractar d'evitar les amenaces de l'oblit o de la confusió. Des de la perspectiva educacional, aquestos temors no tenen fonament, ja que és suficient l'ajuda intencional, significativa i transcendent del mediador per a reorientar la propensió a aprendre de les persones, superant la temptació escolar de quedar-se en allò concret, particular o específic, i moure's permanentment cap a nivells d'abstracció creixent.

La mediació és tan simple com complexa. És simple perquè tracta amb el que hi ha allí mateix, davant del subjecte, amb el que sap i amb allò que li confon. És complexa perquè es tracta d'ajudar a que la persona siga capaç d'establir relacions cada vegada més abstractes. La mediació no és superficial ni complicada. No és superficial perquè es tracta d'evitar l'ús de qualsevol pregunta, sinó d'emprar aquelles que ajuden a avançar en la comprensió dels processos. No és complicada perquè s'avança tot comprénent el sentit i l'abast de les abstraccions relacionals en joc, per la qual cosa el procés és sinèrgic i holístic, tot i avançar pas a pas, ja que cada vegada integra les respostes precedents a la totalitat del saber. Cada criteri de mediació comporta la generalització a situacions semblants. Quan hom ha après a explorar, seleccionar i organitzar criteris per ordenar, pot classificar qualsevol conjunt. Per exemple, si discrimina allò rellevant i significatiu d'allò irrellevant i superficial, si evita la impulsivitat i és sistemàtic podrà esperar moltes de les dificultats d'una tasca de complexitat creixent. L'ús de criteris reflexionats minimitza els riscos d'error, encara que mai no es poden evitar totalment, ja que això queda lluny de la capacitat humana. (Calvo 2003)

En conseqüència, **educar és simple i complex**; mentre que, escolaritzar fàcilment esdevé superficial i complicat. En escriure al voltant de la formació d'un docent investigador vaig plantejar que:

La formació d'un docent investigador és un assumpte simple i complex, però no superficial ni complicat. És simple perquè es tracta de recuperar la innocència, la curiositat sense límits i l'anhel infatigable per experimentar-ho tot que hem gaudit en la nostra infantesa. Qui no ha vist a un infant observar atentament l'anada i tornada de les formigues? i com els col·loca obstacles per veure com els supera? Hi ha en aquest fet una concentració atenta als detalls i al tot; és una mirada parcial i total simultàniament. A mesura que observa converteix les dades en informació en ordenar-los d'acord a criteris emergents. Sense adonar-se'n ha convertit allò que és senzill en complex. Quan torne a jugar posarà a prova els seus coneixements en establir altres paràmetres d'observació i experimentació, que *des-ordenaran* l'ordre previ. Al final, es quedarà amb aquell que prove més consistència i coherència, però sols per un temps, fins que comence un nou joc ⁽¹⁵⁾.

15 Si el xiquet és inhibit d'aquestes activitats lúdiques corre el risc de convertir-se en deprivat cultural

La formació és complexa perquè tracta de conjuminar en una persona distintes qualitats i destreses professionals. El fet d'ensenyar i el fet d'investigar, encara que són diferents, tenen elements comuns. Qui ensenya sorprèn amb el misteri, qui investiga ho fa sorprès pel misteri; qui ensenya mostra regularitats, qui investiga indaga per regularitats; etc. Allò comú és l'obertura innocent i no ingènua davant de si mateix i del món. És innocent perquè el saber no és definitiu ni la ignorància un llast; seria ingènua si el conegut fos suficient i la ignorància un càstig. Són apassionats per aprendre i no oculten la ignorància, que els ajuda a provar els seus coneixements. No temen equivocar-se, però prenen mesures per evitar l'errada. Entenen que la relació que uneix el saber amb la ignorància és paradoxal ⁽¹⁶⁾ i que cada nou aprenentatge provoca preguntes inèdites ⁽¹⁷⁾, algunes de les quals maduraran en hipòtesis. (Calvo 2002b)

Aprenentatges polifacètics

Pensem que l'escola està mal dissenyada per a ser el lloc i el temps d'aprenentatge que requereix el ser humà. De fet, respon a un tipus particular i limitat d'aprenentatges relacionat amb la repetició més que amb la comprensió, el que explicaria l'enorme dificultat que els professors tenen per afavorir aprenentatges creatius i divergents, ja que es troben amb que no tenen ni temps ni espai per a treballar. Una queixa freqüent dels professors és que tenen massa continguts per a ensenyar, poc de temps per a fer-ho i manquen de mitjans adequats per a ensenyar, de tal forma que quan un alumne, o molts d'ells, no han après en el temps i lloc destinat per a fer-ho, no poden procurar-li el temps que requereix. En aquest punt, deixen de banda la racionalitat pedagògica i cauen en una mena de fatalisme, al temps que *boten* al terreny de les explicacions màgiques tot esperant que aquell que no ha après amb el seu ajut ho faci *d'alguna manera*, amb la finalitat d'agafar al grup. En altres paraules, *l'anivellament* no és fàcil d'aconseguir, ja que l'escola no està dissenyada ni organitzada per a donar eixides significatives i eficients als dolents i inadequats aprenentatges dels alumnes ⁽¹⁸⁾.

Paradoxalment, aquestos alumnes no tenen problema amb els aprenentatges informals, on manifestes clares competències cognitives i de raonament, i que no són utilitzades pels seus professors com a palanca afavoridora d'aprenentatges formals. (Calvo 2002a).

Tanmateix, ens resistim a creure que el ser humà haja evolucionat per ser tan incapaç d'aprendre els continguts escolars. Dotat d'un cervell meravellós per la seua complexitat i sorprenent per la seua capacitat, viu en l'escola el més vergonyós dels fracassos. Després de dotze anys, moltíssims alumnes no poden llegir comprensivament ni realitzar senzilles operacions matemàtiques, ni associar antecedents a una data donada, ni construir una fórmula física simple, quan, per altra banda, ens sorprenen les seues habilitats cognitives.

16 La relació saber - ignorància pot representar-se com un iceberg. La part superior correspon al saber i la submergida a la ignorància. Per més que neve mai el saber superarà la ignorància. Encara que aquesta imatge és bona, pot suggerir que la proporció saber / ignorància es mantindrà constant. Açò és fals, ja que la ignorància augmenta a mesura que s'aprén. Evidentment, es tracta d'una ignorància diferent a la de qui ni tan sols és conscient d'aquesta.

17 Són inèdites perquè són noves per al subjecte. No importa si són antigues en la ciència.

18 S'han assajat alternatives interessants, com ara la d'adoptar a un alumne per joves universitaris.



Per exemple, ens sorprén com els xiquets menuts en casa poden seguir els arguments de dos o més serials televisius simultàniament, identificant els personatges pel seu nom, música, vestuari, i avançant les complexes i subtils relacions explícites i implícites entre ells, i tot açò malgrat que habitualment les veuen sense parar massa atenció. Per la seua mateixa inquietud infantil, no poden quedar-se quiets mentre miren el serial televisiu com fem els majors. Tot i això, o més bé, gràcies a això?, són capaços de complexos i subtils **aprenentatges polifacètics** que sobrepassen amb molt els de l'escola. En suma, les complexitats dels serials no *enxarx-en* als menuts, justament perquè són capaços de crear criteris orientadors per moure's amb seguretat relativa en les xarxes de xarxes dels diferents significats.

Educació i no escolarització

Considere que, si volem avançar en la millora de l'educació i no en la millora de l'escolarització, no té massa sentit qüestionar la serietat amb què la reforma *educacional* -de fet, *reforma escolar*- diagnostica i atén l'escola i els seus actors, ja que el problema medul·lar no resideix allí, sinó en desconéixer el caràcter escolar i no educacional de l'escola. El problema s'origina en confondre escolarització amb educació i, conseqüentment, amb l'**escolarització dels processos educatius**. La distinció és necessària, significativa i transcendent:

“Educar és un procés de creació de relacions possibles, i escolaritzar és un procés de repetició de relacions preestablertes”.

Confondre escolarització amb educació significa reduir a un ordre aparent allò que per naturalesa és caòtic, tot assumint que la tendència a ordenar-se que tenen tots els processos és el mateix que l'ordre que aniran construint, el que no és preexistent en cap cas, encara que alguns patrons prefiguren l'ordenament. L'ordre educatiu és a posteriori, a la manera com Maturana ens ensenya pel que fa a l'equivocació. Açò és equivalent a creure que un mapa és el mateix que el territori que representa (Calvo 1993).

Aquesta lamentable errada és una de las arrels epistemològiques de l'escola *necròfila* que nega a l'*educació biòfila*, tal com ens ensenyà Paulo Freire. És *necròfila* perquè es queda amb la resposta i la seua certesa relativa, alhora que rebutja la pregunta i la incertesa que l'acompanya (Calvo 2002b).

En aquest sentit és aplicable allò que Fontcuberta ens diu respecte als nous agents educatius: mitjans de comunicació i TICS (AMCE 2004):

- Provoquen un coneixement mosaic, dispers.
- No pot garantir-se què és el que farà el subjecte amb la informació, i això provoca incertesa.

L'escola també és *necròfila* quan rebutja allò diferent perquè ho assumeix, quasi sense reflexió, com a contrari, i ho associa amb la falta de seguretat i amb la

incertesa. Així, opta per la dicotomia del blanc o del negre, del que sap o del que ignora, del que està amb u o contra u (Calvo 2000), i no per la diversitat i policromia de l'arc de sant Martí. La dicotomia li ve bé perquè li ajuda a establir paràmetres unívocs i segurs, encara que siguin injustos.

La recerca necessària de la major certesa relativa possible, tan útil en la vida diària, ofusca amb la creença que una resposta adequada elimina la incertesa per sempre. Les avaluacions escolars aconsegueixen amb aquesta il·lusió, tret d'excepcions notables. Açò és greu i s'exemplifica fàcilment amb els anomenats establiments educacionals d'élite, la major part privats, que aconsegueixen alts resultats en proves nacionals de mesura (*SIMCE*, *PSU*). Tot assumint que les altes puntuacions corresponen al fet d'haver respost correctament la major part de les preguntes, queda per desvetllar com aquestos estudiants aconsegueixen aquestes altes puntuacions. En molts casos, els alumnes d'aquestos col·legis, a més d'assistir a les classes amb els seus professors regulars, tenen instructors particulars per reforçar els seus coneixements, i al mateix temps assisteixen a preuniversitaris que els preparen i entrenen en l'art de respondre les proves selectives.

Certament que aquest fet no constitueix cap mèrit lloable; al contrari, mereix ser reprovada la pressió exagerada que s'imposa a aquestos jòvens. Tampoc no és acceptable que es convertisquen en model a seguir per part d'altres centres. Al contrari, és aconsellable que ells desescolaritzin eixes pràctiques abusives, cosa que és casi impossible ja que ells mateixos són l'exemple millor aconseguit de les bones escoles.

Aquest comportament institucional és anàleg al d'un hospital que sols rep malalts refredats per tal que tots tinguin l'alta en poc de temps, i els malalts seriosos són derivats a altres centres d'assistència, com es fa en aquestos centres amb els alumnes que no aconsegueixen altes puntuacions mitjanes en el seu rendiment.

En aquesta mateixa línia, el Ministeri exigeix que els professors avancen en els seus programes d'acord a una planificació al mil·límetre de les tasques docents, en gran part, com a reacció als escassos avanços aconseguits amb la reforma escolar, segons demostren les proves de mesura de la qualitat educativa (escolar). No tinc cap dubte que la resposta ministerial va errada, entre d'altres raons perquè redueix o elimina els graus de llibertat i les sinèrgies educacionals que es perden sota les exigències burocràtiques, les quals poden ser necessàries per administrar el sistema, però són inacceptables en tant que interfereixen els processos educatius.

Desescolarització de l'escola

És per tot açò que considere de poc valor i sentit, **si volem** ⁽¹⁹⁾ millorar l'educació i no sols l'escola, seguir el debat sobre els tòpics escolar habituals: perfeccionar els docents, millorar la inversió, generar controls de qualitat més estrictes i eficients -com si la qualitat s'hagués inventat ara-, avaluar el rendiments esco-

19 Espere que el lector es fixe en la condicionalitat de l'afirmació, ja que no rebutge debatre sobre els tòpics escolars ni molt menys d'ocupar-nos per millorar-los significativament, a condició que no oblidem que els canvis no seran radicals, sinó, més bé, superficials encara que en molts casos poden ser altament significatius, com el cas d'escoles que han aconseguit millores en els seus processos, que poden atribuir-se tant a la dedicació del professorat com a la intervenció externa.

lar, etc., doncs aquestos no transformen paradigmàticament la nostra concepció de l'escola com a institució educacional.

En altres paraules, els processos educatius són diferents en la seua gènesi, en el seu desenvolupament i en la seua intencionalitat d'allò que l'escola entén per educació. Donat que els processos educatius són naturalment caòtics i incerts, no és possible determinar a priori quin estímul o quin conjunt d'estímuls cridarà l'atenció a cada estudiant o a cada grup. En aquest sentit, els criteris escolars són inadequats per treballar amb aquesta complexitat, que es reorganitza constantment en processos de complexitat creixent i per tant, l'escola cau en complicacions desmesurades que pertorben tot el procés d'ensenyança i aprenentatge, tot perdent el nord educacional de la seua feina. Les distincions especialitzades són tantes que confonen i impedeixen treballar la totalitat. Les subtileses es tornen essències ja que avançar pas a pas, sense holisme, oculta la totalitat.

Al poc temps, les complicacions són tan grans que els docents i els estudiants s'aïllen al refugi que els proporciona la formalitat del procés escolar. Troben seguretat i tranquil·litat relativa en la planificació, en ordenar coherentment la seqüència de les diferents fases, en evitar els conflictes i crear la sensació que allò planificat serà el que s'aconsegueixca sense interferències pertorbadores. Tanmateix, com tot professor i alumne sap, juntament a la formalitat del procés, coexisteix el món informal i subterrani del currículum ocult que afegeix tensió a l'ambient pulcre de la planificació escolar.

La planificació és com un far, útil i indispensable per a guiar al navegant per les aigües incertes, especialment durant la tempesta, sempre que es mantinga amb ell una distància prudent i prevista en la cartografia respectiva. Si el pilot no ho fa, la probabilitat de xocar, encallar, i enfonsar-se són altíssimes. Si aquest fóra el cas d'un pilot, diríem d'ell que és suïcida, però no opinem el mateix d'un professor ni dels que exigeixen que se seguisquen les planificacions escolars al peu de la lletra.

Gràcies a la planificació escolar pren forma el fet d'**haver de ser**, tan característic de l'escola i de les institucions formals, el qual es tradueix en mecanismes de control creixent i abraça cada vegada més detalls, justament perquè les possibilitats d'escapar del seu imperi són infinites i incontrolables en la seua totalitat⁽²⁰⁾. El procés escolar es torna **simulador**: els professors fan com que ensenyen i els alumnes fan com que aprenen (Edwards et al 1995).

La simulació consolida la formalització dels processos escolars i inhibeix tot allò que provocaria la dissonància necessària entre allò preestablert i allò possible. En optar pel preestablert, que és el camp d'allò escolar, no pot transcendir cap al possible, que és el camp de l'educació. D'aquesta forma, queda enclaustrada dintre dels seu propi esquema i se li escapen aspectes medul·lars dels processos educa-

2

tiu, com són la complexitat, la singularitat, la indeterminació, la inestabilitat i el conflicte de valors (Santoro i Moreora 2004).

20 Hui per hui quasi és un lloc comú el fet d'afirmar que l'escola s'ha fet violenta. Al respecte consulteu a Magendzo et. al: Intimidación entre estudiantes: la construcción de identidades estigmatizadas, AMCE 2004:146; a Salgado: Representaciones sociales autoritarias de los profesores en el aula. AMCE 2004:100 i a Zlokovic: Student's perception of a safe and humane school, AMCE 2004:266

21 Per considerar que és un estat, assumeix que el procés de l'aprenentatge finalitza amb la nota.

22 Açò pot ajudar-nos a entendre per què resulta tan difícil que persones que ensenyen, per exemple, guiats pel constructivisme siguin incapaços de realitzar processos avaluatius ad hoc, sinó que cauen en els més tradicionals.

23 Segons Heisenberg: "les regles de la probabilitat que governen les partícules subatòmiques neixen de la paradoxa que dues propietats relacionades d'una partícula no poden ser mesurades exactament al mateix temps" (Elizalde 2004)

Tot l'esmentat anteriorment explica, en part, la persistència de l'avaluació tradicional en la pràctica escolar, encara que siga rebutjada per la majoria d'avaluadors. Aquesta avaluació que dicotomitza els extrems del procés, premia al que sap i castiga al que ignora, tot desconeixent que el saber i la ignorància no són estats ⁽²¹⁾ sinó processos, en virtut dels quals l'aprenent està sabent al mateix temps que està ignorant ⁽²²⁾. En termes educatius, el fet que s'emfasitzi el saber o la ignorància dependrà del que es decidisca ressaltar en un lloc i un temps específic, de forma anàloga a com explica el principi d'incertesa, segons el qual no és possible al mateix temps determinar la posició i la velocitat exacta d'una partícula ⁽²³⁾.

Per a la cultura escolar la planificació no pot atendre a la infinitat de menuts i subtils imprevistos, encara que alguns siguin molt obvis i evidents, ja que poden modificar radicalment el desenvolupament lineal del treball pedagògic desconcertant als actors del procés, els qui com a reacció dissimulen ⁽²⁴⁾ i, fins i tot, rebutgen la incertesa que provoca.

L'enorme preocupació de l'escola per la certesa nega l'existència de la incertesa, constitutiva de tot procés i sols aïllable en termes metodològics o ideològics: **el desitjable anul·la el possible**. En aquest sentit, l'escola és el temps i l'espai propi del **haver de ser**, mentre que l'educació ho és del **poder ser**, del possible i del probable.

Aquesta incertesa és una de les característiques més radicals i pròpies de l'educació, originada per la tendència a ser que manifesten totes les possibilitats del procés educatiu, que en algun moment conduiran a consolidar coneixements o a confondre. La mateixa explicació o demostració confondrà a alguns, mentre que per a altres serà el mitjà pel qual comprendran una relació conceptual, tot ajudant a generar la tensió dialèctica pròpia de procés educatiu.

El procés educatiu es dirigeix indistintament del saber a la ignorància o de la ignorància al saber. Cap no és preferible a d'altre; sols es privilegia a algú en funció de situacions particulars. Per tot açò la tasca de l'educador consisteix a conduir a qui sap del saber a la ignorància, mentre que a qui ignora el guiarà de la ignorància al saber, gràcies a la mediació provocadora de sorpresa i rigor. Donat que en termes educacionals, no escolars, no hi ha professors ni alumnes sinó educadors que eduquen des dels seus saber i ignoràncies, l'educació és transgeneracional, tot creuant les relacions socials entre nets i iaies en totes les direccions. Cadascú ensenya a l'altre i cadascú aprèn de l'altre. (Serra 2003).

En l'educació tots som actors, directes en algun moment, indirectes en d'altres. No importa el rol que es pretenga imposar, perquè tots s'influeixen mútua-



l

ment i cap no és irrellevant, encara que passe desapercbut. Quan un actor és indirecte constitueix el fons indispensable perquè destaque la figura dels actors directes. L'escola no pot funcionar d'aquesta manera, ja que per la tendència a uniformar-ho tot, cap figura no ressalta del fons, alhora que difumina les fronteres i converteix en indistingible allò que és rellevant del que és irrellevant. És el mateix que passa amb la intenció d'eliminar tots els *sorolls* que pertorben el procés formal d'ensenyança i aprenentatge.

Els esforços per eliminar el *soroll* en l'escola són tan titànics com infructuosos: castigar la distracció, pintar els vidres de les finestres, etc. S'estigmatitza com a culpable tot allò que pertorba i impedeix assolir les metes i acomplir els bons desitjos. Tot i les intencions i esforços, el *soroll* continua omnipresent. Sols és possible minimitzar-lo.

Mandelbrot va investigar el *soroll* que hi havia a les línies telefòniques que transmetien informació d'un ordinador a l'altre. El corrent elèctric du la informació en grups aïllats, i els enginyers sabien que sols calia intensificar el corrent per tal d'apagar el soroll amb major eficàcia. Descobriren, però, que mai no arribava a eliminar-se cert sorollet espontani. De tard en tard, anul·lava un fragment de senyal i produïa un error.

Encara que per la seua índole el soroll de transmissió era capritxós, se sabia que arribava amb cúmuls. A períodes de comunicació perfecta li succeïen altres d'erronis. Mandelbrot se n'adonà prompte, en les seues xerrades amb els enginyers, que hi havia una idea folklòrica sobre aquest fenomen, que no havia estat legitimada perquè discrepava de tots els criteris usuals: quant més estretament s'examinaven els cúmuls, tant més complicades semblaven les pautes dels errors. Mandelbrot va subministrar un mètode per a descriure la distribució d'allò erroni que predeïa amb certesa les pautes que s'havien observat. Tot i això, era força peculiar. Entre altres qüestions, impossibilitava calcular una proporció mitjana d'errades per hora, minut o segon. Per terme mig, en l'esquema de Mandelbrot, les errades s'aproximaven a la difusió infinita.

La seua descripció es va efectuar establint separacions cada vegada més repetides entre els períodes de transmissió neta i els que no ho eren. Fiquem per cas que es divideix un dia en hores. Poden transcórrer seixanta minuts lliures d'errades. L'hora de després pot contenir-los. Després una altra no en té.

Però, si es distribuïa l'hora amb errades en segments de vint minuts, alguns contenien errors, i d'altres en tenien una suma d'aquestos. De fet, explicà Mandelbrot -contràriament a la intuïció-, mai no es trobaria un moment en què les equivocacions es distribuïren de forma contínua. En una manifestació sobtada d'errors, per breu que fóra, hi hauria indefectiblement períodes de transmissió neta. A més, va descobrir una

24 Es dissimula quan s'aparenta tindre el que no es té. Se simula, pel contrari, quan s'aparenta no tindre el que es té.

consistent relació geomètrica entre les explosions d'errades i els espais correctes. En escales d'una hora o d'un segon, la proporció entre ambdós es mantenia constant.

Els enginyers no estaven preparats per a entendre la descripció de Mandelbrot, però els matemàtics sí. En efecte, Mandelbrot copiava una construcció abstracta denominada conjunt de Cantor. S'obté representant amb un segment de recta l'interval dels nombres de zero a u. Es divideix en tres parts, de les quals s'elimina la central. D'aquesta forma, resten dos segments, el terç mig dels quals s'anul·la (d'un nové a dos novens, i de set novens a nou novens) Resten quatre segments, dels quals s'elimina la tercera part del mig, i així, fins l'infinit. Què queda? Una estranya *pols* de punts, disposats en grups, en quantitat infinita, i infinitament dispersos. Mandelbrot concebia la transmissió d'errors com un conjunt de Cantor temporalment concebut ... De forma particular, significava que, en lloc d'augmentar la força del senyal amb el propòsit de mitigar progressivament el soroll, els enginyers havien d'escollir un senyal modest, acceptar allò inevitable de les errades i emprar una estratègia de redundància per tal de capturar-les i corregir-les. Mandelbrot canvià, així, la forma com pensaven la causa del soroll els enginyers de l'IBM. Les explosions d'errors els havia dut sempre a buscar a algú culpable de ficar un tornavís on no havia de fer-ho. Però les pautes d'escala de Mandelbrot apuntaven que mai podria explicar-se el soroll atribuint-lo a fets locals específics. (Gleick 1988:98-100)

Donada l'omnipresència del soroll en els processos educatius i la impossibilitat d'eliminar-los, haurem d'investigar sobre la conveniència de considerar-los elements afavoridors i no pertorbadors ni inhibidors de l'aprenentatge informal o etnoeducatiu ⁽²⁵⁾. Pensem que afavoreix la propensió a aprendre i a ensenyar del ser humà, així com el caràcter holístic, sinèrgic i transdisciplinari dels processos educatius. El soroll aportaria aquell *plus* que permet que els processos educatius prenguen consistència, fortalesa i coherència, ja que inclourien les tensions i contradiccions que l'escola intenta eliminar. En altres paraules, donada l'asèpsia dels processos escolars és difícil que els seus aprenentatge arrelen profundament.

Açò ens ajuda a entendre per què els valors que s'han après en la infantesa impregnen al subjecte al llarg de la seua vida, fins i tot dificultant canvis posteriors, i també podem comprendre per què no impacta l'ensenyança dels valors en l'escola i per què la transversalitat dels valors al llarg de totes les assignatures escolars és percebuda com una dificultat quasi insuperable pels professors, tot oblidant que **tot està en tot** i que ens és impossible relacionar-nos sense una perspectiva axiològica.

Actors educatius i escolars

En un dels molts intents desesperats per superar les limitacions autoimposades, l'escola redefineix constantment els rols dels seus actors influida pels canvis històrics i les contingències polítiques, tal i com succeeix actualment amb les exi-

25 La etnoeducació és l'educació original de tot grup, com ho és l'educació que el poble aymara ha desenvolupat al llarg dels segles sense que l'escola intervinga.



gències escolars que imposa la globalització i la “societat de la informació”. No té cap altra alternativa que crear noves categories ja que els seus actors es perden en l'onada dels canvis i per les conseqüències inevitables de les especialitzacions curriculars. Per més que ho intente, no arriba a ser dialògica perquè no aconsegueix intercomunicar als actors, ja que és asimètrica en la juxtaposició de generacions ⁽²⁶⁾. Per una banda, té professors que saben i, per l'altra banda, té alumnes que ignoren. Encara que hi ha excepcions, no aconsegueix el diàleg intergeneracional, així com tampoc no aconsegueix treballar de forma interdisciplinar, ni molt menys, de forma transdisciplinar.

Des d'aquests controls i amb aquesta lògica és quasi impossible que la planificació pugui atendre a la infinitat de menuts, obvis i subtils imprevistos que modifiquen el curs del treball pedagògic, fet que du als actors del procés escolar a desconèixer i, fins i tot, a rebutjar la incertesa, que és una de les característiques més radicals i pròpies de l'educació, i que s'origina per la tendència a ser que manifesten totes les possibilitats del procés educatiu, que en algun moment conduiran a consolidar un coneixement en alguns estudiants i, en altre moment, a confondre a altres estudiants. La mateixa explicació que és aclaridora per a u, confon a altre. Ambdues són excel·lents, a condició de ser capaç d'improvisar, ja que sempre sorgeixen situacions emergents, no previsible.

Els misteris educatius sorgeixen d'aquelles subtileces mínimes amb significats quasi irrelevants per al subjecte, equivalents al simple **bategar de les ales d'una papallona**, però que en el seu conjunt són capaces d'originar profundes **divergències copernicanes** (Briggs i Peat 1999, Colodro 2002, Gleick 1988).

Quan l'escola tracta de preveure totes les possibilitats de la complexitat educacional el que aconsegueix és una complicació difícil de resoldre ⁽²⁷⁾. **Allò complex se li complica perquè perd els criteris que poden explicar-lo.** De la mateixa forma, **no pot tornar a allò simple, perquè en intentar-ho, ho converteix en superficial, sense cap misteri que sorprenga.**

En aquest sentit, la distracció, tan maltractada i castigada en l'escola, pren una dimensió potent a la llum de les **influències subtils**, que no són cap altra cosa que la *conditio sine qua non* de la creativitat. Es rebutja la distracció perquè es tem que la persona distreta es perdi; malgrat això, és altament probable que el distret sols s'extravie. Si és aquest el cas, sols caldrà comunicar-li alguns criteris orientadors; si, pel contrari, s'ha perdut no seran suficients els criteris i s'hauria de reprendre el procés quasi en la seua totalitat.

El rol de les influències subtils és impressionant en la vida quotidiana. De fet, són aquelles les que creen la diferència entre qui ha viscut una experiència i aquell que sols l'ha llegida ⁽²⁸⁾. En termes generals, cadascú podrà contar el mateix, però

26 No és fàcil afavorir el diàleg amb els alumnes en l'escola, ni que els professors aprenguem d'ells. Personalment, tot i la meua formació freiriana, vaig tardar temps en comprendre que aprendia de les ignoràncies dels meus alumnes, més que dels seus sabers.

27 Gabriela Mistral pregava com a mestra: “lliura'm de ser complicada o banal”.

28 Aconselle llegir les següents obres: La novel·la autobiogràfica de Jadhav (2004), fill d'intocables i actualment directiu del FMI i funcionari del Ministeri de Finances d'Índia. La biografia de Wang Liping, on es descriu la seua formació com a mestre taoista contemporani (Chen i Zheng (1997), la novel·la autobiogràfica de Camus (2001) i l'estudi sobre la saviessa xamànica de Peter Wild (2002).

qui ha viscut l'experiència podrà donar compte de detalls nimis, quasi insignificants i, per això mateix, que podrien ser descartats, però que en conjunt es potencien sinèrgicament conformant la perspectiva holística que té l'experiència ben viscuda. Per si mateix cada influència subtil és com aquella oreneta que no fa primavera. Talbot (2004) expressa la mateixa idea quan assenyala pel que fa als processos educatius que es produeixen en usar les noves tecnologies:

- "Ningú diu tot, però tothom diu alguna cosa"
- "S'aprenen retalls d'idees, però s'aprén"

El valor de les subtilestes radica en la sinèrgia de les seues interaccions, que és allò que ens entusiasma pels canvis que pot provocar. Al respecte, recorde que Paulo Freire va suggerir als sandinistes que iniciaren la *Cruzada Nacional de Alfabetización* just després d'haver assolit el triomf revolucionari, per tal de recolzar-se en l'entusiasme inicial, perquè després seria summament difícil.

És per açò que el que més recordem de la nostra vida escolar són els aprenentatges polifacètics del món informal, subterrani, camuflat pel currículum ocult i no els del món oficial de l'escola. Si comparem els nostres records escolars formals amb els educacionals informals veurem que aquestos últims són els més nombrosos i saborosos, a més dels més arrelats en la nostra existència.

Aquestos aprenentatges han aconseguit la seua fortalesa de les infinites i fràgils influències subtils que ens han acompanyat constantment, tal i com ocorre amb els *nínxols ecològics* que reben la seua fortalesa de la cooperació i exclusió de múltiples agents de diversa índole. (Fukuoka 1997, 1999; Gutierrez i Prado 2001). Cada influència subtil per si mateix és rebutjable per ser insignificant, però totes en conjunt es potencien. És més, són tan irrellevants en si mateix i provoquen tantes irregularitats en les seues pautes, que ni tant sols és possible rastrejar-les totes i cadascuna ni gratificar-les de manera convencional; tanmateix, la sinèrgia que genera és extraordinària, encara que no es pot predir, excepte pel patró general d'ordenament que segueixen, que fluctua constantment entre l'ordre i el caos, tal i com s'ha pogut representar gràcies als **fractals** ⁽²⁹⁾.

Segons Gleick: (1988:106) els fractals són "una manera de veure allò infinit amb l'ull de la ment". Malgrat la seua complexitat, o gràcies a ella, un fractal manté l'autosemblança a diferents escales, tot i els subtils canvis que pateix pel comportament caòtic d'aquestes mateixes subtilestes. Aquesta característica dels fractals, pot tranquil·litzar a qui tem que la incertesa i els riscos que s'associen a ella conduïsquen els processos educatius per dreceres sense sentit ni coherència. A més, no s'ha de descartar que els fractals també criden l'atenció per la seua **complexitat, bellesa i simetria**.

La incapacitat d'atendre a la gran diversitat de subtilestes presents als processos educatius du a l'escola, i arrastra amb això a la universitat, a una de les seues

29 Segons Gleick (1988) fractal significa, sobretot, autosemblant. L'autosemblança vol dir simetria dintre d'una escala. Implica recurrència, pauta en l'interior d'una pauta" (110) ... "La naturalesa crea pautes i patrons. Uns estan ordenats en l'espai i desordenats en el temps, i altres a l'inrevés (308)



pitjors limitacions, que consisteix a no poder atendre a la totalitat ni a les seues implicacions axiològiques. Es perd entre els arbres. Per això, no pot ser holística, sinèrgica ni transdisciplinària. Es conforma amb remeis epistemològics tan falsos com estranys en tractar de convèncer-se que la juxtaposició de continguts és integració, o creure que hi ha treball interdisciplinari quan dos o més col·legues treballen junts, però cadascun tancat als seus marcs especialitzats, o que hi ha sinèrgia quan s'afegeix un nou contingut a altre.

En aquest sentit, l'escola, mentre no siga **desescolaritzada**, serà sempre fotogràfica i mai **hologràfica** ⁽³⁰⁾ com l'educació. Per la mateixa raó, als professors els resulta molt difícil superar les representacions bidimensionals dels processos escolars. De moment, és quasi impossible pensar que algun dia arriben a representar els processos sobre la base dels fractals. La bidimensionalitat, funcional per al control, li impedeix representar, i molt menys acceptar, la complexitat i sinèrgia possible present a la infinitat de batecs de cada alumne i de tots ells en conjunt que condueixen a **processos autoorganitzatius** que posaran ordre en el caos. Davant d'aquesta complexitat, que propicia complicacions escolars, professors i alumnes consoliden el seu pacte de simulació de processos d'ensenyança i aprenentatge.

Per a l'escola la formació en valors és un problema no resolt ni amb possibilitats clares d'aconseguir-ho a mig termini. Aquesta incapacitat va més enllà de l'interés i de l'esforç dels seus professors. No pot perquè esquematitza el **fluir caòtic de la vida quotidiana** amb les seues contradiccions i dilemes freqüents. En el seu afany d'ordenar segons criteris estrictes, impedeix l'autoorganització sota l'imperi de l'haver de ser.

Per a la cultura escolar el valor s'ensenyà com si fóra un contingut, encara que es declare el contrari. Les tensions i contradiccions axiològiques es resolen o oculten segons com està prescrit i no d'acord al que és possible. Afortunadament, els actors negocien informalment les seues tensions i conflictes, encara que se simule el contrari, tal i com ho pot comprovar qualsevol observador atent al viure quotidià de l'escola; si no fos així, el clima al seu interior seria insuportable.

La normativitat és tan forta que aconsegueix crear la il·lusió de neutralitat i separar el que no existeix aïllat a la natura. Amb tot, per a l'escola els valors esdevenen problemàtics perquè, encara que es reconeix que orienten i ordenen, la seua expressió quotidiana és contradictòria, ja que mai no apareixen lliures de tensions, tan propi de les complexitats de les relacions humanes. Malgrat tot, i contra tot açò, l'escola sempre tracta de presentar-los lliures de **soroll** i contaminacions.

Bibliografia

AMCE 2004: *Recuento de Comunicaciones*. XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: *Educadores para una nueva cultura*. Santiago, maig 2004

30Si a una fotografia o al negatiu d'aquesta se li talla un tros, no pot recompondre's; en canvi, si es fa el mateix a un holograma, la part que es desprén seguirà contenenint el tot. Aquesta qualitat és fascinant ja que ens du a la situació que la part conté el tot.

- BRIGGS, JOHN F. DAVID PEAT: *Las siete leyes del caos: Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo 1999
- CALVO, CARLOS (2000) *Immigrants i nadius: paradoxes de la relació*. Saó, Any XXVI, N° 258:26-29, març, València, España
- CALVO, CARLOS. (2002 a). *Complejidad, caos y educación informal*. Revista de Ciencias de la Educación (Madrid), núm. 190 abril-juny: pàgs. 227-24
- CALVO, CARLOS. (2002 b). *La formación del profesor como investigador*. Revista Temas de Educación (Universidad de La Serena, Chile), núm. 9:7-1
- CALVO, CARLOS: *¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?* en Osorio, Jorge i Luis Weistein (editors): *El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), 1993
- CALVO, CARLOS: *Educación y propensión a aprender y a enseñar*. Presentat en el Seminari: Ètica, Complexitat i Formació de persones adultes en una societat planetària, València, España, 15, 16 i 17 de setembre 2003
- CALVO, CARLOS: *Un educador para el nuevo mundo*. Santiago de Chile : Tercer Simposio Nacional de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI), 1992.
- CAMUS, ALBERT: *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets Ediciones, 2001
- CATALÁN, JORGE: *La investigación y el investigador de procesos reflexivos de los profesores*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:34
- CHEN, KAIGUO I ZHENG, SHUNCHAO, VERSIÓ DE THOMAS CLEARY. (1997). *La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo*. Madrid: EDAF, Luz de Oriente
- CNAP - Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado:
- COLODRO, MAX: *Reflexiones sobre el caos*. Santiago: Editorial Universitaria 2002
- CONAP - Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado:
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY: *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós 1998
- EDWARDS, VERÓNICA; Carlos Calvo, Ana María Cerda, María Victoria Gómez i Gloria Hinojosa. *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago: MINEDUC / MECE Media, 1995.
- FEDERACIÓN GREMIAL DE LA INDUSTRIA (SOFOFA: www.sofofa.cl)
- FONTCUBERTA, M. DEL MAR: Mesa redonda: *Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa*. AMCE 2004
- FUKUOKA, MASANOBU. (1997). *La revolución de una brizna de paja. Una introducción a la agricultura natural*. Santiago de Chile: Permacultura Chile, Consultores Asociados 1997 (traducció per a ús restringit)

- FUKUOKA, MASANOBU. (1999). *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. València: Terapión
- GLEICK, JAMES: *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral 1988
- GOLES, ERIC: *Mesa redonda: Nuevas dimensiones en el desarrollo cultural y científico, y su impacto en la formación y el desempeño profesional de los educadores*. AMCE 2004
- GUTIERREZ, FRANCISCO Y PRADO, CRUZ: *Ecopedagogía i ciutadania planetària*. Xàtiva, Ediciones del CREC, 2001
- HEPP, PEDRO: *MESA REDONDA: Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa*. AMCE 2004
- ILLICH, IVÁN: www.ivanillich.org
- JADHAV, NARENDRA: *Intocable. Una familia de parias en la India contemporánea*. Madrid: Espasa Calpe, 2004
- LÓPEZ DE MATURANA, SILVIA: *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral inédita, Universitat de València, España, 2004
- MAGENDZO, ABRAHAM, M. ISABEL TOLEDO I CAROLINA ROSENFELD: *Intimidación entre estudiantes: la construcción de identidades estigmatizadas*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:146
- MUÑOZ, NELSON: *Experiencia de proyecto de integración en graves trastornos y/o déficit psíquico de la afectividad*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:149
- OSHO: *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate, 1999
- PRIMA: <http://www.fh.userena.cl/educacion/prima.htm>
- ROBERT, ROYSTON: *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- SALGADO, JORGE: *Representaciones sociales autoritarias de los profesores en el aula*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:100
- SANTORO, MARIA AMELIA I MOREORA, VERBENA: *Investigación-acción: límites y posibilidades en la formación docente*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:103-104
- SERRA, ESTEVE (ed.): *Cuando la hierba es verde. El niño indio*. Barcelona: José J. de Oloñate, Editor, 2003

- TALBOT, SERGE: *Les TIC: outil de development de l'intelligence collective*. AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:164, presentació oral.
- URZÚA LLANOS, TATIANA I JUAN VARGAS MARÍN: *Desarrollo de aprendizajes significativos mediante el uso de tecnologías de última generación en el Laboratorio de Ciencias*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:166
- WILD, PETER: *Sabiduría chamánica del sentimiento. El estar siendo-ocurriendo*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 2002.
- ZLOKOVIC, JASMINHA: Student's perception of a safe and humane school. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. *Recuento de Comunicaciones*. Santiago, maig 2004:266



Llibres

FORMAR I FORMAR-SE EN LA CREACIÓ SOCIAL PAISATGES I FIGURES

a cura de Anna Maria Piussi.
Biblioteca Institut Paulo Freire d'Espanya. Edicions del CREC i Denes Editorial. Xàtiva, 2005

Normalment assumim la realitat com alguna cosa estàtica, fixa, regulada i normativitzada de determinada manera i per tant, sense possibilitat de canvi, i a més a més, amb la impotència i la incapacitat de poder inci-

dir en eixa realitat social, cultural, laboral, econòmica i política que ens envolta. Ens fan vore que cal acceptar que el món és així, i ja està.

Doncs majoritàriament, els hòmens i les dones, vivim en una realitat que en acceptar-la, en no qüestionar-la, ens impedeix somiar, imaginar, veure i, per tant, proposar i fer una altra realitat possible.

Però just en aquest moment de realitat única, de capitalisme a tot espai i temps, just en aquest moment es fan visibles unes do-

nes, les dones del pensament de la diferència sexual italiana que ens assenyalen i ens mostren altres formes i altres maneres d'estar al món.

Un món que elles i ells, van creant desfent les pors i les incerteses d'aquest món de pensament únic, negatiu i violent que va minant cada vegada més les nostres possibilitats d'acció, d'esperança i de sentit.

Just ara, en aquest món globalitzat que profunditza més en les desigualtats i les injustícies, just en aquest moment, aques-

tes experiències de creació social realitzades per hòmens i dones a Itàlia, ens assenyalen que sí podem fer, que sí podem transformar els nostres móns i espais quotidians, que sí podem canviar i transformar-nos cadascun de nosaltres, hòmens i dones, allà on estem, junt als i els altres, creant espais de vida, de sentit i de creació social. Que sols hem de voler des de nosaltres mateixos i mateixes, amb altres hòmens i dones, iniciar processos de fer i per tant crear.

Creant nous paisatges i figures que són el resultat d'unes accions que han fet i fan en àmbits de treball, en àmbits territorials i en àmbits organitzatius a Itàlia, és el que ens mostra aquest llibre.

Llegir-lo ens dóna la possibilitat de trobar-nos amb vivències i experiències de realitat que començaren en somnis i en desigs i que ara són experiències de vida i d'accions personals i col·lectives reals i quotidianes, i que se situen en el camí de la realització d'altres formes de treballar, d'organitzar-se, de fer empresa, un camí en el qual tant important és l'objectiu a aconseguir, com els procediments i, també, la transformació personal i col·lectiva que produeix.

Perquè el que ens mostren aquests autors i autores és que

en la seua vida, ells i elles, s'han posat en joc en primera persona, i com diu Paulo Freire, ens fan vore que “el món no és, sinó que està fent-se”, i en eixe voler fer-se, van fent, aprenent i transformant-se i transformant el seu món.

Perquè en eixa escola de llibertat que assenyalava Anna Maria Piussi, la autèntica alliberació no està en el fet que canvie la realitat per tal de poder ser lliures, sinó que partint de si, partint de la pròpia llibertat, i del propi desig, junt als altres, poder canviar eixa realitat, assenyalant-nos que eixe impuls creador, sols és possible si es fa amb persones amb les quals es mantenen relacions significatives, i per tant, des de la confiança, és a dir, fent la política aquella on la relació és la base: la política primera que algunes dones han elaborada i posada en marxa.

Unes relacions en llibertat que suposen un plus que s'aporta al món del treball, de l'organització, del territori, etc. deixant espai i temps a allò possible, a la creativitat, a la horitzontalitat, a posicions de vida on cadascú i cadascuna puga aportar i desenvolupar la seua pròpia subjectivitat. En definitiva pràctiques de llibertat que generen convivència humana i que mostren un altre ordre simbòlic, generant sentit i

sentir al seu existir, generant vincle social, projectes compartits i, per tant, col·lectius.

Cal, doncs, assenyalara el que Anna Maria Piussi escriu: “No és sols la motivació personal, subjectiva d'algú o d'alguna l'origen de la creació social ... És també la precedència, cura, i atenció donada a les “relacions sense fi”, aquelles relacions que no depenen dels sistema del poder i dels diners, sinó que s'activen per una necessitat-desig humà de sentit, de participació i d'intercanvi ...”

Llegir aquest llibre: *Formar i formar-se en la creació social*, ens permet saber que podem obrir espais i temps de vida i d'esperança allà on estiguem, perquè és des de les relacions significatives i des d'accions compartides, des d'on podem obrir el vincle social partint del reconeixement a tot altre i altra, i des de la gratitud: elements bàsics per a crear la vida.

Dolors Monferrer Ferrando

Dialògica

V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire

Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida

	TÍTOL	Autors i autores
1	AS MULHERES E O CONHECIMENTO	Verone Lane Rodrigues José Eustáquio Romão
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DISCURSO LEGAL AO REAL	Maria José Poloni
3	PAULO FREIRE Y LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL	Alejandro Barranquero (Universidad de Málaga)
4	(ECO)PEDAGOGIA DA ESPERANÇA	Flávio Boleiz Júnior
5	A PALAVRA TECENDO LAÇOS: DA NOMEAÇÃO À CRIAÇÃO	Flander de Almeida Calixto Maria Inez Della Vecchia Giannelli
6	UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA EM ESCOLA PÚBLICA “CABANA” NO BRASIL	Dr ^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
7	“UN PROCESO DE CONCIETIZACIÓN PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA”	Nancy Leticia Hernández Reyes
8	IO, MIO PADRE E PAULO FREIRE, UNA RIFLESSIONE “FREIRIANA” SULLE OPPRESSIONI OCCIDENTALI.	PAOLO VITTORIA (Università di Napoli- Italia)
9	A PESAR DE PADECER LA ESCUELA... LA BELLEZA DE CRECER JUNTO A VERDADEROS EDUCADORES	Alberto Moreno Doña; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central, Chile
10	ÃO BIMODAL: APRENDER COMO AÇÃO DIALÓGICA PARA A LIBERDADE E A CONSCIÊNCIA	Suely Scherer, Centro Universitário de Jaraguá do Sul - UNERJ; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
11	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA UTOPIA POSSÍVEL?	Yara Pires Gonçalves
12	A CONTRACORRENT: UNA EXPERIÈNCIA D’UN MESTRE A LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ	Enric Ramiro, Universitat Jaume I de Castelló
13	UNA LLUITA D’IL·LUSIO A UN CENTRE D’ESO	Enric Ramiro, IES Guadassuar (la Ribera) - Universitat Jaume I de Castelló

14	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	Izabel Christina Marques - MSc
15	EDUCACION PARA EL CONFORMISMO, LA RESISTENCIA Y LA AUTO-DETERMINACIÓN	Azril Bacal, Instituto Paulo Freire Departamento de Sociologia, Uppsala University; Visiting Fellow (CRER), Universidad de Warwick, Coventry, UK CETAL, Uppsala, Suecia
16	PESQUISA DA REALIDADE: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE E COMO POSSIBILIDADE DE (RE) SIGNIFICAÇÃO DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE.	Gomercindo Ghiggi Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet
17	PAULO FREIRE: UMA BIOBIBLIOGRAFIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR	Gomercindo Ghiggi
18	CONTEXTOS DE DIÁLOGO, CONTEXTOS DE CAMBIO. ALGO CAMBIA CUANDO HABLAMOS DE DEPORTE ESCOLAR	Rekalde Rodríguez, Itziar Vizcarra Morales, M ^a Teresa Macazaga López, Ana M ^a
19	AÇÕES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES E DISCENTES: CONFLUÊNCIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA FUNDAMENTAL	Neusa Maria Marques de Souza - Prof ^a Dr ^a Departamento de Educação - UFMS-CPTL. Ana Lúcia Espíndola - Prof ^a Dr ^a do Departamento de Educação - UFMS-CPTL.
20	RESISTENCIA DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN BANCARIA	María del Carmen Saldaña Rocha Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional
21	LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA DE PAULO FREIRE	Dra. Isabel Elena Peleteiro Vázquez Fundadora y Coordinadora de la Línea de Investigación en Pedagogía Social Universidad Pedagógica Experimental Libertador
22	EL NÚCLEO GNOSEOLÓGICO, LA ÉTICA Y LA CONCIENTIZACIÓN EJES DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DESDE PAULO FREIRE	Prof. Rosa María Pérez de Santos Fundadora y Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad (Universidad Central de Venezuela)

23	O PERCURSO DE VELHOS APRENDIZES: A EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO ESPAÇO ESCOLAR	Rita de Cássia M. T. Stano
24	APRENDER A APRENDER: UNA SEDUCCIÓN PARA AFIRMAR LA ESCUELA BURGUESA	ALMEIDA, José Luís Vieira de Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE; Departamento de Educação - Campus de São José do Rio Preto - Universidade Estadual Paulista - GRUBISICH, Teresa Maria Academia da Força Aérea AFA; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - Campus de Araraquara - Universidade Estadual Paulista -
25	CUOTAS PARA ESTUDIANTES NEGROS EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN	José Marcio Augusto de Oliveira, Profesor de la Universidad Federal de Alagoas - Brasil; doctorando en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad de Valencia
26	COEDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL CRÍTICA FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA REPRESENTACIÓN CULTURAL DE “LA MUJER”.	Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.
27	VIOLENCIAS QUE OPRIMEN Y RESISTENCIAS QUE EMANCIPAN: LOS ESTUDIOS CULTURALES COMO FUENTE DE CONCIENCIA CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.
28	AMOR, ESPERANÇA E EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA	Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA Tânia Regina Lobato dos Santos - UEPA
29	LAS SILENCIOSAS MUTACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS Y LOS POSIBLES ESPACIOS DE RESIGNIFICACIÓN EMANCIPATORIA	Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia. Universidad de Los Lagos - Chile.
30	A ÉTICA DA VIDA E A ESCOLA: O OUTRO, O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO	Gilcia Maria Salomon Bezerra Mouallem
31	REAFIRMANDO O LUGAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PELO EXERCÍCIO EMANCIPATÓRIO NO SOCIAL	Rita de Cássia M. T. Stano Gilcia Maria. Salomon M. Bezerra.
32	CATEGORIAS FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Elza Cristina Giostri

33	O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE RESSIGNIFICADA NO DISCURSO DE PAULO FREIRE, NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR, COMO UM DISPOSITIVO DE AÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	Maria de Fátima Gomes da Silva
34	A PROFISSIONALIDADE, OS SABERES E A AUTONOMIA DOCENTE: UMA LEITURA FREIRIANA	Maria José Oliveira Duboc UEFS - CEEA-LE/Cuba Solange Mary Moreira Santos UEFS - PUC/SP
35	LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO INTEGRAL DE LOS TRABAJADORES	María Josefa Cabello Martínez Belén López Martínez
36	LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO A PARTIR DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN/DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES	Jorge Ruiz Morales
37	EL OCIO EN LA ESCUELA, UNA ACCIÓN POSIBILITADORA Y TRANSFORMADORA	Gonzalo Jaramillo D, Magíster en Educación. Víctor Molina; licenciado en Educación Física. Fernando Tabarez. Licenciado en Educación Física; Saúl Franco. Licenciado en Educación Física. Especialista en filosofía
38	CARTOGRAFÍAS DE VIAJE PARA UN PENSAMIENTO IRREVERENTE. POSIBILIDADES DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA PARA EL DESARROLLO DE UNA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE	Eduardo Fernández Rodríguez. Facultad de Pedagogía. Universidad de Oviedo
39	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO - UM PROJETO ILUMINISTA	Verbena Laranjeira Pereira
40	EXPRIMIR-SE, SER ESCUTADO, ENGAJAR-SE: PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS DE JOVENS EM SALVADOR-BAHIA	Denise Helena Pereira Laranjeira
41	FREIRE E GIROUX: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NO SÉCULO XXI	Maria Noemi Gonçalves do Prado (*) Mestranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Programa Educação-Currículo
42	REFERÊNCIAS FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	Adriana Regina de Jesus Santos, Elda Damásio de Oliveira, Francisca Gorete Sepulveda, Lourdes de Fátima P. Possani, Salomão Mufarrej Hage

43	DA DETERMINAÇÃO ECONÓMICA DA EDUCAÇÃO À POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO - PAULO FREIRE NA FRACTURA DA MODERNIDADE PARA A PÓS-MODERNIDADE	Joaquim Jorge Moreira da Silva, Portugal
44	HISTORIA Y UTOPIA: ¿CÓMO ARTICULAR ESTOS CONCEPTOS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN?	Idois Fernández y Maite Arandia. Euskal Herriko Unibertsitatea
45	EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO	Pablo Cortés
46	LAS RELACIONES FORMACIÓN-EMPLEO: UNA INVESTIGACIÓN EN PROCESO CON TRABAJADORES JÓVENES DE BAJA CUALIFICACIÓN	María Josefa Cabello Martínez y Liliana Ramírez Fortes, Universidad Complutense de Madrid/Asociación Cultural DOLMUS
47	LA EXPERIENCIA DE HACER ACOGIDA	José Eduardo Sierra Nieto - Esther Caparrós Martín
48	RELAÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	Alberto Albuquerque Gomes
49	AUTONOMÍA DESFIGURADA: EL CASO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA	Regina Célia Habib Wipieski Padilla
50	ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y CONCIENTIZACIÓN	Teresa García Gómez
51	¿QUÉ HACEMOS CON LA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR UNA CIUDADANÍA MULTICULTURAL?	César Cascante Fernández. Universidad de Oviedo
52	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FEIRA DE SANTANA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE	Antonilma Santos de Almeida Castro Solange Lucas Ribeiro Marilda Carneiro Santos Isa Maria Carneiro Gonçalves Edinalma Rosa Oliveira Bastos
53	POR UNA PEDAGOGÍA HUMANIZADORA ADEMÁS DE LA DOCENCIA	Suzete Terezinha Orzechowski Maestra en Educación, Grupo de Investigación "Educación y Trabajo", Unicentro- Guarapuava - Paraná-Brasil
54	SABERES PREVIOS Y EDUCACIÓN. BUSCANDO UN RECONOCIMIENTO DESDE EL GÉNERO Y LA CULTURA	Patricia Ruiz Bravo L, Jose Luis Rosales, Eloy Neira

55	EL PODER DE LA CARTOGRAFÍA DEL TERRITORIO EN LAS PRÁCTICAS CONTRAHEGEMÓNICAS	Habegger Sabina, Mancila Iulia, Serrano Eduardo
56	REFLEXÕES DE FREIRE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	Alfredo Dib
57	PRÁCTICAS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD	Profa. María de Lourdes Lara Hernández Universidad de Puerto Rico en Humacao Puerto Rico
58	LOS PROFESORES DE PRIMARIA EN BRASIL: SU PERFIL Y SUS CONDICIONES GENERALES DE TRABAJO	Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira Becaria de CAPES/MEC- Brasil/Profª de la Universidad Federal de Alagoas Alumna del Programa de Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educa- ción/Universidad de Valencia
59	UM DESIGN DE CURRÍCULO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR (A): APORTES DA PEDAGOGIA FREIREANA	Diva Spezia Ranghetti
60	TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E QUESTÕES NASCENTES: FIOS E BORDADOS QUE SE COSTURAM	Reis, Maria Amelia Reis (FCT/UC-PT) & Rabelo, Amanda (FCT/UA-PT)
61	FORMAR CIUDADANOS - DESDE UNA PERSPECTIVA FREIREANA-	Nora Novelar, UCV
62	LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA - CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE PARA LA SUPERACIÓN DE DESAFÍOS	Ednilson Guioti Jordi Quintana Albalat
63	PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DIALÓGICA E TRANSFORMADORA	Maria de Fátima Hanaque Campo, Saviana Matos Reis
64	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ÉTICA E CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE PAULO FREIRE A PARTIR DE DUSSEL	JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. KAVESKI, Flávia Cavalcanti G. FECLPP MS/ Brasil
65	MAPAS VIRTUAIS Y EL IMAGINARIO COLETIVO	Margareth de Fátima Maciel Universidad Estadual del Centro Oeste - UNICENTRO Guarapuava - Paraná - Brasil
66	IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOS ALUNOS/PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.	MELLO, Lucrécia Stringhetta - UFMS - CPTL -
67	GOVERNO ELETRÔNICO, TELECENTRO E MOVA-DIGITAL: A HISTORICIDADE E A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	CHIUMMO, Ana - PUC-SP - MENGALLI, Neli Maria - PUC-SP - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

68	LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: TECNOLOGÍA Y DIÁLOGO	Clara M. Chu, Associate Professor UCLA Department of Information Studies José Rodolfo Hernández-Carrión, Profesor T.U., Department d'Economia Aplicada, Universidad de Valencia
69	PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SITUACIÓN DE OPRESIÓN EN LA HISTORIA Y EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMINO DE LA ENMANCIPACIÓN	Prof. Beatriz Celada
70	TRABAJO DOCENTE Y MERCADO. TRAPICHEANDO CON EL CONOCIMIENTO	José Ignacio Rivas Flores Dpto. Didáctica y Organización Escolar Facultad de ciencias de la Educación Universidad de Málaga
71	¿VIVIR PARA ENSEÑAR O ENSEÑAR APRENDIENDO A VIVIR?	Analia Elizabeth Leite
72	¿SON LOS PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS UNA FORMA DE DESARROLLO EN ÁREAS URBANAS?	Emilio Lucio-Villegas Ramos y Ana García Florindo, Instituto Paulo Freire de España
73	REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS EM PAULO FREIRE	Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani Francisca Gorete Sepulveda
74	EDUCACIÓN, MULTICULTURALISMO Y MOVIMIENTOS SOCIALES	Maria da Glória Gohn- UNINOVE-S.Paulo/Brasil
75	(RE) PENSANDO OS CAMINHOS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: SEUS SABERES E MEMÓRIAS	Maria Eugênia C. de la Roca ⁴⁴ Departamento de Ciências da Educação/Universidade de Aveiro
76	EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA EL TRABAJO CHILE Y EL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO MÉXICO	Jorge Jeria Leticia Placencia
77	HISTÓRIA, CRISE AGRÁRIA E OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.	Carlos BAUER. UNINOVE
78	O PAPEL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO - UM COMPROMISSO POLÍTICO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	BAUER, Carlos. UNINOVE
79	EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINAR E APRENDER A VIVER	Izabel Petraglia
80	PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.	Profª Drª Ivanise Monfredini

81	NUEVOS PASOS EN LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA Y EN PARTICIPACIÓN DESDE EL PROCESO DE LOS PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS CON NIÑ@S, CHAVALES/AS Y JÓVENES DE SEVILLA.	Jorge Ruiz Morales Rocío Valderrama Hernández Mercedes Rubio Juárez Carolina Montero Revuelta Dolores Limón Domínguez José Luis Carrasco Calero
82	A CORPOREIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO - UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.	Prof. Dr. José J. Queiroz - Mestrado em Educação da UNINOVE.
83	A VIA DO CONHECIMENTO COMO RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	Nísia Floresta
84	PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO, ESTIGMA: CHAVE DA EXCLUSÃO?	DIAS, Elaine T. Dal Mas
85	A REFORMA DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	Cleide Rita Silvério de Almeida Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE São Paulo - Brasil
86	CAMINHOS CRUZADOS: ENTRE OS ESTUDANTES AFRICANOS NO ALGARVE E O NÚCLEO DO ALGARVE DO INSTITUTO PAULO FREIRE DE PORTUGAL	Joaquim do Arco e António Frago Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve
87	ALGUNAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN CULTURAL COMO TAREA CRÍTICA	Carmen Ochoa Palomo, Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo, Universidad de Sevilla
88	APOSTANDO POR LA DEMOCRACIA DESDE LA UTOPIA. EL LEGADO PEDAGÓGICO DE FREIRE A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI	Dra. Virginia Guichot Reina Universidad de Sevilla
89	TRES EJES, TRES ETAPAS EN LA FILOSOFÍA DE FREIRE. UN ENFOQUE INTEGRADOR	Nira May, Universidad de Jerusalem
90	EL PAPEL DE LA FORMACIÓN EN LA EMANCIPACIÓN DE JÓVENES DE BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	María Josefa Cabello Martínez Francisco Javier Ramos Pardo

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
- Quaderns 15 d'Educació Contínua
Entre la teoria i la construcció de les pràctiques