



Quaderns d'educació contínua

Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire

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

Rafael Castelló

José Antonio Durá

Goio Fidel Sarmiento

Fina Fombuena

Trinitat Gregori

Jorge Hermosilla

Teresa Hermoso

Maria Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, F. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ángel Marzo

Vicent Mas

Rogelio Navarro

Inma Martínez

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Charo Romano

Encarna Such Cardona

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Disseny i maquetació

gap

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

a

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 a núm.17



Portada

Vuelo

Santiago Sancho Gómez, 2006

Tinta, acuarela i collage

297x254 mm

Col·lecció de l'autor

Sumari

Editorial • 6

Carpeta

Educació popular, terreny decisiu de lluita ideològica i política
Giulio Girardi • 5

Fordisme, postfordisme i educació alliberadora
Joan Canimas i Brugué • 30

Contínua

Una agenda ciutadana per a l'educació de les persones adultes: cap a unes
Polítiques Socials amb Valor Educatiu i Cultural Agregat
Jorge Osorio Vargas • 45

Persones i territoris

Diàleg al voltant de Paulo Freire

Nita Freire i Paolo Vittoria • 55

El pensament universal d'un educador brasiler, nordestí

Somnis i utopies. Llegir a Freire des de la pràctica

Miguel Escobar Guerrero • 90

La presència subtil del mestre: la influència de Paulo Freire en la meua formació

Carlos Calvo Muñoz • 114

Investigació

Després de l'alfabetització, la postalfabetització? Problemes conceptuals i operatius

Rosa María Torres • 125

Arxiu

Dialògica • 141

La pràctica educativa i la formació permanent.

Elàdia Boils, Abraham Canales i Dolors Monferrer • 155

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

www.dva.gva.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Devenir freirià, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire

Novament ens endinsem per les sendes de Freire, eixE esdevenir en el qual intentem situar-nos des de la construcció i constitució d'experiències, reals i actuals, que transcendeixen l'horitzó freirià per a esdevenir un procés-programa-projecte d'alliberament, on l'educació popular i l'emancipació, l'ètica i l'esperança, la política i la llibertat alliberada siguen les claus de creació singular i social, aqueixes que potenciem i desenvolupem en diferents àmbits i pràctiques.

I el fem de nou perquè seguim considerant que aquestes sendes ens duen no a Roma sinó a cadascun dels llocs on es materialitzen i es verifiquen eixos nous horitzons de vida, a cadascuna de les dones i els homes que treballen alegrement per la constitució de nous espais, dispositius, territoris... de llibertat i d'esperança, però també de democràcia i transparència, d'autonomia i canvis paradigmàtics, quotidians, fent parlar les experiències, plantejant-nos interrogants, de manera contínua, en una espiral real de qüestionament dels ordens diversos que ens ancoren, fins i tot en determinats àmbits organitzatius i institucionals pseudoemancipadors, en la mera conservació i consolidació no d'una ciutadania activa i radical sinó una ciutadania feligresa, submissa i obedient.

No volem ser vanes iniciatives, que no lligen la vida i les formes discursives, o que no escriuen i lligen en les pràctiques pràxiques, però que es conformen quasi automàticament darrere la veritat freireana o de la instrumentalització emancipadora i, que a la vegada, es converteixen en mistificades entitats que no il·lustren ni tampoc debel·len la realitat ni allò real, potser influïent en les concepcions i en les idees altermundistes, per exemple algunes de les intervencions en els fòrums mundials, però quasi sempre incapacitades i incompetents per a foradar passatges i/o serpentejar paisatges.

I eixe ha estat i és el nostre compromís i la nostra responsabilitat, des dels quaderns d'educació conti-

nua i des d'altres dispositius, com ara el CREC i l'Institut Paulo Freire d'Espanya, que al llarg del temps hem anat construint-constituïnt en una deriva ètica, política i educativa, no sols freireana, en la qual la praxis és el lloc del sentit, eixos llocs i temps en els quals realitzem, verifiquem i valoritzem les respostes significatives -també les preguntes- en els esdeveniments, en els contextos, en les lluites... i en ells convertim les necessitats i, potser, els desigs en llibertats concretes.

Acabant, amigues i amics lectors, és un homenatge a Freire, 1997-2007, que hem volgut visibilitzar mitjançant aportacions realment fortes i, sobretot, mediadores i constructores del món, a través d'un apassionat i apassionant exercici de lectura-escriptura d'aquest, i així, estan fent-nos companyia des de Nita Freire -en unes felices i apassionants converses amb Paolo Vitoria- fins a Giulio Girardi -amb una reflexió realment rellevant i poderosa sobre l'educació popular en els temps actuals i la seua validesa -, passant per Miguel Escobar, que rellig Freire des de la pràctica i, moltes altres i altres companyes i companys; però també és un homenatge a les dones i homes freirians, aqueixes que dia a dia, potser sense saber-ho o sense ser reconegudes, plantegen i realitzen projectes, programes i processos educatius, culturals, cooperadors... que podríem situar a cavall entre '*allò inèdit viable*' i '*allò possible creatiu*', accions que parteixen de sí -un sí de les dones i dels homes, de les organitzacions i dispositius... oberts al món-, unes pràctiques de les relacions i de les mediacions que ens convoquen i som convocats a elles quotidianament -unes relacions i mediacions que desitgen i potencien valències clarament alliberadores i insubmisses, lluny del pla patriarcal i capitalista, en els afores d'una lògica binària i excoïent- i, finalment però no l'últim, un amor, que tot recordant Negri, no és infinit sinó etern, no és individual sinó singular, no és universal sinó comú, no és mesura sinó desmesura, sent nosaltres, no objectes d'amor sinó subjectes, subjectes que encarnem la novació i la cooperació, en un esdevenir lliure i alliberat.



*Educació popular, terreny decisiu de lluita ideològica i política**

Giulio Girardi

a

Desitge expressar sobretot com he interpretat el tema que m'ha estat proposat “educació popular i política”. L'expressió “educació popular” pot tenir almenys dos significats: educació de la qual el poble és destinatari, educant, i de la qual és protagonista, educador. Per la meua banda, he privilegiat aquest segon dignificat, que designa l'educació popular alliberadora, forma particular d'educació alliberadora. Crec, doncs, haver de desplaçar l'atenció de l'educació popular a l'educació alliberadora i al seu significat polític, contraposat a l'altre model d'educació, aquella a la qual anomenaré “integradora” i al seu significat polític. D'aquesta manera, m'atrevisc a considerar l'educació popular, i de forma més general l'educació, com un terreny de lluita ideològica i política. Amb un llenguatge un poc desueto, però malgrat tot significatiu, es pot considerar l'educació popular com un terreny decisiu de la lluita de classes. Estime doncs que no s'arriba plenament al significat polític d'un model educatiu en la nostra societat si no s'evidencia el conflicte en el qual està immers.

Context geopolític: la globalització neoliberal

Per a entendre amb més precisió què són aquests dos models educatius i en què consisteix la contraposició entre ells, fa falta centrar-se en la seua relació amb la globalització neoliberal, que representa el seu context geopolític.

* Traducció de Maria Sirera Conca

La globalització neoliberal és el procés d'unificació del món, que fa d'ell un "poble global". Aquesta unificació està produïda bé per factors tecnològics, o siga des del progrés dels mitjans de transport i de comunicació, bé per, sobretot, factors políticoeconòmics, és a dir des de la unificació dels mercats, imposada per la llei de la lliure competència, que ratifica en realitat el dret del més fort. La globalització neoliberal és doncs, en definitiva, la globalització de la lluita de classes (on les "classes" signifiquen els "grups socials" contraposats). Els militants anomenats (erròniament) "no-global" no rebutgen en realitat la globalització com a tal, sinó únicament la seua versió actual, neoliberal.

L'educació popular integradora és el model d'educació popular predominant. Aquesta adopta el punt de vista dels grups socials dominants en el procés de globalització: per tant forma a l'educant per a integrar-se en aquest món globalitzat i violent, i perquè considere el procés de globalització neoliberal com "normal", necessari i irreversible, excloent per tant la possibilitat d'una alternativa a aquest; en particular, forma a l'educant perquè considere les classes populars com incapaces de tenir autonomia, en el pensament i en l'acció, i per tant destinades a romandre definitiva i fatalment subalternes. Aquest model forma a l'educant en la dependència intel·lectual; contribueix doncs a la seua expropiació intel·lectual que és, tal com aclarirem, la més radical de les expropiacions.

L'educació popular alliberadora adopta per contra el punt de vista dels oprimits i oprimides en qualitat de subjectes. Per tant, allibera a l'educant d'aquella radical expropiació que és la dependència intel·lectual i moral, suscitant en ell la consciència del caràcter violent i discriminatori de la globalització neoliberal i d'ací l'exigència de contestar-la; però ho forma per a entendre aquest procés com el fruit de decisions humanes col·lectives i per a considerar-lo, per tant, reversible per l'acció humana militant. Aquesta inculca d'aquesta manera una fe profunda en les classes populars, les considera capaces d'autonomia i d'hegemonia; veu fundada en la seua mobilització l'esperança d'un món distint.

Aquests models educatius es caracteritzen pels supòsits antropològics, pels objectius i per les metodologies: que són altres aspectes de la seua contraposició política.

Supòsits antropològics

L'educació popular integradora remitent a una antropologia dualista i racista, que distingeix dues classes de persones, aquelles que en la societat són cridades a pensar i dirigir, a ser subjectes de la història i aquelles que tenen deures purament executius, que són cridades a ser objectes de la història. Des d'aquesta perspectiva, els pobres ho són perquè no tenen la capacitat d'eleva-se en l'escala social.

Respecte a ells, els grups dominants coneixen, com a màxim, un sentiment de compassió, mai de confiança en les seues potencialitats. Per altra banda, els mateixos pobres no tenen, de forma espontània, fe en els pobres (la descobriren, com veurem de seguida a través de l'experiència i a través de l'educació alliberadora). Després, per als sectors populars la cultura dominant considera adequada una educació elemental, anomenada per açò "popular", la qual confirma i justifica la seua inferioritat i subalternitat social. Des d'una tal perspectiva l'educació superior, universitària, està destinada únicament a un "nombre tancat", és a dir, als membres dels grups socials dominants. L'antropologia a la qual remet l'educació popular integradora considera a més a la persona humana com necessàriament egoista i per tant motivada únicament per factors egoistes.

Aquesta antropologia és un dels pilars fonamentals de la filosofia neoliberal.

L'educació popular alliberadora reconeix a totes les persones, siga el que siga la seua situació social, la capacitat d'autonomia intel·lectual i operativa. No obstant això, aquesta capacitat es veu reprimida en la seua gran majoria; i paradoxalment, sobretot en els grups socials dominants, que estan més integrats en el sistema i per tant sotmesos a la seua lògica. L'educació popular alliberadora està motivada per una particular fe, intel·lectual i moral, en les classes populars: aquesta considera, de fet, que la seua situació social les predispone a una particular lucidesa en l'anàlisi del sistema opressiu i a una particular sensibilitat moral, especialment solidària, en denunciar el caràcter injust i discriminatori. El deure l'educació alliberadora és justament el d'evidenciar aquestes potencialitats amagades.

Objectius

Els dos models educatius es proposen plasmar dos models diferents de persona. L'equació popular integradora plasma un model de persona *depenent* de les idees i dels valors dominants en els processos de globalització neoliberal; una persona que, per tant, considera normal i irreversible l'organització discriminatòria i marginadora del món i de la seua pròpia situació depenent i discriminada dins d'aquest.

L'educació popular alliberadora es proposa en canvi plasmar un model de persona rebel intel·lectual i moralment respecte a la globalització neoliberal i a la marginació a la qual els sectors populars són condemnats. Un model de persona rebel, en particular, respecte a l'individualisme dominant, i oberta a la solidaritat universal; que motiva per tant la mobilització i l'esperança d'un món diferent.

Mètodes

Els dos models practiquen dos mètodes educatius diferents basats respectivament en l'autoritat i en la pràctica de la llibertat. L'educació popular integrado-



ra suposa que l'educant és incapaç de posseir autonomia intel·lectual i moral; per tant, exigeix d'ell la submissió ja siga al mateix educador ja siga al sistema discriminatori de la globalització neoliberal, en el qual es proposa integrar-lo.

L'educació alliberadora, partint d'una profunda confiança en les potencialitats intel·lectuals i morals de les classes populars, funda no obstant això la seua eficàcia en la pràctica de la llibertat. És a dir, supera la distinció educant-educador, i considera l'educant com educador, i a l'educador en un estat de formació permanent. Aquest mètode és per tant el d'una intereducació o educació recíproca.

Ara vull aprofundir en la metodologia de l'educació alliberadora en el seu deure fonamental, l'alliberament intel·lectual i moral. Per a complir amb aquest deure, voldria proposar un itinerari inèdit, al que denomine "filosofia popular de l'alliberament". L'educador intervé com "matrona" de l'educant, actualitzant les seues potencialitats filosòfiques i orientant-les justament en el sentit d'una filosofia popular de l'alliberament. Segueix ara una descripció més acurada d'aquesta filosofia.

PER UNA EDUCACIÓ EN L'AUTONOMIA INTEL·LECTUAL, FILOSOFIA POPULAR DE L'ALLIBERAMENT

PUNT DE PARTIDA: LA PRESA DE CONSCIÈNCIA DE L'EXPROPIACIÓ INTEL·LECTUAL **Expropiació intel·lectual de les grans majories**

Per a entendre què és la filosofia popular de l'alliberament és necessari saber per què sorgeix l'exigència d'emprendre aquesta investigació. Ara, en l'origen d'aquesta hi ha una dramàtica constatació: la gran majoria, si no la totalitat de les persones no pensa amb el propi cap, sinó que pensa de manera depenent. Açò es deu al fet que totes les institucions educatives no formen en l'autonomia intel·lectual, sinó que disposen a la dependència: així ho fan la família, les esglésies, l'escola i la universitat, els partits i els sindicats, etc. És aquesta la més violenta, radical i estesa expropiació de les persones. És tant més greu en la mesura que sufoca la més fonamental de les eleccions, aquella amb la qual cada persona defineix la seua identitat: l'elecció del sentit de la vida i de la història.

En canvi, la divisió social del treball cultural, que institucionalitza la marginació intel·lectual de les grans majories, suposa, explícita o implícitament, una antropologia racista, la qual, com hem remarcat, divideix a les persones entre les que tenen la capacitat i la vocació de pensar i les que només són capaces d'assimilar el pensament d'uns altres, la "*vulgarización*"; entre les quals han nascut per a dirigir la societat, per ser subjectes o protagonistes de la història; i les que han nascut per a seguir les orientacions d'uns altres, per ser objectes de la història. Des del punt de vista dels exclosos i de les excloses, la divisió social del treball cultural constitueix una *alienació* (filosòfica o cultural). Aquesta és la condició de les grans majories, excloses sistemàticament d'un rol ac-

tiu en la cultura i en particular en la filosofia. Segons la cultura dominant, és *normal* que la gent reba passivament la visió del món que orientarà la seua vida; que la reba dels seus pares, de la religió, de l'escola, de la societat. És normal que pensar autònomament siga el privilegi d'una minoria, quan hauria de ser l'element constitutiu de cada persona. Les idees dominants ho són perquè ens dominen des del més profund de nosaltres mateixos, sense que ens adonem, donant-nos la il·lusió d'autonomia.

Ara bé, l'exclusió de la filosofia és d'una gravetat excepcional. Reflectim un fet tan dramàtic, al que estem acostumats, que per a nosaltres ha arribat a formar part de la realitat: la major part de la humanitat està exclosa d'un rol actiu en la definició del sentit de la vida i de la història; és expropiada de la possibilitat de pensar de manera autònoma, de construir la seua identitat, de projectar el seu futur; per això mateix continua exclosa de qualsevol rol actiu en l'orientació de l'economia, de la política i de la història.

A més, la incapacitat de pensar autònomament o, en altres paraules, la necessitat de dependre intel·lectualment, priva a qualsevol procés democràtic del seu fonament principal, que és justament la capacitat de les grans majories de participar autònomament en les decisions que els afecten.

Aquesta expropiació és, en certa manera, més radical que les mateixes expropiacions econòmica, política i religiosa..., que es converteixen en expropiacions precisament perquè no són expressions autònomes de la persona i del poble sinó moltes altres imposicions. Aquesta expropiació impedeix a una persona o a tot un poble ser ells mateixos. Perquè el dret a filosofar entés d'aquesta manera és el dret fonamental d'una persona o d'un poble; és la part essencial i fonamental del dret d'autodeterminació. De fet, l'arrel de qualsevol procés d'alliberament és, per a cada persona o poble, la presa de consciència de la seua pròpia identitat, del seu dret a la vida i a la dignitat; és la capacitat i l'exigència de pensar amb el seu cap i de decidir la seua destinació.

Com dir que una part essencial de l'ordre mundial és una immensa organització ordenada per a obtenir que les grans majories no aconseguisquen pensar autònomament; que, en concret, no aconseguisquen conèixer la violència desencadenada en el món i per tant no es rebel·len contra ella.

En un context així, emergeix el paper de la filosofia popular de l'alliberament, com moment fonamental de l'educació alliberadora i, al mateix temps, com expressió d'un projecte autònom i solidari.

ASPECTES I SECTORS PARTICULARS DE L'EXPROPIACIÓ INTEL·LECTUAL

Com descobrir la pròpia dependència intel·lectual

La dificultat principal que presenta l'anàlisi de la dependència intel·lectual i cultural, quan es tracta de si mateix, és que aquesta sol ser en gran mesura incons-



cient. Quan es parla de dependència i d'alienació intel·lectual, cadascun es refereix a la situació dels altres o a la condició de les “masses”. Perquè el pensament implica una “identificació passiva” amb la cultura dominant, que genera una falsa identitat personal (el “súper jo”), màscara de la identitat real: i és molt més fàcil per a mi descobrir les màscares dels altres que la meua.

La presó filosòfica i cultural és invisible. És una dependència profunda que co-existeix amb una il·lusió de llibertat intel·lectual, amb la il·lusió d'estar pensant i cercant lliurement. D'ací la importància decisiva que revesteix, per a un procés d'alliberament intel·lectual i cultural, la presa de consciència de la dependència, la rebel·lió a aquesta condició i l'exigència de superar-la.

La possibilitat d'analitzar la meua pròpia dependència intel·lectual sorgeix en el moment que prenc consciència d'ella, perquè suscita en mi l'exigència de qüestionar les idees i els valors que fins a llavors havia rebut d'arribar a un pensament més personal i autònom.

Així doncs, per a acabar l'intent d'autoanàlisi que volem suggerir, hauríem de preguntar-nos si hi ha hagut, en la nostra història personal, un moment o període en el qual s'haja verificat una presa de consciència de la nostra dependència i haja explotat l'exigència d'autonomia. Si així fóra, l'autoanàlisi hauria de ser portat a terme a partir d'aqueix moment, aprofundint la presa de consciència que s'ha verificat en aqueix moment i les seues implicacions.

No obstant això, uns altres podran dir que en la seua història personal no existeix aqueix moment, aqueixa fractura entre dues èpoques de la seua vida. Seria important que es preguntaren per què. Deu ser perquè se senten tranquils i segurs en una situació de dependència que els situa, en la societat, en l'església, en el partit, en la cultura, al costat dels més forts? Deu ser perquè remouen i censuren els dubtes que podrien conduir-los a qüestionaments massa inquietants, i provocar la seua marginació? Deu ser perquè la seua concepció de la fe cristiana i de la fidelitat a l'Església, o, en altre plànol, la seua concepció del compromís revolucionari culpabilitza els dubtes?

En els manuals de filosofia que he estudiat i sobre els quals he començat a ensenyar havia sovint una pregunta introductòria sobre la legitimitat per al creient de viure els problemes filosòfics fonamentals, en primer lloc el del valor del coneixement, com “dubtes reals”. I si es responia que no, que es podia tractar només de “dubtes metòdics”, era necessari plantejar els problemes com si els dubtes, i per tant les preguntes, foren reals; però el creient no podia permetre's qüestionar els supòsits de la seua fe. Em sembla que aquest plantejament teòric reflecteix amb fidelitat el comportament psicològic del creient, que censura el dubte, perquè la considera una culpa, una forma d'infidelitat a la seua fe, o bé, si és religiós, sacerdot o pastor, a la seua vocació.

Mecanismes anàlegs han estat presents durant molt de temps, pot ser que encara ho estiguen, en certs partits polítics, en els quals la lleialtat coincidia amb l'acceptació d'una ortodòxia, per exemple la dels manuals soviètics, i el dubte es vivia com una culpa, una forma de desviacionisme, una traïció política.

Per diversos camins es fa evident en nosaltres una resistència a cada problema que pot torbar la nostra seguretat i qüestionar el sistema de valors sobre el qual vam reposar. En altres paraules: existeix en cada persona una resistència a la llibertat i als seus riscos, un desig de seguretat, que troba satisfacció en la dependència intel·lectual i en la identificació amb els més forts.

En la història de l'alliberament del poble d'Israel és també important el moment de la desil·lusió, del cansament, de la nostàlgia de les cebes d'Egipte i per tant de l'esclavitud: és a dir, d'una situació en la qual la solució dels problemes de supervivència està assegurada pels amos.

Així doncs el desig de llibertat, que és la motivació i la inspiració de tantes lluites, no és una mica espontani ni en l'àmbit personal ni en l'àmbit de massa. Perquè tota l'organització de la societat pretén reprimir-lo. I només experiències bastant inquietants o un procés d'educació alliberadora poden suscitar-lo.

Llavors, si reconeixem la importància d'un pensament autònom per a la maduració de la nostra personalitat, podrem intentar una comprovació de la nostra condició intel·lectual, plantejant-nos preguntes del tipus: entre les coses que jo penso i crec, en l'àmbit fonamental, quins són els que he assumit passivament a través de la meua família, de l'església, de l'escola, de l'opinió pública, d'una organització política o sindical, i quins són els que he conquistat o comprovat personalment i de forma crítica?

La comprovació pot ser conclosa, per exemple, en el terreny de l'educació familiar, de l'educació cristiana, de la militància de partit o sindical.

Dependència intel·lectual i educació familiar

La interpretació del sentit de la vida i la consciència ètica, estretament lligades, es formen durant els primers anys de vida, sobretot sota la influència dels pares i de l'ambient familiar, quan existeix. Atés que la família sovint està absent o trastornada, aqueix sentit no té valor universal. La interpretació que es forma en aquells anys marcarà profundament l'evolució de la persona; no obstant això, no ho farà en un sentit determinista, que excloga possibilitats ulteriors de canvi o autonomia.

Freud ha caracteritzat aquesta relació amb els pares com un procés d'"identificació". Segons la seua hipòtesi, la identitat i la consciència del xiquet o de la xiqueta (que ell anomena súper jo) es formen a través d'aquesta identifica-



ció amb la consciència dels pares. Per a ell es tracta exactament d'una identificació passiva, és a dir, d'una assimilació per part del xiquet o de la xiqueta dels valors dominants en la família: assimilació que no és activa, conscient, crítica, sinó purament receptiva i inconscient. L'educació serà necessàriament autoritària i integradora.

Personalment crec, igual que Freud, que és així habitualment, però afegiria que no és així necessàriament. Crec que un comportament respectuós i madur per part dels pares pot conduir als xiquets a una identificació conscient i lliure.

No obstant això, és cert que en general l'educació familiar és autoritària. Imposa al xiquet comportaments i valors sense justificar-los: açò es fa, açò no es fa; açò es diu, açò no es diu; açò està bé, açò està malament. En l'origen de la identitat d'una persona hi ha una intervenció violenta: aquesta violència pot ser física, però és més sovint moral i afectiva. El xiquet intueix que si vol ser estimat, acarolat, aprovat, protegit, ha de fer el que se li diu i, més profundament, ha de pensar el que pensen els seus pares. Ha de col·locar-se al costat dels més forts. És així com es construeix la seua consciència ètica com reproducció de la consciència dels seus pares.

Aquesta dependència intel·lectual i cultural es refereix en particular a les eleccions fonamentals, ètiques, filosòfiques, i religioses, amb les quals les persones van definint el sentit de la seua vida. Els pares els expropien afectuosament d'aquest dret fonamental, constitutiu de la seua identitat, que és el dret d'orientar la seua pròpia vida. Dic que els expropien "afectuosament", que exerciten una violència "dolça" perquè en general els pares, i especialment les mares, actuen "per amor". La seua arma és el xantatge afectiu. Però molt sovint la seua concepció de l'amor no és alliberadora, sinó protectora, assistencial, autoritària. Aquests, moltes vegades, no expressen el seu amor promovent la llibertat del fill o de la filla i creant les condicions perquè puguin triar el que és bo per a ells. Parteixen del supòsit que ells saben el que està bé per als seus fills i intenten condicionar-los perquè orienten la seua vida en aquella adreça. Volen que els seus fills es formen a imatge i semblança seua més que deixar-los emprendre el seu propi camí; volen que els seus fills realitzen els seus projectes, especialment aquells frustrats, en lloc d'elaborar i realitzar els seus propis projectes.

És escruixidor descobrir que l'amor és una font important de violència, però una anàlisi objectiva imposa aquesta conclusió. La mateixa anàlisi ens imposa aprofundir en el que és realment l'amor: Quina és la part de l'amor i la de l'egoisme en l'autoritarisme, és a dir, del desig de perllongar-se a si mateix en l'altre o l'altra? Aquesta anàlisi ens obliga, consegüentment, a una crítica honesta de la nostra pròpia concepció i pràctica de l'amor.

Per tant, l'educació familiar sol ser una educació per a no pensar de forma autònoma, per a pensar dòcilment, per a identificar-se amb les idees dominants. Sol preparar al xiquet o la xiqueta a un comportament de submissió enfront de la religió, l'escola, la societat, etc.

Aquesta els prepara, al mateix temps, per a assumir al seu torn en clau de futur un comportament autoritari en l'acompliment de les seues missions educatives: les persones tendeixen a reproduir, en la seua nova família, les relacions de domini que han experimentat en la família d'origen.

D'aquesta manera la família, lloc privilegiat de l'amor i de la tendresa és, al mateix temps, un lloc de violència. Aquesta reflecteix la violència i les relacions de domini que caracteritzen la societat i, al mateix temps, contribueix a mantenir-les i a reproduir-les. És important, és clar, denunciar la violència física que en moltes famílies s'exerceix especialment contra els xiquets i les dones; però seria encara més important denunciar la violència psicològica, amb la qual, en general, s'expropia a les persones en procés de formació del seu dret a pensar i a decidir el sentit de la seua vida. El problema és que ací es tracta d'una violència inconscient i invisible, la qual, sent considerada legítima i normal, deixa de ser percebuda com violència.

Un aspecte particular de l'autoritarisme, que la vida familiar sol practicar i inculcar, és el masclisme: que es manifesta en les relacions de parella i en el caràcter discriminatori de l'educació dels fills i de les filles. Em referisc al masclisme dels barons, que s'arroguen el rol de cap de família; però també al masclisme de les dones, que se sotmeten a aquesta llei i no lluiten per canviar-la.

Dependència intel·lectual i educació cristiana

Podem considerar l'educació cristiana com una educació en la llibertat? O hem de reconèixer el seu caràcter predominantment autoritari? Molts de nosaltres podríem respondre a aquesta pregunta sobre la base de la nostra experiència.

L'educació cristiana comença, en general, dins de la família, es perllonga en la relació amb l'església, en la participació dins d'associacions cristianes, per a alguns en la formació religiosa o sacerdotal. El bateig del xiquet o de les xiquetes és el punt de partida i el símbol d'aquesta educació. El seu supòsit és que el xiquet o la xiqueta pertanyen de dret a l'església, i a aquesta denominació en particular, i que l'educació cristiana ha de formar-los en la fidelitat a la "vocació baptismal". Aquesta es preocupa, a tot estirar, de fundar la seua fe. Però no suscita en ell l'exigència d'optar entre ser cristià o no ser-lo, entre ser creient o ateu. L'adhesió a la fe cristiana, catòlica o protestant, no és representada com una lliure elecció, sinó com un deure indiscutible.



Quan, en tal context, es parla d'una "recerca de fe" s'entén, en general, un procés d'aprofundiment en la fe o en els seus fonaments, que no implica un qüestionament de la seua veritat: la qual cosa, com observàvem anteriorment, semblaria una culpa, una infidelitat. La fe, es diu, es funda sobre l'autoritat de Déu. Però, sobre quina es funda el reconeixement de l'autoritat de Déu?

En les ordres religioses (considerades estats de perfecció cristiana) els vincles d'obediència es fan més rígids, en la mesura que són sancionats pels vots. I no falten superiors que estenen aquests vincles a la pròpia intel·ligència, parlant d'"obediència de judici" o d'"obediència cega". Per tant, la vida religiosa promou, en les seues institucions educatives, una formació en l'obediència. Els seminaris, en els quals es formen els sacerdots, tenen un comportament anàleg. Apareixen seriosos problemes derivats d'açò en la mesura que religiosos i sacerdots es proposen investigar lliurement en el camp filosòfic o teològic.

En la història del cristianisme la concepció autoritària de l'educació cristiana s'oficialitza a partir del gir constantinià: quan la fe cristiana deixa de ser la lliure adhesió a un projecte de vida i a un moviment transformador per a convertir-se en la submissió a la religió de l'imperi; quan el primer manament deixa de ser el de l'amor i comença a ser, progressivament, el de l'obediència i l'ortodòxia. En termes d'obediència i d'ortodòxia es defineix ara la "comunió" amb el bisbe de Roma.

Però la resposta més categòrica a la pregunta sobre el sentit de l'educació cristiana, l'ofereix la història de la conquesta i de la colonització d'Amèrica Llatina, o més precisament del continent indoafrolatinoamericà, que promou, en l'àmbit de massa, l'obediència de pensament, sota el nom d'"evangelització", amb la força de les armes i amb el seu fonamental aparell educatiu. El supòsit d'aquesta educació és que existeix una veritat objectiva i salvadora, de la qual l'església, o més exactament la jerarquia, és l'única dipositària. Educar "cristianament" significa disposar-se a acceptar dòcilment aquesta veritat.

Però abans, en primer lloc, la justificació de la conquesta (violació del dret dels pobles indígenes a l'autodeterminació política i religiosa) és subministrada pel dogma segons el qual l'obediència a l'església és condició per a la salvació eterna; i que el rebuig de tal obediència condueix a la condemna eterna. L'evangelització coactiva, imposada amb les armes, a més de violar el dret dels pobles indígenes a l'autodeterminació religiosa, funda la fe sobre la violència no només intel·lectual, sinó també militar...

A partir d'aquesta experiència històrica, entre unes altres, sembla indubtable que l'educació cristiana, i especialment la catòlica, és preferentment una formació en la submissió. Submissió a Déu, és clar, i a la seua paraula, l'autoritat de la

qual està fundada sobre l'autoritat de l'església, fundada al seu torn en l'autoritat de Déu. Després, la submissió a Déu comporta la submissió a diverses autoritats humanes: eclesiàstiques, polítiques, familiars, etc. La pròpia identitat cristiana es defineix, segons el magisteri catòlic, com “comunió amb la jerarquia” i, principalment, tal com hem remarcat, “amb el Romà Pontifici”; on “comunió” no significa amor, sinó obediència i pràctica.

La història de la colonització i evangelització del continent, “ser cristià” significava ser ciutadà de l'imperi cristià, súbdit fidel dels “reis catòlics”. Els infidels, en particular els hebreus i els musulmans, eren perseguits per les autoritats polítiques i religioses. Els “errors” dels catòlics eren severament castigats per la “Santa” Inquisició, és a dir de la santa violència. La pròpia violència caracteritzava les croades per la conquesta dels llocs sants.

En el terreny religiós és per tant particularment evident que l'autoritarisme, amb la violència psicològica i física que això implica, aprofundí les seues arrels en una determinada concepció de l'amor. Les autoritats religioses, fundant-se, asseguren, en l'autoritat de Déu i de la seua paraula, pretenen conèixer com és el veritable bé de les persones i dels pobles, que és la via de la seua salvació. S'atribueixen doncs el dret i el deure d'imposar a tots, (per amor!), la seua doctrina. D'aquesta manera, partint del principi “fora de l'església no hi ha salvació” l'Església ha justificat les conquestes i les colonitzacions per part dels imperis cristians. De fet, creaven les condicions de la evangelització i per tant de la salvació dels pobles.

Basant-se en aquest mateix principi, l'església catòlica condemna la llibertat religiosa, fins al Concili Vaticà II. De fet, fins a llavors, els teòlegs que defensaven la llibertat religiosa eren condemnats. Aquesta posició havia estat condemnada solemnement (juntament amb molts altres “errors moderns”) per “Sillabo”. Un dels girs més importants que van marcar el Concili va ser justament el debat sobre la llibertat religiosa (que va desembocar en el decret *Dignitatis humanae*). Amb motiu del Concili es van contraposar durament la minoria conservadora, els membres de la qual més importants eren dignataris de la cúria romana i que comptava amb el suport de molts bisbes italians, espanyols i llatinoamericans; i la majoria progressista, conduïda pels bisbes del Nord d'Europa (França, Alemanya, Holanda, Bèlgica) i pels seus “perits”. La tesi central dels conservadors, que havia estat fins a llavors la doctrina oficial de l'església catòlica, era que no es podien posar al mateix nivell la veritat i l'error. Que per tant l'església catòlica, única religió veritable, única representant del veritable Déu, tenia el dret de ser reconeguda com a tal pels individus i pels estats. Parlar de llibertat de consciència hauria significat reconèixer a les persones el dret de rebutjar la veritat, hauria estat una forma de relativisme. Una crítica anàloga està orientada avui cap al pluralisme religiós.



Aquest mateix principi imposava a l'església considerar el poder temporal essencial per a la seua missió i per tant de cercar aliances privilegiades amb el poder polític i econòmic. Per altra banda els principis protestants, partint dels principis *cuitas regi, illius i religio* (el qual té autoritat sobre la regió la té també sobre la religió) van imposar també la seua interpretació del cristianisme i de la seua relació amb el poder polític. En termes generals, l'integrisme religiós pot ser el més sectari i violent, perquè pretén fundar-se sobre la veritat i autoritat de Déu.

Els partidaris de la llibertat de consciència partien del reconeixement del valor absolut de la persona, del seu dret i deure a obrar sempre segons el dictamen de la seua consciència. Aquest reconeixement comporta el dret de triar lliurement la pròpia interpretació de la vida i de la història, d'optar entre fe religiosa i ateisme, de triar entre les diverses religions; comporta el dret de cercar i per tant d'equivocar-se. Açò, per altra banda, imposa a l'Estat el deure laïcitat, de respectar per tant la llibertat de pensament i de religió, evitant interferir en aquestes eleccions, amb l'únic límit imposat a cada pensament i a cada religió a partir de la llibertat dels altres.

No obstant això, en aquest punt així com en molts altres, la victòria d'una tesi en el Concili no va comportar la seua efectiva assimilació per part de la jerarquia, ni en la teoria ni en la pràctica. La "primacia de la veritat sobre la llibertat" va continuar sent el principi inspirador del magisteri de Giovanni Paolo II: la reafirmació de la visió objectiva de la veritat va ser un dels punts clau de la restauració que va marcar el seu pontifici. Aquesta concepció de la fe implica un comportament de dependència intel·lectual, que s'expressa també en la concepció de la filosofia. Aquesta genera doncs un tipus de filosofia intensa com "esclava de la teologia" en el sentit medieval, i no com recerca autònoma.

En aquest ambient, l'educació cristiana forma per a valorar els diversos sistemes socials assumint com a criteri els interessos de l'església, molt més que els del poble. Amb aquest criteri els cristians arriben a sostenir règims autoritaris i antipopulars, sempre que reconeguen l'autoritat i els privilegis de l'església. Amb aquest criteri, l'església catòlica jutja positivament el "descobriment d'Amèrica", que va fer possible la "primera evangelització" del continent.

Existeix a més una estreta relació entre l'eclesiocentrisme i eurocentrisme també en l'àmbit educacional. Per això l'educació cristiana és en gran mesura eurocèntrica. No només perquè tendeix a identificar "la cultura" amb la cultura, la filosofia i la teologia europea sinó sobretot perquè arriba a considerar normal i fins i tot gloriós el procés de colonització, que ha construït sobre l'expropiació dels pobles la riquesa dels imperis europeus; arriba per tant a no percebre la radicalitat del conflicte nord-sud i l'escàndol que representa la marginació de les grans majories del món. La ideologia cristiana es converteix així en un obsta-

cle per a la llibertat i objectivitat de valoració i de qüestionament de les contradiccions del món.

Una de les conseqüències més greus de la identificació entre cristianisme i cultura europea és la desqualificació i demonització, en nom del cristianisme, de cultures i religions extraeuropees, com la indígena i la negra: condemna que va provocar la seua sistemàtica persecució i destrucció.

No obstant això, enfront d'una educació cristiana dirigista i autoritària, que és la línia dominant, ha sorgit en els últims decennis de ferments cristians, especialment a Amèrica Llatina, el moviment d'educació alliberadora, promogut per Paulo Freire. Ho considere, per la meua banda, des del punt de vista dels opressors com subjectes, el més important moviment cultural, en l'àmbit no només continental sinó mundial (no és casualitat que un dels primers llibres de Freire es titule *Pedagogia de l'oprimit*). D'ací la importància, que hem remarcat abans, del llaç existent entre educació popular alliberadora, filosofia popular de l'alliberament i teologia popular de l'alliberament.

Dependència intel·lectual i sistema escolàstic i universitari

El sistema escolàstic és concebut en general com una preparació del xiquet i de la xiqueta, del jove i de la jove, a la vida social i laboral. La persona es considera “preparada” o “educada” quan ha assimilat “la cultura”, “les ciències”, “la història”, i sobretot quan ha assimilat el sistema de valors dominants en una societat.

El mètode d'ensenyament sol ser, obertament o de forma oculta, directiu. El seu objectiu no és formar el jove o la jove a pensar autònomament, sinó d'obtenir que “assimile” les diverses disciplines. Les valoracions i els exàmens solen premiar molt més la capacitat de reproduir el discurs del mestre que la capacitat d'elaborar un discurs personal.

És tasca del mestre d'escola desenvolupar un cert “programa”, definit per l'autoritat civil o eclesiàstica, i comunicar als alumnes aquest “patrimoni”.

Les universitats, que es proposen formar “especialistes” en diversos camps, amplien el patrimoni cultural que els docents intenten comunicar, però rarament arriben a representar espais de formació en la llibertat intel·lectual. L'especialista és el que ha assimilat “el saber” en un cert camp, que coneix i practica els mètodes d'investigació de la seua disciplina, però que rarament manifesta la capacitat de valorar-los i de criticar-los.

En les escoles i en les universitats el que es comunica a diferents nivells és el patrimoni de la cultura dominant, eurocèntrica; però aquest caràcter d'instrument de domini es queda, per a la majoria dels docents i dels alumnes, en un nivell inconscient.

Les ciències, la filosofia i la cultura occidentals són presentades com si foren objectives i neutrals; l'educació aconsegueix ocultar sistemàticament la seua elecció de camp per part dels més forts.



L'efecte més greu de l'eurocentrisme és, una vegada més, la “normalització” de les relacions de domini entre el nord i el sud del món, de les conquestes i dels processos de colonització, del conflicte nord-sud que marca la civilització actual.

Dependència intel·lectual i aparell formatiu-ideològic de l'imperialisme

L'hegemonia de la ideologia liberal-democràtica a escala mundial, inclosos els sectors populars, té un doble nivell d'explicació: el qual es basa en el mateix sistema econòmic i polític, que és també, objectivament, un sistema educatiu i el qual es basa en l'acció de l'enorme aparell informatiu i ideològic del que disposen les potències del nord, en primer lloc els Estats Units, que controla el 80% de les multinacionals de la informació: aquestes són un canal privilegiat de la ideologia.

En aquest terreny, un aspecte particular, però fonamental del nou ordre mundial i l'*unipolarisme ideològic*. De la fase anterior, marcada pel conflicte est-oest, formava part la polèmica liberalisme-marxisme. Ara, segons les idees dominants, la “caiguda del comunisme” comporta la “mort del marxisme” i per tant la fi del debat ideològic amb ell. El marxisme ja no es combat rebatent-lo, sinó proclamant la seua mort i celebrant alegrement el seu funeral.

El liberalisme, dèiem, s'ha convertit a escala mundial en la ideologia dominant, encara que proclame el “fi de les ideologies” (cal entendre, per descomptat, fi d'altres ideologies). L'home imperial és avui reconegut com l'únic “home normal”. La ideologia liberal-democràtica és el rerefons de totes les informacions, la clau de lectura de tots els successos, per exemple de la caiguda del comunisme i de la descomposició del camp socialista. L'aparell informatiu mundial és també, com hem assenyalat, un aparell educatiu, ordenat per a formar un model d'home “imperial”, és a dir, identificat amb les potències del nord, amb la seua cultura, la seua ideologia, la seua civilització; identificat per tant amb aquesta organització del món, que margina a les grans majories, i amatent a reconèixer-la com “normal”. Es tracta, en altres paraules, d'un mètode educatiu autoritari, que no cerca un consens personal i crític, basat en arguments, sinó una identificació passiva i robusta, basada en la repetició dels missatges.

Pregunta: com s'explica la receptivitat de l'opinió pública mundial (i pot ser que també la meua) enfront de missatges objectivament tan fràgils i mistificadors? Aquesta és, al meu entendre, una qüestió de gran importància, per a entendre el sentit de la dependència intel·lectual i de la lluita ideològica. Intentaré respondre-us per aproximacions successives.

Una primera explicació la proporciona la *passivitat intel·lectual* de la gran majoria de les persones, el seu comportament de submissió acrítica enfront de missatges que es presenten sota l'estigma de l'autoritat, que en aquest cas és la del pa-

per imprés i la de les imatges televisives. Aquesta autoritat es veu reforçada quan entre diversos missatges es verifica una forta convergència. *La repetició del missatge substitueix a la seua demostració.* Per tant, qui té poder sobre les agències informatives pot convèncer el públic d'una certa notícia a través de la seua repetició insistent i obsessiva, que el dispensa de la necessitat de provar el que afirma. Aquest comportament intel·lectual passiu i acrític de persones que viuen en un ambient àmpliament “pluralista” i “democràtic” hauria de proporcionar elements de reflexió en la qualitat de la democràcia occidental.

Una segona resposta a la pregunta intenta individualitzar les raons d'aquesta receptivitat. I les troba en una *predisposició a creure* un cert tipus de notícies, perquè són coherents amb el propi sistema de valors. Concretament, la informació televisiva directa des dels Estats Units i des dels seus aliats dedueix la seua credibilitat dels valors de la ideologia liberal-democràtica, de la suposada superioritat moral, intel·lectual i políticomilitar d'occident i de la “destinació manifesta” del poble nord-americà. És particularment important, en la gènesi d'aquesta convicció, la convergència, explícita o implícitament afirmada, entre superioritat políticomilitar d'una banda, moral i intel·lectual d'una altra. El missatge informatiu i la proclamació dels valors formen part del mateix “paquet” i poden contar amb la receptivitat. No és casualitat que la receptivitat en determinats temes es veja accentuada després de la “caiguda del comunisme”, percebut en l'àmbit de massa com una victòria del capitalisme i del liberalisme. I és innata en cada persona la tendència a alinear-se, també ideològicament, al costat del vencedor.

Una tercera resposta aniria més lluny, sobrepassant la *imatge del món* que explica aquesta receptivitat. Per a rebre les informacions donades per l'aparell ideològic imperial és necessari que no perceba ni el seu origen ni la seua fi; és a dir, que no perceba l'organització imperial i per tant conflictiva del món; que no imagine l'impacte decisiu que aquesta organització exerceix sobre la informació i sobre la construcció dels fantasmes històrics; que li falte doncs una estreta relació entre l'ocultació de veritats parcials i l'ocultació de la veritat global, que és el caràcter conflictiu i marginal de l'organització del món.

S'entén doncs que l'ocultació del conflicte fonamental siga la tasca primària de l'ofensiva ideològica imperial. En altres paraules, objectiu primari de l'imperialisme ideològic és amagar la seua pròpia existència. La *consecució* d'aquest objectiu és el seu èxit principal, el qual condiona als altres (com el diable en la catequesis cristiana).

Una última resposta ens envia al *model de persona* que explica aqueixa receptivitat. Per a rebre sense sospita la informació proporcionada per l'aparell ideològic de l'imperialisme, és necessari que el destinatari de la informació conside-



re l'actual organització del món com normal i no violenta; que la tinga plenament interioritzada, que no perceba el seu caràcter criminal i genocida. La receptivitat que acara el sistema informatiu imperial és signe que aquest tipus de persona ha arribat a avui el fet de ser expressió de la normalitat.

A aquest tipus de persona pertany la gran majoria, generalment de manera inconscient. La seua formació pot ser que represente la major victòria de l'imperialisme, la qual condiona a totes les altres i que és un dels fonaments de present ordre mundial.

Dependència intel·lectual i militància revolucionària

Després d'haver analitzat la nostra dependència en relació amb les diverses estructures del sistema vigent, hem de verificar el que ocorre amb les estructures que pretenen promoure processos alternatius, com els partits, els sindicats i les altres organitzacions d'esquerres, particularment aquelles que es qualifiquen de "revolucionàries".

Aquestes organitzacions es consideren, en general "avantguardes del poble". Funden la seua autoritat (com les esglésies) en la possessió de la veritat, és a dir de la teoria revolucionària, el "marxisme-leninisme" i no en el reconeixement del poble. La possessió de la teoria implica, per a aquestes organitzacions, la convicció de saber com és el bé del poble i de la humanitat i com és l'estratègia correcta per a aconseguir-lo. Açò legitima doncs una estratègia autoritària, bé a l'interior de l'organització, bé en la relació entre l'organització i "les masses". En tal context l'obediència o disciplina de partit pot justificar els pitjors delictes, interpretant-los com expressió de fidelitat coherent amb la causa del poble, de la pàtria o de la revolució.

Quan vam denunciar, de forma ben fundada, la pretensió del neoliberalisme d'imposar un "pensament únic", no hauríem d'oblidar que durant diversos decennis, l'esquerra ha pretés imposar un pensament únic, representat pels catecismes de "marxisme-leninisme". Els continguts eren diversos, però la lògica bastant similar.

L'autoritarisme de les organitzacions populars i revolucionàries és un fenomen molt greu, perquè genera militants i dirigents incapaços de pensament autònom i crític; i perquè anuncia inevitablement una societat autoritària.

A més, les organitzacions autoritàries són incapaces de promoure autèntics processos d'educació alliberadora per a la formació dels seus dirigents i dels seus militants; ni investigacions participatives per a elaborar, a partir de la base, anàlisi i estratègies. Perquè aquests mètodes generarien persones intel·lectualment autònomes i crítiques amb la pròpia organització. A més, les organitzacions exigei-

xen temps ràpids de decisió i no entenen fàcilment les exigències, a altre nivell, de processos de llarg termini per a l'educació i la recerca popular i per a l'elaboració col·lectiva de decisions.

L'autoritarisme no només marca les organitzacions, sinó també, sovint, els “moviments”, on les idees “noves” s'imposen mitjançant el prestigi d'alguns dirigents o mitjançant una pressió de grup, és a dir, mitjançant una forma de “identificació passiva”, sense que cada persona implicada asseu l'obligació de verificar personalment el valor de les consignes que repeteix.

Aquestes anàlisis poden suggerir probablement el plantejament d'un autoanàlisi amb el qual respondre a determinades preguntes: quin és el meu nivell de consciència del caràcter ideològic i partidari de la informació, ja siga en l'àmbit del meu país, ja siga sobretot en l'àmbit internacional i mundial? Puc afirmar honestament que sóc autònom pel que fa a les informacions i a les idees dominants? Tinc el coratge de rebutjar el punt de vista dels més forts sobre diversos fets i assumir el punt de vista dels marginats?

En una perspectiva pedagògica, s'imposa urgentment la pregunta: com pot l'educació popular alliberadora formar a les persones, començant pels xiquets i xiquetes, capaces de tenir autonomia i sentit crític enfront de la televisió i als altres mitjans de comunicació de massa?

Conclusions sobre la dependència intel·lectual i cultural

Les anàlisis i autoanàlisis que hem desenvolupat ens permeten traure algunes conclusions:

En les nostres societats la dependència intel·lectual i cultural no és una condició excepcional, sinó la normalitat. En l'àmbit personal hem de reconèixer que aquesta condició va ser nostra durant un període més o menys llarg de la nostra vida; que pot ser que continue sent la nostra condició actual; perquè no s'ha comprovat fins a ara en el nostre itinerari aquella explosió de consciència que provoca la ruptura amb el passat i l'inici d'una nova fase.

El nivell més profund i radical d'aquesta dependència intel·lectual és el que fa referència al sentit de la nostra vida i de la nostra presència en el món; al sistema de valors que ens orienta; a les nostres opcions religioses o laiques.

L'aspecte més greu i preocupant de la dependència intel·lectual és avui la submissió passiva a la lògica i als valors del sistema neoliberal; i per tant el consens que el sistema aconsegueix mantenir en l'àmbit mundial, també en els sectors populars, és a dir, entre les seues principals víctimes.

La dependència intel·lectual té d'una banda un fonament objectiu, en l'organització de les diferents institucions de la societat i del món; d'una altra, un fonament



subjectiu, en la psicologia de les persones. El fonament objectiu de la dependència intel·lectual és el sistema coherent de domini en el qual estem integrats i per tant el rol educatiu autoritari que aquest exercita a través dels seus diferents components: la família, l'escola, la universitat, l'església, l'economia i la política capitalista, l'aparell ideològic de l'imperialisme, etc. D'una altra, l'autoritarisme no marca només les estructures del sistema vigent, sinó també les que sorgeixen per a promoure un projecte d'alternativa, com els partits, els sindicats i la resta d'organitzacions populars, especialment aquelles revolucionàries i les estructures dels estats socialistes. La fallida d'aquestes organitzacions en la construcció d'una societat realment nova depén justament, en gran mesura, del seu caràcter autoritari, és a dir, de la seua incapacitat de promoure el protagonisme del poble, que és el punt clau de l'alternativa. Una estratègia autoritària genera inevitablement una societat autoritària.

No obstant això, serveix a propòsit de la globalització cultural, educativa i religiosa, així com de la globalització econòmica i política, la següent observació: no es tracta d'una organització autoritària de la cultura sorgida en aquests últims decennis, sinó de la desembocadura d'un procés que travessa tota la història humana. L'autoritarisme cultural, educatiu i religiós és vell com el món. Si a propòsit de la política i de l'economia hem d'arribar a la conclusió que la violència és la llei de la història, és també legítim afirmar que la violència moral és la llei predominant en la història de la cultura, de l'educació i de la religió.

En tercer lloc, el fonament subjectiu de la dependència intel·lectual és la tendència de cada persona, en totes les etapes de la seua vida, a identificar-se passivament amb els més forts; a cercar la seguretat que procedeix de la submissió i de l'adhesió a les idees dominants; a fugir dels riscos de la veritat i de la llibertat; la tendència a no abandonar mai els braços de la mare. És, en altres paraules, un comportament que no considera l'autonomia, i particularment l'autonomia intel·lectual, com un valor; i que opta més aviat per la integració en la societat, en l'església, en el partit o en altra organització.

PER UNA FILOSOFIA POPULAR DE L'ALLIBERAMENT CARACTERITZACIÓ POSITIVA

Universalitat de la vocació filosòfica

La filosofia popular de l'alliberament naix de la presa de consciència i de la denúncia d'aquesta situació, naix d'una rebel·lió intel·lectual, que contribueix al gènesi de la personalitat de cadascun i de cadascuna: em rebel·le, després sóc. La filosofia de l'alliberament comença amb un acte de llibertat; amb la decisió de qüestionar les idees dominants, i per aqueixa mateixa raó de qüestionar-se a si mateix; de començar a cercar personalment el sentit de la vida.

La filosofia de l'alliberament naix quan una persona comença a ser subjecte de la seua pròpia reflexió; quan comença a dir "pense". No en sentit abstracte i intel·lectualista de Cartesio, sinó en un sentit concret i dinàmic. "Jo pinso" significa per tant començament a pensar jo, amb el meu propi cap, assumint la responsabilitat del que pense. M'adone que fins ara, justament, no havia pensat, sinó que uns altres ho havien fet per mi: els meus pares, els meus educadors i mestres, l'església, els mitjans de comunicació, etc. En un context marcat per l'individualisme i l'egoisme, la rebel·lió és provocada per la descoberta de la solidaritat.

Amb aquesta rebel·lió la intel·ligència tendeix a reprendre el poder sobre la seua activitat. Una rebel·lió així és expressió de confiança en si mateix, en particular en la pròpia intel·ligència, per part de tots; de confiança, en particular, en la intel·ligència popular. Aquesta respon sota la forma més radical al precepte socràtic, del com, al mateix temps, renova el sentit: *coneix-te a tu mateix*.

Descobrir la universalitat de la vocació filosòfica significa entendre que aquesta no ha de ser confiscada per una aristocràcia intel·lectual. Denominem "popular" a aquesta filosofia justament perquè no és una investigació especialitzada, com sol ser la filosofia, sinó una investigació cridada a ser universal, és a dir, una exigència i una possibilitat de tots i de totes. La reflexió ací orientada voldria contribuir a suscitar i a difondre aquest descobriment i, al mateix temps, contribuir a la presa de consciència que en la nostra societat el fet de pensar autònomament no és la regla, sinó l'excepció.

D'altra banda, la universalitat de la vocació filosòfica no significa que una investigació així siga espontània. De fet, com hem remarcat, el conjunt de les institucions educatives està orientat a sufocar el desig de recerca autònoma. Un desig així ha de ser fruit d'una elecció que compromet i motiva a la persona a nadar contra corrent i a vèncer les seues resistències al despertar de la consciència i de l'autonomia. Perquè aquesta elecció siga el detonant d'un procés personal i col·lectiu d'investigació filosòfica, és necessari prendre consciència no només del propi dret a la llibertat intel·lectual, sinó també de la capacitat d'exercitar-lo.

Aprofundint d'aqueixa manera en el rol de la recerca popular, es pot arribar a comprendre què és, si bé una plena comprensió s'arriba a només practicant-la, reflectint sobre aquest aspecte nou i innovador de l'experiència personal. La filosofia popular de l'alliberament s'imposa llavors com *una experiència apassionada de recerca personal sobre el sentit de la vida i de la història, sobre el sentit dels nostres sofriments, de les nostres lluites, de les nostres solidaritats, de les nostres esperances; recerca dirigida des del punt de vista dels oprimits i de les oprimides com a subjectes; i que té com a protagonistes a totes les persones, en particular els sectors populars*. Aquest és el més radical i el més important dels alliberaments, la labor més àrdua d'una educació popular alliberadora.



Qualificant aquesta reflexió filosòfica de “recerca”, vam pensar distingir-la d’una concepció de la filosofia com assimilació d’un sistema de veritats preconstituïdes que es tractaria només d’“assimilar”. Qualificant-la després de “personal” pensem distingir-la també d’una concepció de la filosofia com història de la filosofia; afirmem que no és lícit ni just atribuir l’elaboració de la filosofia en exclusiva als “grans filòsofs”. D’altra banda, no considerem, amb aquesta qualificació, excloure el caràcter col·lectiu de la recerca, ni l’estímul que li poden donar les “grans filòsofs”, sinó només afirmar la seua autonomia. Per a estar a l’abast de tots, aquesta filosofia ha de proporcionar-se una metodologia popular, que justament no siga especialitzada, sinó a l’abast de tots. Una metodologia així, en la nostra proposta, s’inspira en l’educació popular alliberadora, amb les seues tres grans etapes: veure, jutjar, reaccionar. D’altra banda, el caràcter “popular” d’aquesta filosofia no s’oposa al seu valor científic, si per científic s’entén un coneixement racional i crític.

La primera etapa de la investigació, la de veure, té com objectiu fonamental l’experiència personal que, pel seu caràcter universal, (és a dir, present en cada persona), contribueix decisivament a caracteritzar la filosofia com universal. Descobrir la pròpia vocació filosòfica significa per a cada persona, en primer lloc, valorar a fons l’experiència personal. Aquesta convergència metodològica entre filosofia popular de l’alliberament i educació popular alliberadora remitent a una convergència més general entre aquestes dues activitats. La filosofia popular, de fet, com alliberament intel·lectual, és un moment fonamental de l’educació alliberadora.

Aquesta convergència, manifestada per la qualificació de “popular” que caracteritza ja siga a la filosofia ja siga al mètode educatiu al que ens referim, es comprova també en la mesura que afecta a l’elecció de camp, de l’una i de l’altra, per part dels oprimits i oprimides del món. La filosofia de l’alliberament, així com l’educació popular alliberadora, no és una recerca neutral, sinó desplegada. Introdueix en tots els problemes un específic “punt de vista” que orienta la recerca a moure’s contra corrent.

La qualificació de “popular” amb la qual considere haver de caracteritzar aquesta filosofia de l’alliberament és necessària també per a distingir-la de la filosofia “llatinoamericana” de l’alliberament, desenvolupada amb gran intel·ligència, per exemple, per Enrique Dussel i Ignacio Ellacuría, la qual es proposa alliberar la filosofia llatinoamericana de la subordinació al pensament europeu, mentre que la filosofia popular es proposa alliberar, de forma més general, el pensament de cadascú i cadascuna de la subordinació a les múltiples institucions educatives.

És també important, per a caracteritzar la filosofia popular de l’alliberament, parangonar-la amb *la teologia popular de l’alliberament*, posant de manifest coincidències i diferències:

- Les dues formes de reflexió coincideixen de fet, ja siga com recerques personals ja siga en el reconeixement del poble com el seu subjecte i com objectiu d'una opció fonamental, la “elecció dels pobres”. Coincideixen també en el seu fonament, l'elecció dels oprimits i de les oprimides com subjectes així com en l'assumpció del punt de vista d'aquests subjectes. Coincideixen finalment en la proposta metodològica inspirada en l'educació popular alliberadora i adherent a les capacitats de persones amb una preparació cultural primària.
- La diferència fonamental entre les dues recerques té a veure també amb la metodologia que per a la filosofia és purament racional mentre que per a la teologia cristiana fa referència a les fonts cristianes de la revelació.



En l'elecció dels oprimits i de les oprimides com a subjectes, en el seu gènesi i en el seu fonament, fa falta per tant distingir l'aspecte racional o filosòfic i l'aspecte teològic. És important per a caracteritzar una elecció així la inclusió i la interpenetració entre aquestes dues dimensions, la religiosa i teològica d'una banda, i la racional i filosòfica d'una altra.

En virtut d'aquesta doble dimensió, l'elecció dels oprimits i de les oprimides com subjectes és al mateix temps el punt clau de la filosofia de l'alliberament i de la teologia de l'alliberament. Aquesta interpretació entre les dues dimensions és molt fecunda, tant teòricament com pràcticament.

En virtut d'aquesta doble dimensió, l'elecció dels oprimits i les oprimides com a subjectes és constitutiva de la identitat cristiana; però sense ser exclusiva del cristianisme o d'ideologies religioses. Això els permet constituir un terreny de trobada profunda i de recerca comuna entre partidaris de diferents religions i ideologies. Aquesta arrel comuna comporta una profunda interpenetració entre les dues recerques, que contribueix a caracteritzar tant a l'una com a l'altra, i es revela bastant fecunda tant en l'àmbit teòric com pràctic.

És característic de la teologia de l'alliberament el reconeixement del valor absolut de l'home i del poble, de la consistència autònoma de la raó humana i dels valors morals i socials que descobreix. D'altra banda, és característic de la filosofia de l'alliberament l'elaboració d'un discurs que valore la densitat de l'experiència religiosa. Aquesta aporta a la teologia de l'alliberament les categories racionals que necessita.

Filosofia i teologia formen part d'un complex més ampli, que és *la cultura de l'alliberament*. També formen part d'aquesta l'educació popular alliberadora, les ciències socials (la sociologia, l'economia, la política, el socioanàlisi, la sociologia de la cultura, de la religió, l'antropologia cultural, l'ecologia, etc.), les ciències

psicològiques psicoanalítiques, històriques, etc. Aquestes disciplines, per descomptat, formen part de la cultura de l'alliberament en la mesura que no són neutrals, sinó inspirades en una elecció alliberadora. En aquest conjunt la filosofia de l'alliberament adquireix un paper fundador.

No obstant això, la intel·ligència popular, formada en la dependència, no és orientada de forma espontània cap a un coneixement autònom i per tant cap a una cultura de l'alliberament. Les seues capacitats submergides d'autonomia emergeixen únicament si són provocades per una educació alliberadora. Per tant, la proposta que vam presentar està dirigida en primer lloc als educadors que s'inspiren en una perspectiva alliberadora, als quals intenta recordar que l'objectiu principal de l'educació és la formació en l'autonomia intel·lectual i cultural. Aquesta va dirigida en particular als dirigents polítics (que haurien de ser educadors populars) als quals creu assenyalar, com a font privilegiada (encara que bastant descurada) la intel·ligència popular, personal i col·lectiva; sense la qual no hi ha democràcia participativa; és més, no hi ha democràcia en absolut.

La filosofia popular en els processos d'alliberament

La naturalesa de la filosofia popular de l'alliberament serà més clara quan es precisi el seu paper en els processos d'alliberament políticoeconòmic i cultural-religiós.

Contribució de la filosofia popular als processos d'alliberament polític i econòmic

1. Valora i funda l'opció fonamental per als oprimits i les oprimides com a subjectes i el "punt de vista" alternatiu amb el qual aquesta analitza i valora les situacions.
2. Afavoreix, en estreta relació amb les ciències socials i econòmiques, la presa de consciència de la nostra condició d'opressió i la identificació de les seues causes naturals.
3. Intervé en la valoració del sistema opressor, provocant un moviment de rebel·lió contra la seua injustícia.
4. Qüestiona el dogma de la nova religió del mercat, segons la qual en el sistema capitalista no existeixen alternatives, contribuint a despertar la confiança del poble en si mateix, en la seua intel·ligència i creativitat, en els seus valors, en la seua capacitat d'elaboració política i econòmica.
5. Contribueix a la formació d'homes nous i de dones noves, capaços d'elaborar i realitzar projectes de desenvolupament sostenible, mostrant les seues possibilitats i identificant els seus components econòmics, polítics, culturals i educatius.
6. Funda el valor i el mètode de la recerca popular participativa, com a font de projectes econòmics i polítics, especialment en l'esfera local.

7. Contribueix a l'elaboració d'un projecte alternatiu de civilitat que illumine les lluites locals quotidianes, com a utopia movilitzadora i com a hipòtesi històrica fecunda

En una paraula, la filosofia popular de l'alliberament no intervé en la definició dels aspectes tècnics de l'alternativa, sinó en el procés de conscienciació i motivació que instiga i orienta la recerca popular d'alternatives.

Contribució de la filosofia popular als processos d'alliberament cultural, educativa i religiosa

Com a part d'aquests processos, la filosofia popular de l'alliberament intervé

1. Provocant una presa de consciència de la nostra dependència intel·lectual i religiosa i de l'expropiació de la qual som víctimes, en l'àmbit personal i col·lectiu.
2. Estimulen una rebel·lió contra aquesta situació i provoquen el descobriment de l'autodeterminació intel·lectual i religiosa com a dret fonamental de la persona i del poble i com a valor moral fonamental, dissipant el complex de culpa que aquest dret comporta, especialment en els terrenys polític i religiosos.
3. Despertant en totes les persones, especialment en aquelles d'origen popular, la confiança en les seues capacitats d'exercitar el dret d'autodeterminació en el camp filosòfic i religiós i conscienciant-les de la importància de fer-lo.
4. Oferint una metodologia de la recerca filosòfica i religiosa que estiga a l'abast de persones amb una preparació cultural primària.

L'alliberament intel·lectual en la refundació de l'esperança

La conquesta de l'autonomia intel·lectual per part del poble té com primer resultat el de despertar la seua capacitat crítica, en l'àmbit personal i col·lectiu. Sorgeix d'aqueixa manera la possibilitat concreta d'eradicar el consens del que gaudeix el neoliberalisme, cridant l'atenció sobre els estralls que està perpetrant, especialment entre les masses populars, i sobre el fracàs de les seues temptatives de cobrir amb intervencions assistencials els efectes devastadors de les mesures de "ajustament". Sorgeix particularment la possibilitat de superar el sentit d'impotència provocat per la lògica sufocant de la globalització neoliberal i per l'extrapoder del bloc imperial que ho orienta.

Conquistar l'autonomia intel·lectual significa per al poble recuperar la confiança en si mateix, en els seus recursos morals i en la seua saviesa intel·lectual; per tant, en la seua capacitat de promoure un poder alternatiu i d'elaborar projectes alternatius, polítics i econòmics, sobretot en l'esfera local.



El ressorgir de l'autonomia intel·lectual del poble imposa a les organitzacions populars i revolucionàries un gir en la seua organització i en la seua estratègia, gir fundat sobre el reconeixement i la promoció del poble com a subjecte i en la creació de múltiples espais de recerca participativa popular.

La conquesta de l'autonomia intel·lectual significa per al poble l'afirmació del seu dret d'autodeterminació i per tant del seu rol de protagonista en l'àmbit nacional i mundial, un rol que s'està afirmant pertot arreu a través de múltiples xarxes nacionals i internacionals de resistència, cooperació i comunicació. Per totes aquestes vies, l'alliberament intel·lectual arriba a ser un motor de l'alliberament integral i un factor decisiu en la refundació de l'esperança.

CONCLUSIÓ

Em sembla que aquestes reflexions il·luminen la missió alliberadora dels “educadors populars”, considerant amb aquesta denominació no només els que es dediquen professionalment a l'educació del poble, sinó sobretot als que inspiren la seua acció educativa en una opció per als oprimits i les oprimides com a subjectes. Aquestes reflexions, de fet, esclareixen la importància decisiva de l'alliberament intel·lectual i moral i de la seua aportació a la maduresa de les persones, de les comunitats i dels pobles.

Promoure l'alliberament intel·lectual i moral del poble significa contribuir a la contestació del neoliberalisme i dels seus dogmes, així com el caràcter objectiu i científic de la llei de la lliure competència, la racionalitat del mercat i la impossibilitat d'una alternativa a aquest sistema.

Promoure l'alliberament intel·lectual i moral del poble significa contribuir a l'afirmació de la confiança del poble en si mateix, en els seus valors, en la seua intel·ligència i, per tant en la seua capacitat, d'elaborar projectes polítics i econòmics alternatius.

Promoure l'alliberament intel·lectual i moral del poble significa contribuir a reforçar les xarxes internacionals de resistència, col·laboració i comunicació que s'estan construint per tantes vies i en les quals els zapatistes i les zapatistes veuen sorgir l'internacional de l'esperança.

Promoure l'alliberament intel·lectual i moral del poble significa instigar des de baix un procés alternatiu de globalització, capaç de contraposar l'autodeterminació dels pobles amb l'autodeterminació dels mercats.

Per tant, els educadors populars són cridats, en l'època de la desil·lusió, del fatalisme i de la desesperació, a assumir la missió històrica de superar la crisi de militància i a tornar a fundar l'esperança: anunciant, en el nom del poble oprimat i rebel, que la història no s'ha acabat, que una nova història és possible, que una nova història està començant.

Fordisme, postfordisme i educació alliberadora

Joan Canimas i Brugué

a

La crisi mundial de l'educació i la nova gestió de la complexitat

1. La crisi de l'educació de la segona meitat del segle XX: cap a la formació permanent

És una tesi àmpliament compartida pels sociòlegs de l'educació que a partir dels anys seixanta es detecta una crisi de l'educació. Si bé és cert que el concepte *crisi*, tal com han assenyalat Baudelot i Establet¹, acompanya bona part de la història de l'educació, a la segona meitat del segle XX es donen una sèrie de característiques innovadores que afecten directament a allò que s'espera del sistema educatiu.

Dues obres exemplifiquen la primera gran crisi de l'educació: La crisi mundial de l'educació, publicada per Philip H. Coombs l'any 1968, i La societat desescolaritzada, publicada per Ivan Illich l'any 1970.

Dues obres exemplifiquen, al meu entendre, la constatació que el sistema educatiu existent no respon als nous reptes socials i econòmics: *La crisi mundial de l'educació*, publicada per Philip H. Coombs l'any 1968², i *La societat desescolaritzada*, publicada per Ivan Illich dos anys més tard³. *La crisi mundial de l'educació* recull els documents de treball elaborats per Coombs per a la Conferència Internacional sobre la Crisi Mundial de l'Educació que va convocar l'aleshores president dels EUA, Lyndon B. Johnson, i que va reunir a ministres d'educació, rectors d'universitat i investigadors d'arreu del món. En aquest obra, la crisi de l'educació es defineix com la no adaptació del sistema educatiu als canvis rapidíssims del món i és considerada com la primera d'aquest gènere. Segons l'informe, els principals indicadors d'aquesta crisi són:

- a) el desajustament entre l'educació i les necessitats de desenvolupament social, entre els vells continguts de l'educació i els nous que reclama l'ocupació;
- b) el manteniment i augment de les desigualtats educatives entre els grups socials; i
- c) el progressiu desequilibri entre l'augment de costos i els recursos disponibles.

L'informe, com era d'esperar d'una conferència d'aquesta mena, se centra en el primer i tercer aspecte.

¹ Baudelot, C., Establet, R. (1989): *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* (trad. cast.: *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Morata, Madrid 1990). En aquest sentit, és interessant la relació que estableix Lluís Duch entre la *crisi pedagògica* i el *final del món*. "El final del món -diu- sempre es tracta del final d'un món (...) Estic plenament convençut que «crisi pedagògica» i «final del món» són dues expressions amb una extensió semàntica gairebé idèntica, perquè totes dues posen de manifest la desestructuració simbòlica que, en un temps i espai concrets, experimenta una determinada cultura. No es tracta en absolut d'un fenomen desconegut per les cultures del passat, perquè totes les cultures, en un moment o altre de la seua història, ho han experimentat" (Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc. p. 85 i 71 respectivament).

² Coombs, Philip H. (1968): *The world educational crisis* (trad. cast.: *La crisis mundial de la educación*, Ediciones Península, Barcelona 1971).

³ Illich, I. (1970): *Deschooling Society* (trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*, Barral Editores, Barcelona 1974).

te de la crisi i passa de puntetes pel segon, és a dir, pel manteniment i augment de les desigualtats socials que, tal vegada, hagués suposat abordar la crisi, en el sentit de no acompliment, del tret més característic del projecte educatiu de la Il·lustració, és a dir, de l'educació com un instrument d'igualtat i justícia⁴. De les reflexions i propostes de sortida de la crisi que es fan en aquest informe, algunes apuntaven ja cap allò que poc després esdevindrà dominant: la necessitat de contemplar el fet educatiu com un procés de formació i aprenentatge que ha de durar tota la vida i que traspasa l'esfera escolar en la qual tradicionalment s'havia mantingut.

A l'últim terç del segle XX, les investigacions, experiències i proclames que despleguen el paradigma de contemplar l'educació i la formació com un procés permanent al llarg de tota la vida són, com se sap, tan i tan nombroses que només es possible citar-ne un petitíssim botó de mostra: el famós informe de la UNESCO *Aprendre a ésser* (1972); l'informe al Club de Roma *Aprendre: un horitzó sense límits* (1979); l'actualització de l'informe de Coombs *La crisi mundial de l'educació. Perspectives actuals* (1985); el Llibre Blanc de la Comissió Europea *Ensenyar i aprendre: cap a la societat cognoscitiva* (1995); l'informe de la UNESCO *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (1996); l'informe del Banc Mundial sobre el desenvolupament mundial *El coneixement al servei del desenvolupament* (1999)...

⁴ Val a dir que això ja ho havia posat de manifest el controvertit *Informe Coleman*, de l'any 1966. Aquest informe va estudiar una mostra de 570.000 estudiants, 60.000 professors i 4.000 escoles d'EUA i va atribuir les diferències de rendiment entre els alumnes i entre les escoles a variables relacionades amb l'àmbit socioeconòmic de les famílies [Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office].

L'altra obra que, al meu entendre, exemplifica bé la primera crisi de l'educació és, com he dit, *La societat desescolaritzada*. Aquesta obra d'Ivan Illich ha estat considerada principalment com una proposta pedagògica: per a uns, com una teoria utòpica que té interès per la seua originalitat o radicalitat i per altres, per exemple Carlos Lerena, com una *boutade* més dels discursos *epicuris* de les classes mitjanes. *La societat desescolaritzada*, però, és també la constatació d'una crisi i la resposta a les noves exigències tecnològiques i polítiques que el mateix autor considera ja postindustrials. Illich avança alguns factors que, avui, han esdevingut usuals en la reflexió i les pràctiques educatives: la desformalització de l'educació, la construcció de xarxes d'aprenentatge de lliure elecció, la diferenciació entre ensenyament i educació i la crítica al caràcter essencialista que, sota la influència de Rousseau, impregnava el fet educatiu (per Rousseau, com per Plató, l'educació és l'art d'ajudar a què surta i es manifeste allò que ja portem a dins).

Illich diferencia ensenyament i educació. L'ensenyament, diu, és un instrument que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements (des de les tècniques necessàries per a un ofici fins a les tècniques i processos d'*aprendre a aprendre* dels quals ens parlarà vint-i-sis anys més tard l'informe Delors), mentre que l'educació és un procés d'aprenentatge de valors i actituds, la lliure determinació

dels criteris que guien la pròpia vida a partir dels processos d'aprenentatge. Si es vol donar resposta als requeriments i possibilitats d'aquesta nova etapa, diu Illich, l'escola és una institució cridada a desaparèixer, perquè va sorgir de la unió entre ensenyament i educació i no és possible que les pugui separar. D'altra banda, i si això fos possible, considera, com Coombs, que aquest desplegament en el marc escolar seria inviable econòmicament.

Les obres de Coombs i Illich, cada una a la seva manera, constaten allò que als anys seixanta del segle passat era ja una realitat: que l'adveniment de les noves formes productives i socials que configuren la que s'ha anomenat societat postindustrial fa unes demandes al sistema educatiu que ja no són les que feia el període estrictament industrial. Aquest pas de la societat industrial a la postindustrial, que alguns autors han considerat de magnituds semblants a les transformacions que va comportar la Revolució Industrial, afecta al fet educatiu en quatre gran àmbits estrictament relacionats:

- a) el model de persona que l'economia reclama;
- b) la concepció i les formes de gestió d'allò que hom entén per sistema educatiu;
- c) la relació entre el temps i els espais emprats en la producció o adquisició de formació i aquells dedicats al seu consum o aplicació; i
- d) la transformació del fet educatiu en un fet formatiu (aquest darrer punt es tractarà al capítol 3 d'aquesta invocació).

2. Un nou model de treballador

El canvi de model de persona que la nova realitat socioeconòmica reclama es pot resumir en el pas d'un *home newtonià* a una persona *quàntica*. La societat industrial es caracteritza per un tipus d'economia en què la forma de producció dominant és la transformació de matèries, que, gràcies a la mecanització, produeixen grans quantitats de béns mobles, de béns tangibles. A aquesta societat newtoniana, feta de màquines que en la seua quotidianitat responen sempre a les mateixes lleis, li correspon l'home mecànic: la persona de l'acompliment quotidià, de la rutina, de la continuïtat, de l'ordre i de la disciplina. I l'estructura curricular, formal i oculta, de l'escola tradicional, no fa altra cosa que donar-hi resposta educant cossos i ments en els hàbits, necessitats, ritmes, disciplina, esforç, distribució del temps... que reclama el nou sistema productiu.⁵

Però aquest *home newtonià* comença a entrar en crisi a partir de la segona meitat del segle XX amb l'adveniment de les societats postindustrials. D'una banda, perquè la capacitat d'innovació i aplicació de coneixement esdevé fonamental a les indústries; de l'altra, per l'aparició d'una nova economia en la qual, com ja



⁵ Al meu entendre, no ha estat suficientment pensada la tasca d'adquisició d'hàbits que realitza l'escola, per exemple pel que fa al control d'esfínter. Efectivament, les primeres coses que ensenyen les escoles és que no es pot fer pipí a qualsevol hora ni a qualsevol moment. Un aspecte tan senzill com aquest té tota una càrrega de disciplina, previsió i prospecció que devia ser sorprenent pels infants d'una societat rural que s'industrialitzava, acostumats a pixar a qualsevol cantonada quan en tenien ganes.

advertia Alain Touraine al 1969⁶, la producció de béns culturals comença a ocupar el lloc central que tenia la producció i difusió de béns materials a les societats purament industrials. La importància de l'habilitat manual cedeix el pas a l'habilitat en el coneixement i la innovació; del saber organitzat de Taylor es passa a les xarxes d'informació i d'acció comunicativa; del canvi i la millora gradual, al canvi radical; del liderat establert al liderat de la imaginació i la creativitat; del trasllat predominant de mercaderies, al trasllat predominant d'informació i de persones⁷. Avui és una evidència que les formes dominants de la producció s'han desplaçat cap a les indústries del coneixement, de la informació i de la cultura: la centralitat econòmica ja no és a mans de la creació de béns tangibles (*la indústria de l'àtom*), sinó de béns intangibles (*la indústria del bit*); el símbol de riquesa i de progrés ja no és la General Motors, sinó Microsoft; Bilbao ja no és la ciutat dels Alts Forns, sinó del *Guggenheim*, ni Barcelona l'epicentre de les indústries tèxtils i mecàniques, sinó dels museus, els serveis, la comunicació, la informació, el disseny. Hem passat, per tant, d'una societat newtoniana, que requereix una persona màquina, a una societat en la qual s'hi incorporen d'una forma creixent factors quàntics, és a dir, una societat que necessita una persona preparada per afrontar els salts imprevisibles de la producció i les finances.

Abans de continuar, cal assenyalar un aspecte important: que la nova economia és també una xarxa relacional entre velles i noves formes productives, perquè és evident que no mengem, ni ens vestim, ni ens desplacem físicament, a través de béns intangibles. Els serveis avançats de l'economia postindustrial necessiten de l'economia industrial; l'organització postfordista necessita d'indústries amb fluxos mecànics, estandarditzats i reiteratius, propis del sistema fordista, que solen concentrar-se en països en vies de desenvolupament o de nou esclavatge. De la mateixa manera, a les societats informacionals conviuen les noves i les velles formes educatives. En aquest sentit, les reflexions sobre la mort de l'escola o del sistema tradicional d'educació apunten una situació que, encara, transcendeix la pròpia època, però no podem defugir-les perquè, en alguns aspectes, ja hi pertanyem.

3. Un nou model de gestió de la complexitat

El segon aspecte assenyalat del pas de la societat industrial a la postindustrial és el canvi en les formes de gestió de la complexitat, la qual cosa, com veurem, afecta també i molt el sistema educatiu. Les investigacions sobre els sistemes organitzatius de la producció capitalista solen distingir tres grans etapes en la gestió de la complexitat dels processos productius: una etapa prefordista, una de fordista i una de postfordista. Les dues primeres conformen allò que entenem per societat industrial, mentre que la tercera correspon a la postindustrial.⁸

⁶ Touraine, A. (1969): *La société post-industrielle*. Traducció castellana: *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona, 1969.

⁷ Barceló, M. (1998): "La nova societat del coneixement", dins VVAA: *La societat del coneixement*, Beta Editorial, Barcelona, 1998.

⁸ Moltes de les anàlisis del fordisme i del postfordisme que aquí s'assenyalen han estat extretes de Rullani, E.: "Dal fordismo realizzato al postfordismo possibile: la difficile transizione", dins Rullani, E. [et al.] (1998): *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: Etaslibri, pp. 2-80.

Se sol dir que a l'etapa prefordista, pròpia del capitalisme liberal dels segles XVIII i XIX, la complexitat del sistema industrial es descomponia en *mòduls productius* (moltes i petites fàbriques, cada un dels quals executa tot el procés productiu), i que aquesta descomposició era ordenada, unificada i controlada principalment pel lliure mercat. Que a l'etapa fordista, pròpia del capitalisme sistèmic de la primera meitat del segle XX, la complexitat es descompon en *mòduls organitzatius* (seccions dins una gran empresa, per exemple la Ford, o petites fàbriques especialitzades en un únic producte), i que aquesta descomposició és ordenada, unificada i controlada per la jerarquia propietària (el propietari de l'empresa i els enginyers) o pel poder institucional de l'Estat (keynesià). I, finalment, que en l'etapa postfordista pròpia del capitalisme reticular en què ens trobem, la complexitat es descompon en *mòduls virtuals o intangibles* (recerca, desenvolupament, innovació, informació, programes de simulació, realitat virtual, prospecció...) que troben el seu medi d'unificació en la interacció comunicativa.

Si a on els estudiosos de les organitzacions productives diuen *fordisme* nosaltres diem *escolarització* o *educació*, ens trobem que els processos pels quals ha passat el fet educatiu en els darrers segles coincideixen amb les tres etapes esmentades: una primera i llarguíssima etapa de preescolarització (o, més pròpiament, de criança), en la qual la socialització de les noves generacions es descomponia en *mòduls productius* (cada família era responsable de la socialització dels seus fills), la varietat dels quals era ordenada, unificada i controlada directament pel mercat (que feia que no totes les famílies, i per tant els seus fills, foren camperoles, o artesanes o obreres d'un mateix ofici o indústria). Una segona etapa d'escolarització obligatòria, en la qual la socialització de les noves generacions es descompon en *mòduls organitzatius* (diferents escoles, cada una amb cursos, nivells i fins i tot exigències diferents), on l'instrument que garanteix l'ordre, la unitat i el control del procés és la jerarquia propietària (l'Estat i l'Església). Finalment, una etapa de "postescolarització" (que seria més encertat anomenar de formació), caracteritzada per la multiplicació d'espais i de temps formatius, per una proliferació dels centres de coneixement i d'informació que només pot ésser ordenada i unificada a través d'una interacció comunicativa i a la qual la ciutat educadora o la societat de la formació i de la informació vol donar resposta unificadora.

A la fàbrica fordista, màxim exponent de la societat industrial, la cadena productiva governada pels enginyers imposa la unitat del procés, l'estandardització dels productes i la planificació a mig o llarg termini. De la mateixa manera, el sistema educatiu tradicional té un gran patró (l'Estat) que vetlla per la unitat estructural i curricular de les seues diferents "unitats productives" (escoles), per tal que "fabriquen diversos productes estandarditzats" (mestresses de casa, obrers -



aquells que són expulsats o “s’autoexpulsen” del sistema educatiu-, tècnics mitjans de tota mena, tècnics superiors de tota mena, patrons...), que alimenten i legitimen un ordre social basat en la meritocràcia, és a dir, en els mèrits (la formació) que cada un ha estat capaç d’aconseguir.

En canvi, les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, es caracteritzen per una expansió controlada de la complexitat i de la varietat a través d’una estructura reticular que pretén donar resposta a l’instant. Això ha provocat una transformació radical en la geometria temporal i espacial. Tot i que en el proper capítol tindrem ocasió de veure-ho més detalladament, aquí cal assenyalar el següent:

- 1) Pel que fa al temps, a la fàbrica postfordista el treballador és útil si pot governar, determinant i decidint al moment, la fracció de la complexitat sobre la qual té responsabilitat. D’un temps rígidament seqüencial, propi de les indústries convencionals, s’ha passat a un temps organitzat en mòduls reconfigurables al moment, a un temps *on line* que persegueix donar resposta a l’instant o fins i tot avançar-s’hi. A aquest nou model industrial alguns l’han anomenat toyotisme, perquè va ser la indústria automobilística Toyota la primera en implementar-la.
- 2) Respecte de l’espai, la fàbrica ha deixat d’ésser un castell emmurallat i gairebé autònom per convertir-se en un nus en interacció amb molts altres processos, ja siguin productius, financers o estratègics. De la fàbrica-ciutat, de la qual n’és bona mostra la colònia industrial (amb la fàbrica, les vivendes, l’escola, l’economat, l’església, la moneda-val pròpia...), hem passat a la metròpoli, a la ciutat-xarxa, a la suma de multitud de nusos productius i vivencials en permanent comunicació amb l’estructura reticular regional, continental i global.

En aquesta nova gestió de la complexitat, l’antic paradigma d’Estat com estructura centralitzada i piramidal, comença a pensar-se -en el seu vessant més amable- a través d’un criteri de xarxa de regions, ciutats, organitzacions, individus, recursos... amb dinàmiques productores i formatives pròpies, que superen i determinen les polítiques governamentals. I en el seu vessant més brusc i realista, a través d’un criteri de xarxa financera i d’organismes econòmics no democràtics que superen i determinen les polítiques governamentals. Igualment, l’antic paradigma de sistema educatiu com una estructura centralitzada i piramidal se substitueix per una idea d’educació que no es dona només en un espai (l’escola), sinó que travessa tots els àmbits que configuren la metròpolis; ni en un temps (una edat, un horari, un calendari escolar), sinó que travessava tots els temps de la vida. Un paradigma,

en definitiva, en el qual es concep l'educació com un procés de formació, d'aprenentatge i de capacitat permanent.

Tot i aquestes concordances entre el sistema industrial i el sistema educatiu o, si es vol, entre la “producció de coses” (tangibles o intangibles) i la “producció de persones”, és important destacar un significatiu endarreriment del sistema educatiu respecte d'allò que, en la teoria de les organitzacions, es considera el principal capital d'una organització. A grans trets, podem dir que el principal capital de les organitzacions ha estat, en cada una de les tres èpoques assenyalades, el següent:

- a) a l'etapa prefordista (sobretot al segle XIX), la producció es basava principalment en les màquines i, per tant, aquestes eren el principal capital (*capital màquina*);
- d) a l'etapa fordista, la producció es basa principalment en l'organització dels recursos, és a dir, en la capacitat d'organitzar la relació entre els obrers i entre aquests i les màquines (*capital organitzatiu*); i
- e) a l'etapa postfordista, la producció es fonamenta en la comunicació i el coneixement, en la capacitat d'innovació i prospecció (*capital cognitiu*).

Doncs bé, quan resulta que cal fer un esforç per adaptar el sistema educatiu a l'etapa postfordista, les respostes que s'hi donen són encara pròpies dels sistemes anteriors. L'escola com a mòdul o conjunt de mòduls organitzats és, encara avui, el principal camp de reflexió pedagògica i d'actuació. Els professionals de l'educació i els gestors continuen considerant que el principal capital de què disposa el sistema educatiu són les institucions escolars (*capital màquina*) i la seua capacitat organitzativa (*capital organitzatiu*), oblidant que per a la teoria de les organitzacions, avui, el principal capital és el cognitiu, és a dir, la manera de potenciar, comunicar i aprofitar la proliferació de centres de coneixement i de producció d'una estructura reticular global.

Aquells que s'han adonat d'això i han cercat respostes externes i complementàries al sistema escolar, han proposat com a nou paradigma una educació entesa com a acció comunicativa en xarxa, una ciutat o societat educadora que correspon molt més bé a un fet educatiu en el qual l'escola ja no pot senyorejar com ha fet fins ara, sinó només formar-ne part. Ara bé, fins i tot aquí es dona una no adequació entre el projecte plasmat, per exemple, a la Carta de Ciutats Educadores⁹ i les dinàmiques socials i formatives del mercat. El cas més flagrant és la incapacitat de trobar una resposta eficaç a la dinàmica mercantil i centralitzadora dels mitjans de comunicació o de formació de masses, avui considerats els principals factors de socialització i de creació de problemàtiques, d'opinions i de respostes.

Cada època i regió ha tingut i té terrenys intocables, àmbits que, en tant que sembla que aguanten l'imaginari col·lectiu i l'organització socioeconòmica impe-



⁹ La Carta de Ciutats Educadores, la relació de documents i publicacions que la desenvolupen o hi dialoguen i les experiències que s'hi inspiren, es poden trobar (juny de 2005) al portal <http://www.edcities.bcn.es>.

rant, no són abastables -o ho són a un preu molt alt- per aquelles forces que s'hi dirigeixen per transformar-les. A l'Edat Antiga ho fou l'esclavisme i la necessària pobresa (el final d'Espàrtac i Jesucrist ho corroboren); a l'Edat Mitjana, l'Església (i la Inquisició s'ocupà d'aquells que la contestaven); a l'Edat Moderna, les condicions laborals dels obrers (vet aquí el comunisme, el fantasma que rondava Europa) i, a l'Edat Potsindustrial o de l'Espectacle, aquest terreny inabastable es construeix, cada vegada més, en l'àmbit dels mitjans de comunicació i de formació de masses (d'aquí les expectatives que ha generat Internet i la soterrada lluita pel seu control). Davant d'aquests poders comunicatius i educatius omnipresents (internet, televisió, cinema, premsa, ràdio...), les iniciatives municipals i ciutadanes de la Ciutat Educadora només hi contraresten, quan ho fan, espais educatius tangibles (biblioteques, teatres, centres cívics, aules de natura, carrers i places...), en una societat en la qual la principal comunicació ja no té lloc en espais d'aquesta mena.

4. Un nou model de temps i espais educatius

El tercer àmbit en què el traspàs d'una societat industrial a una de postindustrials afecta al fet educatiu és en la relació entre el temps i l'espai dedicat a “adquirir” educació i formació i el temps i l'espai dedicat a “servir-se'n”. A les societats industrials i pel que fa a la relació entre la producció i el consum, hi ha dos aspectes que cal destacar:

- 1) El primer és que hi ha una clara diferenciació entre la producció i el consum. És a dir: que hi ha uns espais i temps per a produir els béns (els llocs i el temps de treball) i uns espais i temps per a consumir-los (els llocs i temps de vida privada, de repòs i oci).
- 2) El segon aspecte que cal destacar és que hi ha una relació de supremacia de la producció respecte del consum, en el sentit que la producció estableix les condicions i les característiques d'allò que es consumeix. L'exemple més vistós d'aquesta supremacia de la producció seria una botiga de la dècada de 1950, en la qual el consumidor s'adaptava a l'oferta existent i a les poques o úniques marques d'un producte.

En canvi, a les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, sorgeix una nova relació entre la producció i el consum:

- 1) Pel que fa a la separació d'aquestes dues esferes de l'activitat econòmica dels humans, en la societat postindustrial es fusionen en molts moments, fins el punt que allò que abans era simplement consum pot arribar a esdevenir també un acte productiu. L'exemple més fàcil és, tal vegada, l'acte d'escarxofar-se davant la televisió, que, tot i anomenar-se “consum televi-

siu” o “temps d’oci”, esdevé un acte generador de valor i, per tant, productiu: quan hom mira la televisió, augmenta el valor del programa perquè augmenta l’audiència i, per tant, el preu i els ingressos publicitaris. Amb el seu oci, dóna i augmenta el valor. Els exemples podrien multiplicar-se: hom augmenta el valor immobiliari d’aquells espais que freqüenta, el valor intangible de les marques que consumeix, dels programes informàtics que utilitza, dels portals d’Internet que freqüenta, del tipus d’oci que realitza...

- 2) Respecte a la supremacia de la producció sobre el consum, en les societats postindustrials aquesta relació s’inverteix, és a dir, la producció depén de la demanda. El *Just in time* (“just a temps”) és segurament la mostra més representativa d’una producció supeditada en tot moment a la quantitat i, sobretot, a la qualitat de la demanda. El *Just in time* (juntament amb la introducció de l’acció comunicativa en els processos productius) va possibilitar que la indústria automobilística Toyota superés a la Ford, fins arribar a furnir el concepte *toyotisme*, que alguns autors, per exemple Paolo Virno, empen per a designar una forma d’organització empresarial i fins i tot una època. O l’èxit espectacular de la indústria tèxtil espanyola *Zara*, sempre atent als gustos del públic. O, en fi i a diferència de la botiga dels anys cinquanta a què s’ha fet referència abans, un hipermercat de la nostra dècada en el qual la única possibilitat de supervivència que tenen els productes és adaptar-se als gustos i preferències dels clients.

Aquesta transformació en les relacions entre producció i consum ha afectat també al fet educatiu.

- 1) Pel que fa a la separació entre producció i consum, el sistema educatiu tradicional estableix, com la societat industrial, un temps i un espai per a l’educació, per “produir” o “produir-se” com a subjecte educat, i un temps i un espai per a consumir, per “utilitzar” l’educació que havia estat adquirida. Avui, en canvi, hom ja no pot concebre fàcilment l’educació sota la diferenciació binària “adquisició” i “consum”. D’una banda, perquè l’educació travessa tots els espais i tots els temps de la nostra vida i, de l’altra, perquè l’educació i la cultura han esdevingut una força productiva i de consum alhora. Les empreses, les universitats, les ciutats, les regions, els Estats... fan de la investigació, de l’educació i de la cultura un valor de producció i de consum, un valor d’ús i de canvi que genera grans capitals.
- 2) Respecte a la inversió de la relació de supremacia entre la producció i el consum, també és possible trobar-hi paral·lelismes en el fet educatiu. En l’àmbit de la teoria de l’educació, l’època industrial és prolixa en teori-



¹⁰ Vattimo, G. (1985): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, oc. p. 41.

¹¹ *Biopolítica* és un concepte introduït per Michael Foucault en els cursos que va impartir a la dècada de 1970 al Collège de France dedicats als canvis del concepte “població” que es van produir entre finals del segle XVIII i principis del XIX. Foucault entenia per *biopolítica* la nova manera d’abordar els problemes plantejats en la pràctica governamental, la nova economia (manera d’administrar) del poder, que pren la vida de les persones (la seua salut, descendència, costums, hàbits, manera de pensar...) com a objecte de governament i d’administració. I com això es manifesta en l’adveniment de noves institucions (hospitals, hospicis, manicomis, escoles, presons, preocupació per la població com a font de riquesa d’una nació...).

es de “producció d’un home nou” que farà possible una nova societat, és a dir i si se’m permet l’expressió, de “fabricació de productes” als quals les noves societats s’hauran d’adaptar. Avui, en canvi, el principal neguit de les teories educatives és respondre i adaptar el sistema educatiu a les necessitats socials i econòmiques del seu entorn. I no només de les teories educatives. El principal neguit dels professionals de l’educació ja no és que els infants, joves i adults, en tant que usuaris “consumidors de formació” s’adapten a allò que el centre formatiu els ofereix (a la “maquinària productiva”), sinó com adaptar aquesta maquinària educativa a les inquietuds i problemàtiques dels seus usuaris. La pedagogia insisteixen que és la pràctica educativa que s’ha d’adaptar a les necessitats dels infants i adolescents, i no esperar que siga l’alumnat qui s’adapte a les característiques del centre educatiu.

5. De l’educació a la formació

”La tècnica -escriu Vattimo- representa la crisi de l’humanisme, no pas perquè el triomf de la racionalització negue els valors humanistes, tal com una anàlisi superficial ens ha volgut fer creure, sinó més aviat perquè en representar la tècnica la culminació de la metafísica crida a l’humanisme a una superació, a un *Verwindung*”¹⁰. Per Vattimo, que en això segueix a Heidegger, el triomf de la tecnociència no és altra cosa que la culminació del camí de la metafísica emprès per Plató i Aristòtil. qual es reclama. En el camp del fet educatiu, hi ha dos factors que avui exemplifiquen el triomf de la civilització tècnica: el traspàs a una societat de la formació i la possibilitat anunciada del control psicofarmacològic i biogenètic de les capacitats humanes. Aquí només ens referirem al primer aspecte.

Quan diem que “el sistema educatiu persegueix la construcció d’una societat més justa i igualitària”, que “l’educació travessa tots els espais i temps de la nostra vida” o que “l’educació ha esdevingut una força productiva i de consum alhora, un valor d’ús i de canvi que genera capitals”, les paraules comencen a grinyolar, perquè si hom és sensible a aquesta qüestió, no li queda altre remei que admetre que empra educació en diferents jocs de llenguatge, o en un joc de llenguatge que comença a ser diferent a aquell que era emprat per la modernitat.

Fins la segona meitat del segle XX, la indústria biopolítica¹¹ educativa es va centrar en els àmbits de les quals s’entenien com institucions educatives o reeducatives (família, escola i altres organismes que treballen l’esperit), però a les societats postindustrials l’educació ja no només no és dipositària dels discursos de la indústria biopolítica ni, per tant, disposa de la càrrega constructiva o transformadora de la Il·lustració, sinó que, al traspasar els murs de l’escola, gairebé s’ha

convertit en un espectre que ho ronda tot però no abasta res. Avui, hom utilitza els mots educació i sistema educatiu per una mena d'inèrcia històrico-lingüística o de sinonímia de conceptes com ara formació, informació, aprenentatge, ensenyament, seminaris, postgraus, mestratges i tota la legió de conceptes d'aquesta mena que envaeixen les societats contemporànies.

Hi ha tres indicadors que assenyalen que allò que a l'època pròpiament moderna anomenàvem educació i sistema educatiu ha esdevingut formació i sistema formatiu:

- 1) el primer i més senzill és l'augment del protagonisme i ús del terme *formació* en la literatura pedagògica i política;
- 2) el segon que, si tal com aconsellava Marx l'any 1869¹², hem de partir de la situació actual, hom s'adona que als països postindustrial ja no hi ha cap embolic respecte de si el motor del procés revolucionari que ha de portar a una nova societat són les condicions socials o l'educació, que aquest debat ha estat substituït per un d'estrictament tecnoeconòmic i que allò que durant molt temps va pivotar entorn de l'educació ara ho fa al voltant de la formació i la competitivitat cognitiva de les forces productives;
- 3) el tercer és la relació entre la "crisi de l'educació" i el domini del coneixement científicotècnic.

La varietat d'anàlisi i proclames que anuncien una "crisi de l'educació" fan referència, d'una o d'altra forma, a la inadequació de l'estructura curricular educativa respecte d'allò que es consideren les necessitats de l'època que vivim. Per a uns, aquesta inadequació és la pèrdua dels ideals humanistes, la crisi de les ideologies o dels valors que durant segles han orientat l'activitat humana i que avui, diuen, són més necessaris que mai davant el pensament científicotècnic que tot ho envaeix, fins i tot les hores de classe abans dedicades a humanitats; per a altres, la inadequació del sistema formatiu consisteix en la manca de resposta o en la resposta inadequada als requeriments professionals i tecnocientífics que l'aparell productiu reclama. Uns i altres, però, coincideixen en una cosa: en la influència del coneixement científicotècnic en allò que denuncien, la qual cosa, i si fem cas a Heidegger i a Vattimo, els situa en un mateix àmbit.

Per a Vattimo, és una anàlisi superficial considerar que ha estat el coneixement científicotècnic el que ha fet minvar i ha envaït el camp de les humanitats fins al punt d'arraconar els seus valors, substituir-los per aquells pròpiament tècnics (competitivitat, productivitat, eficàcia, excel·lència, triomf...) i abocar-nos a una espècie "d'absència moral". Per a aquesta anàlisi superficial de la qual ens parla Vattimo, la tècnica és un instrument adequat pel domini dels objectes però



¹² Les actes del Consell General de la AIT que es va celebrar del 10 al 17 d'agost de 1869 i al qual va assistir Karl Marx, diuen que "El ciutadà Marx afirma que una dificultat d'indole peculiar està lligada a aquesta qüestió. Per un costat, és necessari canviar les condicions socials per a crear un nou sistema d'ensenyament; per l'altra, fa falta un sistema d'ensenyament nou per a poder canviar les condicions socials. En conseqüència, és necessari partir de la situació actual."

no pot pretendre endinsar-se en l'ésser de les coses i, menys encara, en el de l'home, un ésser que cal preservar en un transcendentalisme no manipulat i del qual s'ocuparia la filosofia i l'educació. Per Heidegger i Vattimo, en canvi, el predomini de la tècnica sobre el subjecte i el seu humanisme no és pas la imposició de quelcom diferent o forà al mateix humanisme, ni un desenvolupament desviat de quelcom originari que cal preservar o reconduir, sinó l'acompliment del seu total desplegament. El transcendentalisme de l'ésser de l'home, per tant, hauria estat deriuat per la imposició d'un coneixement tecnocientífic que no ha fet altra cosa que continuar, fins a complir-la del tot, la tasca filosòfica caracteritzada per l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens.

El traspàs de la societat educada a la societat de la formació respon també a aquest compliment. La societat educada era una forma d'organització total en un nivell teòric, perquè encara pressuposava la diferència ontològica entre la realitat "empírica" (la organització social del seu temps, allò que calia saber, l'ensenyament) i la realitat "vertadera" (l'organització social que es volia aconseguir, allò que calia fer, l'educació de l'esperit). La biopolítica i la utopia tenien sentit perquè partien de la realitat observada i pretenien orientar-la cap a la possible. L'organització tecnològica (social i científica) de la societat de la formació dona el darrer pas en el camí d'eliminació d'aquesta diferència: en la societat educada encara hi havia un "sentit general" de la "organització total", una idea d'una realitat "vertadera" de l'ésser cap a la qual orientar-se. La societat de la formació, en canvi, ja no disposa de cap *metà*, de cap "més enllà" que no siga el domini, la gestió i millora d'allò de què disposa, la *routine* del seu propi aprofundiment i desplegament.

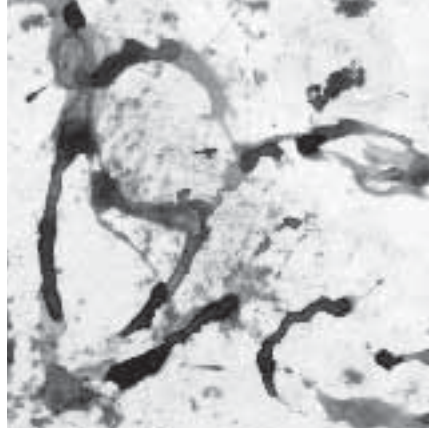
La societat educada ha estat un projecte que ha vist en la intervenció sobre les persones un instrument cabdal per a l'organització social. Aquest atribut també el comparteix la societat de la formació. Ara bé, hi ha un factor importantíssim que assenyala aquest traspàs: a la societat educada, la intervenció és fonamentalment concebuda com una acció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes, a un *metà-physica* que orientava l'acció de les persones cap a un "món vertader". No és gens estrany, per tant, que a la societat educada es donés un combat entre les diferents ideologies, entre els diferents "móns vertaders" i que, per tal d'aconseguir-lo, conflúissen i volguessen fornir una educació i un sistema educatiu també "vertader".

En la societat de la formació, en canvi, la intervenció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes ha aconseguit desfer-se de la diferenciació entre "món empíric" i "món vertader", entre l'ensenyament i l'educació, entre el saber i la formació tècnica i la de l'esperit, la qual cosa es mostra en l'actual rebuig a la

presència “d’ideologies” en el centres formatius (es diu que per anacrònica, contraproductent, poc respectuosa i gens rigorosa) i en una mena de triomf esmorteït de l’escola moderna de Ferrer i Guardia, és a dir, d’una escola emancipada, positiva, científica i racional. En la postmodernitat no es produeix, per tant i segons aquesta línia interpretativa, una diferenciació entre ensenyament i educació, entre allò que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements i la formació de l’esperit, tal com assenyalen Ivan Illich i Jean-François Lyotard, sinó un procés de total fusió i acompliment d’allò que, tot i nàixer plegat, va mantenir cert record de la diferència ontològica fins que la societat tecnològica l’ha eliminat. En l’àmbit de la biopolítica, a aquesta organització total que manté encara cert record de la diferència ontològica entre ésser i ens aquí se l’ha anomenat *societat educada*; i *societat de la formació* al darrer pas de la societat tecnològica de la segona meitat del segle XX, que elimina tota diferència residual.

Al països postindustrialitzats el clam a l’educació com a indústria biopolítica per a mantenir o transformar ordres socials ha estat deixada enrere, perquè el seu desplegament ha donat lloc a la formació, que ja no és portadora de cap confrontació entre ideologies ni té altre repte que possibilitar el bon funcionament que l’economia i l’organització social reclamen. A partir de la segona meitat del segle anterior, l’educació i el sistema educatiu es van anar desempallegant del combat que suportaven respecte d’allò que el XIX i la primera meitat del XX van concebre com ideologies. El debat i la confrontació, quan hi és, es manté fonamentalment en l’àmbit de la gestió de la complexitat a la qual cal fer front (per exemple a la convivència entre diferents cultures) o en voluntats que no es resignen però que són sordes a l’estat de la qüestió actual. La resta esdevé una amalgama de les ombres de la il·lustració, una inèrcia o confusió sociolingüística, un oportunisme o una devaluació mediàtica de les consignes il·lustrades de llibertat, igualtat i fraternitat.





*Una agenda ciutadana per a l'educació de les persones adultes: cap a unes Polítiques Socials amb Valor Educatiu i Cultural Agregat**

Jorge Osorio Vargas. Fundació ciutadana per a les Amèriques

a

Durant els primers anys de l'actual primera dècada dels qui prenen decisions, els investigadors i els centres especialitzats en el desenvolupament de l'educació de les persones adultes (EPA) van elaborar un significatiu balanç de la seua trajectòria històrica, de la seua aportació pedagògica més recent i de la seua contribució a les polítiques públiques d'educació implementades en els últims anys. Des dels governs i els organismes internacionals, s'havien qüestionat, a finals de la dècada passada, les accions de l'EPA mampreses en la regió des de la societat civil per la seua suposada incapacitat per a sistematitzar les seues pràctiques i per a projectar propostes d'abast global, que integraren totes les modalitats educatives escolars i no escolars.

Els principals centres de desenvolupament de l'EPA del continent, van construir per la seua banda, una posició crítica respecte a les polítiques educatives en curs i van iniciar un procés d'interlocució amb els governs i els organismes internacionals, amb el propòsit d'evidenciar els seus punts de vista. En este intent va tindre un rol molt important CEAAL, que articulava les institucions no governamentals, amb la UNESCO que complia semblant tasca a nivell dels governs.

* Traducció de Joaquim Martínez

La Conferència Internacional d'Educació d'Adults, realitzada a Hamburg (1997), amb els seus esdeveniments preparatoris i els posteriors de seguiment i avaluació, i les activitats organitzades entorn de la Conferència de Dakar (2000), que pretenien avaluar una dècada de vigència dels plantejaments de la Cimera de Jomtien, van establir les coordenades d'una reactualització de les propostes de polítiques per a l'EPA.

No obstant això, no és evident que este conjunt de debats, plantejaments, propostes i mobilització dels principals actors de l'EPA haja generat canvis substantius i la renovació de l'agenda educativa en el continent, ni els moviments socials i ciutadans han pogut incorporar en els seus treballs els conceptes i estratègies consensuades durant este període. Encara més, és necessari que ens preguntem si els nous plantejaments elaborats han sigut suficients per a enfrontar tant els principals desafiaments educatius dels primers anys del segle, com els canvis que s'estan produint en la sensibilitat cultural global, davant de l'impacte decisiu de noves formes d'organitzar i gestionar el coneixement i les seues relacions amb el poder polític i l'economia.

Abans d'entrar a estes matèries, ens agradaria assenyalar algunes qüestions que considerem rellevants per al tema que estem tractant. Tot el debat dels últims deu anys en l'àmbit de l'EPA va basar la seua dinàmica en el treball de l'Educació popular llatinoamericana, com resultat de l'anomenat "procés de refonamentació", que va liderar el CEAAL en la dècada final del segle passat,, com, també, en les accions implementades des dels centres no governamentals i institucions d'investigació, que van elaborar una anàlisi crítica de les polítiques educatives dels organismes internacionals multilaterals que definien el disseny, finançament i implementació d'estes polítiques en els nostres països.

No és el moment de revisar els continguts específics d'estes crítiques, però considerem important recordar els plantejaments oficials i les seues repercussions en l'EPA.

En termes generals, i en el nivell concret de les polítiques educatives, l'EPA no va tindre prioritat en les polítiques governamentals d'educació en la dècada passada, a pesar de la mencionada actualització de les seues propostes, realitzada tant des de la societat civil (CEAAL) com des de la UNESCO. L'EPA no va comptar amb recursos en els volums recomanats amb els organismes internacionals ; no es van articular els seus projectes amb les reformes educatives dels cicles bàsics i mitjans ni amb les polítiques socials i culturals. En molts països del continent es van reduir els seus equips tècnics a nivell ministerial i els seus antics quadres van perdre influència i notorietat. Els organismes multilaterals no van ser convençuts d'invertir en l'EPA durant la dècada dels anys noranta passats i van reiterar les opcions estratègiques pel millorament de l'educació bàsica escolar de xiquets i xiquetes. Estos organismes van ratificar una versió restringida de l'enfocament de les " necessitats bàsiques d'aprenentatge ", plantejat a Jomtien. El " bàsic " es va entendre com

“escola bàsica” i no va haver-hi obertura a invertir en aprenentatges socials que es desenvolupen fora dels espais escolars.

Estes definicions van expressar una gran contradicció, ja que en tot el món es reconeix la importància d'estructurar un nou mode social d'aprenentatge permanent, en el marc d'una societat globalitzada, on la gestió del coneixement és el capital fonamental del desenvolupament social i econòmic. És part del llenguatge quotidià de les autoritats i dels propis educadors que l'educació de hui ha de ser pensada i practicada com un procés continu, que es desenvolupa fora i dins de l'escola. També es reconeix unànimement, en els fòrums internacionals dels Estats i de la societat civil, que totes les persones tenen el dret humà d'acréixer les seues capacitats i els seus coneixements durant tota la seua vida. No obstant això, a pesar d'estes formulacions, el sistema educatiu reformat en la dècada dels noranta no ha pogut concretar este concepte clau de l'educació del segle XXI.

Han existit raons perquè este enfocament no prospere. Les reformes educatives s'han desenvolupat principalment com a reformes escolars i no han sigut processos de recreació cultural, que adopten com a criteri fonamental posar al dia l'educació en relació als radicals desafiaments epistemològics i ètics del món de hui.. De la mateixa manera, no podem dir que estes reformes s'han desenvolupat amb un component substantiu de participació ciutadana. Han sigut reformes “il·lustrades” que no han pogut superar el paradigma escolar i incloure en la idea de reforma l'educació social i comunitària i la valoració de tots els espais i activitats públiques no escolars com a eix del canvi educatiu.

El concepte que va guiar la implementació de les reformes i el seu finançament va ser modular. És a dir es va considerar important començar per l'educació bàsica, i dins d'ella pel millorament de les infraestructures, l'elaboració de nous textos d'estudi, el canvi en les modalitats d'ensenyança, i posteriorment per la professionalització docent i l'establiment d'un sistema de mesura dels resultats. En molts països va quedar pendent una reforma curricular, un millorament substantiu de les condicions laborals dels professors, la incorporació de les famílies i les comunitats al procés educatiu, entre altres coses. Alguns països han iniciat amb este mateix criteri modular una reforma de l'educació tècnica i de l'educació secundària.

El que va poder ser un criteri encertat des del punt de vista de la gestió de la reforma, que exigia als responsables mostrar resultats consolidats i construir gradualment una enginyeria complexa davall la tuïció d'organismes financers seriosos i exigents, va resultar un enfocament limitant, perquè va mirar l'educació de manera parcel·lada i va condicionar tota la planificació de la reforma als criteris tradicionals de l'organització del temps segons la cultura escolar. Es van confondre plans i temps : un assumpte pot ser desenvolupar programes graduals com a estratègia de l'enginyeria de la reforma i una altra cosa és deixar de pensar l'educació d'un país d'una ma-

nera global. Es van parcel·lar les agendes : la prioritat en l'educació bàsica va postergar la reflexió de l'educació secundària i de l'educació universitària. El focus que es va posar en l'escola bàsica va impedir que s'atenguera l'educació social i l'EPA.

Els governs tampoc van tindre capacitat per a avançar en una estratègia de coordinació intersectorial per a la implementació o l'enfortiment de l'EPA ja existent o dels programes existents que provenen d'èpoques passades.

En suma, l'educació permanent o la idea de “educació per a tota la vida”, tal com ho va assenyalar l'Informe Delors, no va operar com a horitzó estratègic de les reformes. Fins i tot els suggeriments més pragmàtics, que es van fer en el procés previ i posterior de la Conferència d'Hamburg, tampoc van prosperar, com van ser les propostes que tendien a **inserir els programes d'EPA en el marc de les reformes en curs**, tractant d'atraure recursos financers mostrant que l'EPA podia contribuir a millorar els resultats i rendiments de l'educació bàsica reformada integrant als pares i mares en la funció educativa dels seus fills i filles a través de l'enfortiment del capital cultural i dels sectors populars. Vam proposar **articular l'EPA amb els projectes d'eradicació de la pobresa, integrar l'EPA als programes d'ocupació, millorar els ambients culturals de les famílies populars a través de l'alfabetització i el foment de la lectura**, promoure accions educatives ciutadanes vinculades al desenvolupament comunitari, desenvolupar l'educació dels consumidors, implementar programes d'educació amb dones de sectors populars, crear consells de cooperació publicoprivada per a desenvolupar l'EPA, entre altres iniciatives. Res d'açò es va concretar de manera sistemàtica. Es van postergar totes estes propostes, en funció dels criteris de focalització i ja existents.

Com veiem, l'EPA no va ingressar a l'agenda de la reforma en els anys noranta amb la força que es previa després els esdeveniment internacionals mencionats. No obstant això, en alguns països de la regió van continuar desenvolupant-se programes oficials d'alfabetització i d'educació escolar d'adults. No podem deixar de reconèixer estos casos de continuïtat, perquè van representar una contribució concreta satisfer les necessitats dels sectors exclosos dels beneficis de l'educació escolar. Però el somni de crear una nova institucionalitat pública de l'EPA no es va aconseguir. Els organismes no governamentals tampoc van tindre els recursos i la influència necessària per a avançar en este sentit, a pesar de les accions que van continuar realitzant en distints àmbits de l'EPA (noves tecnologies, educació ciutadana, educació dels consumidors, nova alfabetització tecnològica, educació de dones, entre altres).

Podem dir que açò ha començat a canviar en els primers anys del segle XXI perquè s'estan obrint nous espais d'“interpretació” de les controvèrsies dels anys noranta, encara que res assegura que este clima d'obertura que implique implementar una nova EPA es veja coronat en decisions polítiques d'alt nivell i amb els recursos necessaris per a actuar en un sentit diferent del que s'ha realitzat fins hui.

Des de final del segle passat, la matriu de la reforma enfronta avaluacions crítiques. Es valoren els seus èxits en infraestructura, augment de cobertura, programes d'alimentació, incentius a la modernització de la gestió del sistema educatiu, entre altres, però es fan públiques i notòries també les seues limitacions. Els mateixos organismes internacionals fan la seua pròpia autocrítica. Si la reformes dels anys noranta pretenien ser una ferramenta per a posar les bases d'una integració entre la política educacional i el desenvolupament econòmic en una societat global i competitiva els seus resultats no van ser satisfactoris. Va sobrevindre en els nostres països una situació d'inseguretat i de desigualtat major en termes educacionals i culturals i es van produir dinàmiques d'exclusió i segregació social molt accelerades. Resulta evident que l'educació no podia ser pensada només com l'única biga mestra de l'economia. L'educació havia de ser posada en perspectiva de la construcció de cohesió social, havia de ser un mecanisme d'inclusió social i de creació de capital social, enfortiment de la participació ciutadana i d'alfabetització tecnològica. Va ser evident, en definitiva, que les reformes requerien una volta de femella.

Si este és el nou ambient que ronda en la regió des de la Conferència de Dakar fins als nostres dies. Llavors, quin futur tenen les nostres propostes? Què podem dir i fer per a continuar treballant per l'EPA i les noves reformes? Com podem enfortir l'EPA que realitzen els ciutadans i el sector privat no lucratiu o "tercer sector"? De quina manera col·loquem en l'agenda pública un debat ciutadà sobre els requeriments educatius de l'anomenada societat del coneixement? Què poden fer els nostres països per a avançar en la línia de la doctrina Delors? Quin tipus de lideratge requereix l'EPA en l'actualitat? Com usem els espais polítics internacionals per a desenvolupar les nostres propostes? De quina manera continuem mantenint un just equilibri entre les nostres propostes polítiques i un necessari realisme tècnic que no permeta implementar-la?

Ens pareix pertinent portar ací l'anàlisi de Z. Bauman sobre la crisi de l'educació. De manera molt lúcida, Bauman planteja que l'aclaparador sentiment de crisi que experimenten filòsofs i educadors i que la frustració de no trobar una nova identitat com a professionals, ciutadans o intel·lectuals no tenen a veure amb les errades dels educadors, o amb la limitació de la teoria educativa, sinó amb els processos de privatització dels processos de formació dels subjectes en les societats actuals. La funció educativa li està sent expropiada, als educadors.

A la seua manera, Bauman fa una crítica radical als actuals processos de reforma o modernització de l'educació perquè estarien mal plantejats en els seus fonaments. La societat actual (postindustrial, del coneixement) exigeix un tipus d'aprenentatge que les actuals institucions educatives, heretades o creades per la modernitat, no estan en condicions de satisfer. Les escoles són, segons Bauman, una manifestació d'esta situació irònica: la modernitat ha assignat a les escoles un rol decisiu en la constitució de subjectes i ciutadans ben formats per a viure de manera moderna. Però ja

no poden complir les esmentades funcions, perquè les mateixes bases d'este plantejament "modern" estan en crisi. El nou i necessari aprenentatge, a banda de requerir condicions dinàmiques, implica integrar nous processos formatius per a entendre totes les dimensions de la realitat quotidiana i social que han estat subordinades per la raó moderna. Bauman assenyala que la crisi de l'educació és una crisi d'institucions heretades i de filosofies heretades. Esta crítica també la va fer J. Delors i més recentment i amb totes les seues lletres la va aprofundir E. Morin en el seu informe "Els Set Sabers Necessaris per a l'Educació del Futur", elaborat per a la UNESCO.

Bauman agrega un altre aspecte al seu plantejament que té gran significació per a l'EPA : el de la mercantilització i la privatització de la capacització. Per molts anys, per a l'EPA llatinoamericana, l'educació ha sigut un procés de creació de capacitats per a la vida autònoma, per a l'exercici de drets, per a la participació en la vida política, per a generar moviments socials, per a millorar les condicions laborals i per al goig i el benefici de les creacions culturals de qualsevol tipus. Però, el que tenim ara en la societat, en procés d'expansió, és la privatització i l'estretor de les oportunitats per part dels sectors populars d'accedir als béns intel·lectuals que es generen en els processos culturals globals. Ha disminuït l'oferta dels organismes sense finalitats de lucre i s'ha mediatitzat la formació social, per mitjà dels servicis que ofereixen entitats privades amb finalitat de lucre. L'exigència de cuidar el dret a l'aprenentatge permanent obliga a assegurar l'accés universal als beneficis de l'educació. L'Estat deuria un rol en este sentit, per a assegurar la democratització de l'accés a la cultura i a l'educació contínua; per a això hauria de fer aliances amb entitats de la societat civil. Si no compleix l'Estat este rol s'ampliarà l'escletxa de la desigualtat i es condemnarà importants sectors socials a no ser beneficiats pel desenvolupament dels béns i els coneixements culturals. Una societat que tinga un índex elevat de marginats d'eixos beneficis no és capaç de comptar amb el capital social i el nivell d'associativitat suficient per a sostindre una democràcia.

Quins són els processos que hem d'impulsar per a construir estes alternatives en educació? La nostra opinió és que ha de construir-se un marc d'actuació des d'un enfocament cultural ciutadà. La dialèctica educació - economia que va primar en la reformes dels anys noranta ha de ser redimensionada per una **mirada global de l'educació**, que incloga el conjunt de dimensions de la vida humana (l'exercici de la ciutadania, les competències per a la comunicació, el treball, la creativitat, la producció, la salut, l'atenció del medi ambient, les relacions interculturals, la justícia de gènere, la recreació ...). **El que en l'educació es juga hui no és, en un sentit estricte, l'economia sinó les possibilitats i les oportunitats socials de construir alternatives de Vida per a les persones i les comunitats.** És precís, llavors, promoure processos deliberatius amb la ciutadania, que han de desenvolupar-se en els àmbits quotidians del treball, de les empreses, de les famílies, dels mo-

viments socials i comunitats, dels barris, de les comunes, i de les regions. Esta visió requereix establir nous modes de treball conjunt entre les ONG, universitats i altres entitats públiques i privades, capaços de construir aliances ciutadanes per a **construir una educació que atorgue alternatives** per a viure de manera decent.

Esta és una forma concreta de viure i practicar la Ciutadania en l'educació. L'EPA ha d'ocupar l'espai local i regional, però ara amb majors capacitats de disseny i d'articular els seus projectes amb la realitat global. Esta estratègia exigeix pluralisme social i polític i la busca d'un nou contracte ciutadà per la inclusió social i l'aprenentatge continu com a dret humà. El punt d'atenció ha d'estar en la participació i en l'accés de les persones als espais de creació i enfortiment de capacitats. Açò exigeix control ciutadà i la necessitat de comptar amb noves institucions directives en l'educació. **Han d'existir consells públic-privats per a implementar l'EPA.**

Tasques importants de l'EPA en este temps són treballar per a detindre la dinàmica d'exclusió social que generen l'economia predominant i contribuir a generar més equitat i justícia en territoris concrets, a través de polítiques que enfronten el desafiament de la continuïtat educativa, l'aprenentatge permanent i la participació de les comunitats. El sistema local o regional de l'EPA hauria de funcionar a la manera d'una xarxa de cooperació govern-societat civil, valorant-la com a font de capital social per a les regions.

Per a acabar, quines són les pistes que hem de treballar a curt termini?. Se'ns ocorren les següents:

1. Confeccionar una cartografia de les “bones pràctiques” de l'EPA, que s'estiguen desenvolupant des de la societat civil o des de l'Estat.
2. Reforçar el lideratge públic de les entitats que realitzen programes EPA i fer visible els resultats dels seus treballs i la seua rendibilitat social.
3. Identificar noves maneres de construir la institucionalitat de l'EPA, que expressen un nou tracte entre els governs i la societat civil i que s'insereixen en el desenvolupament de regions específiques.
4. Promoure una nova generació de Reformes que reivindiquen la participació ciutadana i el dret humà a l'aprenentatge permanent.
5. Associar l'EPA amb moviments socials perquè donen suport ciutadà a la recerca d'alternatives en educació.
6. Alliberar el pensament educatiu de les reixes de la lògica instrumental i situar-lo en una lògica transformativa i constituent d'una altra modernitat educativa segons l'enfocament Delors.
7. Alliberar el pensament de les reformes dels límits del raonament econòmic i obrir la política educativa a la lògica de la creació de “riqueses humanitzadores” (salut, participació, recreació, etc.), entenent l'educació com a esdeveniment ètic, estètic, sapiencial, integrador i radicalment ciutadà.

8. Desenvolupar una proposta d'EPA a partir d'un nou **concepte de rendibilitat social de les polítiques públiques**, buscant associacions trisectorials entre els governs, les organitzacions de la societat civil i les empreses socialment responsables.

Referències bibliogràfiques:

- El debate y los consensos en torno a las políticas de la EPA en el período preparatorio y posterior de la Conferencia Internacional de Hamburgo (1997) están registrados en el libro elaborado por UNESCO, CEAAL, CREFAL e INEA: *“La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el Siglo XXI”*. Santiago, 2000.
- Un panorama completo de los principales planteamientos conceptuales, políticos y pedagógicos de la EPA en los años noventa se encuentra en la antología de textos publicada por INEA : *“Antología Lecturas para la Educación de Adultos “*, Noriega Editores, México, 2000 (5 tomos).
- Una visión internacional de la EPA en la década anterior se puede ver en la colección de la revista del IZZ - DVV *Educación de Adultos y Desarrollo*.
- Una revisión de lo que ha sucedido con la educación post Jomtien en el libro de José Rivero *“Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización”*, Tarea, Lima, 1999.
- Un planteamiento conceptual y político para estructurar las Reformas desde la perspectiva de construir una “educación democrática” se encuentra en Amy Guttman, *“La Educación Democrática. Una Teoría Política de la Educación”*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Los planteamientos de Zygmunt Bauman que recogemos en el texto se encuentran en su libro *“La Sociedad Individualizada”*, Cátedra, Madrid, 2001.
- Sobre el pensamiento educativo de Edgar Morin se puede consultar su Informe a la UNESCO (1999) , *“Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro”* y su libro *“La Mente Bien Ordenada”*. Seix Barral, Barcelona, 2000.
- Aunque ya es bien conocido, la referencia del texto de Jacques Delors que mencionamos es: *“La Educación Encierra un Tesoro”*. Santillana, Unesco, Madrid, 1996.
- Un documentado planteamiento de política social que integra educación, ciudadanía y aprendizaje permanente se encuentra en CEPAL, *“Equidad, Desarrollo y Ciudadanía “*. Santiago, 2000, y PNUD, *La Democracia en América Latina*, PNUD, 2005.
- Sobre Igualdad en Educación recomendamos el texto editado por Juan Eduardo García Huidobro: *Políticas Educativas y Equidad*, Santiago, Fundación Ford, 2004 y el documento de la Fundación para la Superación de la Pobreza, *Umbrales Sociales 2006.Propuesta para una Futura Política Social*, Santiago, 2005.
- Sobre los conceptos de sociedad decente ver el texto de Avishai Margalit, *La Sociedad Decente*, Paidós, Barcelona, 1997.



*Diàleg al voltant de Paulo Freire**

*Nita Freire i Paolo Vittoria***

a

Al maig de 2007 es compleixen deu anys de la mort d'un gran educador mundial, Paulo Freire. Les memòries d'història de vida i de les experiències educatives no podien tenir una rellevància històrica sense el pensament en la presència actual de la seua pedagogia. *Memòria i presència* són factors que creuen les sendes dels nous paradigmes culturals i educatius, de la contribució que Paulo Freire va realitzar en la pedagogia mundial amb una força i una energia especial. Aqueixa força i aqueixa energia tenen origen en la intencionalitat que està en la base de l'obra teòrica i pràctica de l'educador brasiler: canviar el món, *educar per a transformar*.

L'educació en Freire no tindria sentit si fóra objectivada només a una tècnica o a un mètode pedagògic neutre. Les tècnica i els mètodes cobren sentit en els aspectes polítics i de rescat, emancipació i alliberament dels oprimits. Actualitzar la memòria de Paulo Freire i donar profunditat històrica al seu pensament, significa partir d'aqueix tema: *l'educació és una acció política*. Per tant, precisa ser contextualitzada. D'altra banda, la política sent una acció d'intervenció social i comunitària, necessita saber, analitzar, aprofundir, repensar, o com Freire diria, *reinventar la realitat*.

* Traducció de Vicent Berenguer Micó.

** Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire anomenada afectuosament pel seu marit, Nita, és doctora en educació per la Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Paolo Vittoria és doctorand en pedagogia per la Universitat Federico II de Nàpols (Itàlia). La introducció i les notes són responsabilitat de Paolo Vittoria.

Si no té sentit una educació sense context, o siga, abstracta o exclusivament teòrica; d'altra banda, que no podem pensar el desenvolupament d'un context d'una comunitat, d'un barri, sense educació: educació i context estan en una relació dialèctica i recíproca.

Les experiències de l'educador brasiler testifiquen que les intervencions pedagògiques i sociables van començar d'una anàlisi de la realitat sociocultural de l'ambient de referència, posant l'accent en els aspectes de creences religioses, familiars, polítiques i del llenguatge: en altres termes, de la *vida quotidiana*.

Una educació política i transformadora, amb seguretat, no pot ignorar el dia a dia que construeix la historicitat del gènere humà. Per a Freire la història és *possibilitat*, no és determinisme. Per tant, l'ésser humà no és un ésser determinat sinó un ésser històric, subjecte dels processos de canvi.

El anomenat «mètode d'alfabetització Paulo Freire» partia d'allò que ell va definir com investigació de l'univers vocabular. En la menuda ciutat de Angicos —Rio Gran del Nord— Brasil, on començà pràcticament l'experiència d'alfabetitzador de Freire (1962/1963) el grup d'educadors i educadores, coordinat per ell, va donar vida al procés d'alfabetització a través dels coneixements del llenguatge del poble, i per tant, del món que com Freire va dir està darrere de la paraula.

Així conta un educador que va treballar amb Freire a Angicos, Marcos Guerra: «Una base del mètode era treballar amb els instructors, els monitors i coordinadors amb el propòsit que desenvoluparen uns preparatius d'acord amb el diàleg socràtic, en altres paraules, persones que aprenen a escoltar. Després de l'exili, jo vaig viure a Àfrica i allí vaig aprendre que els africans detestaven a qui arribara parlant i no recordara que solament existeix una boca mentre que tenim dues orelles i dos ulls, és a dir, per a escoltar i observar molt abans de parlar. Existeixen tants porus que capturen i noten una determinada situació, molt abans d'arribar i fer un discurs directament, sense saber almenys qui són aquells que l'estan escoltant i com és el context de la situació... aprenent aqueixa metodologia d'ensenyar i aprendre. Jo puc dir que a més de la formació, el mètode requeria els coneixements del vocabulari de les persones: ningú serà fàcilment alfabetitzat amb un vocabulari que no siga el seu propi, el vocabulari quotidià.¹»

A través del testimoniatge de Marcos Guerra que —com Paulo Freire— pagà amb la presó i l'exili l'activitat d'alfabetització a causa del govern militar, està clar que la investigació d'un univers vocabular o el coneixement de la realitat d'un context no és unilateral, sinó diabètic. Això representa que, un dels fonaments de la filosofia educativa de Freire és escoltar abans de parlar, aprendre abans d'ensenyar, ésser educant d'un context abans de ser educador.

Aprendre amb el context, significa obrir una «dialogicitat» amb els educandos, que fa viable un procés comunicatiu, *exigència de la naturalesa humana i també de-*

¹ P. VITTORIA, *Angicos, uma experiência política. Entrevista com Marcos Guerra sobre o método Paulo Freire*. DVD, 45 min.

manda de l'opció democràtica de l'educador²: definitivament, podem dir que l'educació no existeix sense investigació i no s'estructura la investigació sense el diàleg.

A partir del mètode freireà naix a la teoria del coneixement d'acostament a l'objecte coneixedor, de codificació i descodificació d'un tema d'aprenentatge. Per a conèixer la pedagogia de Paulo Freire avui, pensava que el procés d'aprenentatge hauria d'inspirar-se en una metodologia de coneixement que té en compte el context, la investigació, la «dialogicitat» i que supera la teoria en abstracte, però reconsidera la *teoria com reflexió crítica de la pràctica*. Per a estudiar Paulo Freire trobava important obrir una reflexió sobre la seua pedagogia a partir dels contextos i les experiències pràctiques educatives i de com van ser viscudes, pensades, elaborades i realitzades.

Considere que hauria estat un límit epistemològic acostar-me a la filosofia educativa de Freire en abstracte extraient els coneixements solament de les pàgines dels llibres o dels seminaris nacionals i internacionals. Relleva, a partir de la mateixa pedagogia de Freire, l'oportunitat i l'exigència d'estudiar en els ambients on van ser creades les experiències, a través de trobades amb exeducadors, exalumnes, familiars i estudiosos.

De profunda rellevància científica i emocionant sensibilitat humana i vital va ser la trobada i el diàleg amb Ana Maria Araújo Freire anomenada afectuosament Nita pel marit Paulo. Coneixedora de la vida i el pensament de Paulo, Nita, segona esposa seua, ofereix una narració en la qual es creuen els aspectes de la història de vida de l'educador i de l'immens valor cultural i social del pensament educatiu, polític, filosòfic d'ell. Nita representa la veu de qui pot explicar com no seria possible distingir aqueixes dues parts: la vida de Paulo i el pensament de Freire. Després de les paraules apassionades i científicament fonamentades, s'obri un món: aqueix món explica com les teories i les experiències sociables de Freire a Brasil i pel món van ser creades d'un sentiment: *l'amor a la vida*. Aqueix sentiment es va formar en aqueix xiquet que va nàixer en la ciutat de Recife, en el Nord-est de Brasil, envoltat de pobresa i de la manca d'altres xiquets i xiquetes, un sentiment de rebel·lia en contra de les injustícies.

Aqueix xiquet va créixer, es va convertir en adolescent després home i llavors educador. D'altra banda, aqueix sentiment es va elaborar, va passar a ser un pensament polític i pedagògic d'aqueix xiquet convertit en educador.

D'aqueixa manera, Paulo el xiquet, convertit en Paulo Freire l'educador, el sentiment es va tornar un mètode d'alfabetització i de *conscientització* dels oprimits/as... una filosofia de vida.

Gràcies, Nita, per ser testimoni del sentiment d'aquell xiquet i profunda estudiosa del pensament políticoeducatiu d'aquell home-educador anomenat Paulo Freire.



² Paulo FREIRE, *Na sombra dessa mangueira* (2005). São Paulo: Olho D'Água, pàg. 74.

El pensament universal d'un educador brasiler, nordestí³

Paolo Vittoria: Paulo Freire en els anys setanta va obtenir una àmplia fama a Europa, una època de protestes polítiques i de renovació social. Successivament va ocórrer un lleuger abandonament de la seua literatura. Com podem explicar aqueix trajecte?

Nita Freire: En els anys seixanta els llibres de Paulo van ser particularment llegits perquè era una època de contestació social. Tal vegada no només per això, sinó també perquè era una en la qual les persones cercaven un paradigma de l'esperança.

Podem explicar l'èxit de Paulo perquè ell, a més d'haver explicat, científicament, l'esperança⁴, era un home genuïnament, extremament humanista. L'humanisme de Paulo és en la seua calma, tranquil·la, tranquil·la, per haver estat un home, que cercava constantment la coherència, perquè va ser un educador, que sabia, que hem, necessàriament de comunicar i comunicar-nos amb els altres, respectant-los, i estant oberts a les diversitats. Paulo era un humanista i l'humanisme estava desapareixent. Ell va ser, en part, oblidat després de la caiguda del mur de Berlín. Per això la seua lectura va estar en part abandonada. Sí, va haver un cert abandonament de la literatura de Paulo, però ell ara és molt llegit i cercat.

Ara ressorgeix amb una força extraordinària... Els seus llibres van ser o estan sent traduïts a moltes llengües orientals: xinès, indonesi, coreà, japonès, paKistanès... És molt llegit i cercat en tota Amèrica Llatina... a Itàlia, a França, a Alemanya, fins i tot si els països europeus tenen una cultura que, com ocorre amb tots els que tenen el poder, es tanca i crea una unió per a consolidar-se i no patir «invasions», la intervenció d'uns altres i altres, que poden crear les condicions per als canvis. El conservadorisme és molt fort, tant en els europeus com en els nord-americans, sobretot contra les accions progressives dels països no desenvolupats.

Es diu que el capitalisme del «Tercer Món», dels països en vies de desenvolupament és salvatge, però el capitalisme salvatge, crec, és una part essencial per al manteniment del «Primer Món», del món desenvolupat, on les coses es generen determinades per les forces dels opressors sobre els oprimits.

Avui falta molt, més que mai, la virtut de la tolerància⁵, una de les característiques de l'humanisme freireà. El que falta en l'imperialisme, sobretot en el nord-americà és la tolerància: volen homologar, determinar tot per a tot el món, «pasteuritzant» i imposant les seues formes de pensar a la moda Coca-cola. És a dir, volen construre a la resta del món a pensar de la mateixa manera que pensen ells. Qui pensa de manera diferent, pensa erradament i forma part de la part del món del mal, del mal del món. Aqueixa és la seua manera típica, nord-americans, que «van llegir el món». No respecten les cultures. Existeix solament un model correcte de la veritat: la seua cultura. Existeix solament un patró definit com democràtic

³ Entrevista realitzada en 12/04/2005, i revisada al novembre de 2006.

⁴ P. FREIRE, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992). São Paulo: Paz i Terra.

⁵ P. FREIRE, *Pedagogia da tolerância*, organitzada per Ana Maria Araújo Freire (2005), São Paulo: Unesp. Guanyadora del Premie Jabuti, 2006, segon lloc, categoria educació.

i civilitzat: el d'ells. La seua cultura, la seua manera de viure. Qui no respecta el que és diferent, qui no respecta les persones diferents, és intolerant. D'acord amb Paulo, la comprensió de la tolerància, comença per i resideix i es funda en el respecte a les diferències.

En suma, aqueixa pràctica en el món sencer, que ofén els éssers humans, va fer que molts oblidaren Paulo Freire. Però, està recuperant-se amb molta força en molts països d'orient, d'Europa i a Amèrica, sobretot a Brasil! També sé que en alguns països africans es duu a la pràctica i o s'estudia a Paulo.



Paulo Freire diu que el coneixement ajuda a respectar les diversitats...

... Sí, acabe de parlar d'això. Sobre la virtut de la tolerància!

Respectar les diversitats i conèixer, en moviment dialèctic, implica el diàleg que és un dels instruments per a l'apropiació dels coneixements. El diàleg epistemològic és el que estem fent: un «jo» amb un «tu», reflexionant sobre un objecte de coneixement, que en aqueix cas és la teoria de Paulo. És la persona de Paulo. Subjectes cognoscents al voltant d'un objecte cognoscible, en aquest cas el subjecte Paulo Freire i el seu pensament. No és simplement un relacionar-se entre un «jo» i un «tu» en una conversa «sense peus ni cap», fins i tot afectuosa. Paulo afirma que existeixen dimensions en el diàleg que han de provocar la percepció crítica del món: és en aqueix diàleg amorós on es pot obtenir la comunicació i el saber. S'obrin les possibilitats de les transformacions del món.

Un país dirigit pel pensament formal, positivista, que és contrari a la recerca esclaridora de la realitat sobre el coneixement, el diàleg, la comunicació, es perd enmig del camí... Ells, els nord-americans, tenen un model de pensar i practicar les més diverses coses al peu de la lletra, sense cercar la raó d'ésser de les coses. A Estats Units qui no s'alinea a això pot ser «bombardejat», ser sorprès per les forces «democràtiques», que pensa que tenen. No coneixen la virtut política de la tolerància davant la diversitat. I l'essència de l'humanisme és la tolerància davant la diversitat. No existeix l'igual en absolut, sinó l'igual en la diversitat.

Abans de llegir la paraula, la persona llig el món. Es pot fer una lectura fanàtica o lectura crítica: avui veiem que els Estats Units existeix una lectura fanàtica, crítica, tal vegada ingènua, llegida a través del fanatismes, acusant als països orientals de ser fanàtics, al contrari que ells. Aqueixa lectura del món és la comprensió que no entén ni vol respectar les diversitats culturals. És intolerant!

Cal respectar l'idioma, la manera de caminar, de parlar, d'escollir què menjar..., les diferents formes de «llegir el món», perquè tot açò són, en definitiva, les diferents i autèntiques formes de manifestacions culturals.

Com creus que la creativitat de la cultura popular brasilera pot relacionar-se amb els aspectes de conservadorisme encara presents a Brasil?

Crec que Brasil és un país ple de contradiccions, ambigu. D'una banda és molt conservador —elitista, autoritari, i discrimina—, d'altra banda, els brasilers/es, en general, en una societat oberta al món, atempta a tot i a tots. Si véns A Brasil i tor- nes després de tres anys, pots veure molts canvis. Dic sempre que qui ve a Brasil té el seu «baptisme de foc», mai torna el mateix... Som un poble que té una enorme capacitat de fer pedagogia en sentit positiu, amb la nostra empatia, solidaritat, alegria, curiositat, capacitat de crear i acceptació del nou!

La creativitat és el motor del canvi?

Brasil és molt creatiu i dinàmic. La barreja de races dels brasilers/as, indubta- blement, dona aqueix to, aqueixa dinàmica de creativitat que possibilita el canvi. El canvi per a millor.

La literatura de Freire és llegida en molts països: Brasil, Europa, Àsia, Amèrica. Ell va viatjar molt. En els missatges del seu pensament té aspectes d'universali- tat? L'opressió és solament dels analfabets, o pertany al ser humà en general?

Pense en tot el món hi ha oprimits i oprimides.

Tu, Paulo, una persona del Primer Món, també pots ser oprimat. Indubtable- ment ja va viure alguna experiència d'opressió, ací o en el seu propi país. D'això va parlar Paulo en els anys setanta. Paulo va mostrar com en els països desenvolupats existeixen també moltes persones que pateixen la discriminació o per la pobresa, o pel color, o per l'elecció sexual, o per la religió, etc. Per no tenir menjar, no te- nir casa, no tenir bona roba. Pateixen les persecucions, invasions culturals..., es- tan oprimits i oprimides! Per tant Paulo deia: «En el Primer Món està també el ter- cer i en el Tercer Món existeix també un Primer Món», perquè coneixem milionaris i poderosos de tota classe, amb un nivell de vida luxós i provocador, en els països po- bres i miserables.

L'oprimida, de manera especial, és una víctima de les condicions d'opressió. Un subjecte destituït de la seua vocació ontològica de ser home o dona.

Anem a veure, segons Paulo, què és aquesta vocació ontològica dels éssers hu- mans. Naixem animals i a través del temps ens tornem homes i dones perquè vam fer de les potes davanteres la continuació del nostre cos al servei del que volíem i no simplement com suport per a caminar. Això, en si ja és un acte intel·ligent que va provocar el desenvolupament cada vegada major de la intel·ligència. Creguem, llavors, la cultura: l'ètica, la política, les llengües, l'art, la religió, el menjar ela-

borat, l'educació; en definitiva les institucions més diverses. Però, la nostra capacitat de fer cultura, la possibilitat de fer-nos «iguals» amb ella està servint, contradictòriament, de punt de separació entre els éssers humans a través de les diferents formes de discriminació i opressió.

Penses que pot ser una concepció errada de la cultura i de la vida dividir el món en Primer, Segon i Tercer Món? No et sembla parcial i reductiva aqueixa classificació?

Ja no es diu així. Han eliminat aqueixa classificació. Avui es diu: «països emergents», «països en vies de desenvolupament», «països poc desenvolupats», «països desenvolupats», però això poc ens importa! Brasil és ja fa molt temps un país «desenvolupat». Però el nostre endarreriment és gran no sota el punt de vista econòmic, doncs som un país que produeix molt —productes agrícoles i industrials—, sinó sota el punt de vista social. Existeix una pèssima distribució de la renda i una escolarització que no ens deixa tranquils ni satisfets, tant en termes quantitatius com qualitatius. Ací a Brasil, desgraciadament, l'analfabetisme, siga de paraula o aquest analfabetisme funcional, és un cas concret.

Et contaré un fet interessant sobre diferents formes de comportament entre persones d'aqueixos «dos móns»: estava en l'aeroport de Brussel·les i un brasiler que viu a Suïssa des de fa un bon temps va veure un altre brasiler que mentre esperava l'equipatge demanava a una tercera persona desconeguda que estava al costat de la cinta giratòria: «Agafe aqueixa maleta marró, per favor, és la meua!». El brasiler emigrat a Suïssa balbucejava en una veu baixa: «No, això no es fa ací, això és una falta d'educació!». Bé, jo no pense que siga una falta d'educació, perquè és normal parlar amb un desconegut, és normal crear aqueixa obertura i demanar un favor. Això forma part del procés cultural de la comunicació, que l'individualisme capitalista, sobretot el neoliberal està acabant en nom de les «normes civilitzades», d'un «món civilitzat».

Paulo deia més o menys així: «Un país, un poble no pot ser altre; és això el que hem de respectar, les cultures diferents. No existeixen la millor i la pitjor cultura. Existeixen línies culturals que necessiten, en nom de l'humanisme, canviar-se, però això no pot determinar-se des de fora. Cal partir de la *conscientització* dels subjectes d'aqueixa cultura.»

Ell va alertar algunes vegades: «Nita, no penses que la cultura brasilera és sempre la millor, és la teua, la nostra, però reconeix que en cada país, en cada part del món poden existir alguns aspectes culturals millors que els que practiquem a Brasil, altres pitjors que els de la nostra. El que dóna el patró del pitjor és l'anàlisi crítica de la cultura, la seua capacitat d'humanitzar o no. Si eres tolerant, accepta més les cultures diferents. No existeix una cultura millor o pitjor que la nostra».

Definitivament, no podem ni classificar ni jerarquitzar les cultures...



Per a mi va ser un aprenentatge conèixer Brasil⁶: un ensenyament d'humanitat, un ensenyament sobre l'ésser humà, especialment sobre la comunicació que en aqueixa forma mancada en altres parts del món.

Em pregunte: què significa ser desenvolupat? Desenvolupat és qui considera de dolenta educació dir «aquesta és la meua maleta?» Si a Brasil parles amb un desconegut no hi ha problema. En altres parts del món, per contra, és considerat de pèssim gust. Em sembla que es té por dels altres. Quan Paulo deia: «crec en l'ésser humà» demostrava acceptar les coses quan no es menysprea l'altre o l'altra. Paulo va trobar moltes persones que van intentar enganyar-lo, unes altres que fins i tot el van enganyar! Però ell no es penedia de ser tan obert, solidari, còmplice dels altres.

Tota la filosofia de Paulo sorgeix a partir de la virtut de la persona. Per això ell és un humanista, per això el seu pensament avui es revela necessari. L'any passat vaig rebre una carta d'una societat alemanya d'intel·lectuals: ells/elles havien proposat a la Comunitat Europea la divulgació de l'obra de Paulo i el seu pensament humanista en les escoles, sindicats, esglésies, etc. Volien la meua col·laboració i vaig acceptar. Després un d'ells em va dir que era un projecte difícil de ser aprovat, perquè era molt gosat i el poder a Europa està estabilitzat i no vol ser «envaït», renovat, no vol canviar els seus paràmetres de debò.

Desgraciadament sabem que estem caminant pel camí equivocat, cap a un món més lleig, més individualista, més competitiu, però molts, quasi tots no volen canviar el que està ací, és aqueixa la qüestió.

És això mateix, Paolo, Brasil ho va batejar en el baptisme de les seues marques benèvoles i benèfiques del foc...

El pensament educatiu de Freire té un fort potencial revolucionari també en la mirada política. Quant va influir en el seu sentiment de rebel·lia en contra de les injustícies socials el fet d'haver nascut a Recife? En el nord-est de Brasil on la desigualtat, la pobresa és molt difusa? Com entens la seua solidaritat amb l'art popular?

Existeix una gran diferència entre Paulo i altres educadors / pensadors. Paulo era un *nordestí* de Brasil. Un recifense. De xiquet veia les injustícies, veia als negres maltractats, els pobres menyspreats i es preguntava: per què això, si som tots iguals? Ells són diferents? Per què algunes persones tenen coses i unes altres no? Aqueixa va ser la preocupació de Paulo Freire des de xiquet!

El seu pare era oficial de la policia militar. Quan va emmalaltir, es va jubilar i d'aquesta manera el sou es va tornar molt menut per a mantenir la família, que així va començar a perdre tot. Un oncle de Paulo que tenia una casa de «llits ca-

⁶ El nord-est és una de les zones més crítiques i freturoses de Brasil. D'altra banda posseeix un enorme potencial en la tradició de la cultura popular. Freire, de nou relata la importància del context *nordestí* en la seua formació humana i educativa: «no necessitava consultar estudis científics que tractaren de les relacions entre desnutrició i dificultats d'aprenentatge. Tenia un coneixement de primera mà, existencial d'aqueixes relacions». P. FREIRE, *Cartes a Cristina* (ed. d'Ana Maria Araújo Freire), 2002. São Paulo: Unesp, pàg. 40.

lents» molt ocupada a Rio de Janeiro els ajudava econòmicament. Amb la crisi de 1929 aqueix oncle va perdre tot i no va poder prestar ja més ajuda. La família de Paulo va quedar encara més pobra.

D'aquesta manera, es van anar per a viure a Jaboato, un ciutat molt menuda prop de Recife. A Jaboato havia solament una escola primària i Paulo, que tenia un gran desig d'estudiar, d'anar a escola secundària i continuar en els estudis de sintaxi brasilera, se sentia desemparat.

Quan Paulo tenia 16 anys la seua mare va buscar escoles a Recife on poguera estudiar, però les escoles religioses, de sacerdots, no l'acceptaven sense el pagament de les mensualitats. Va ser el meu pare, Aluizio Pessoa d'Araújo, qui el va acceptar amb una única condició: que fóra un bon estudiant!

Paulo va estudiar allí, en el Col·legi Osvaldo Cruz. Allí vaig conèixer Paulo quan tenia menys de quatre anys. En tres, quatre anys ja era una persona que sabia molt. Després de cinc anys ja es va convertir en professor de la llengua portuguesa. Ensenyava en el curs gimnàstica quan vaig ser la seua alumna, amb 11 i 12 anys, perquè el Col·legi Osvaldo Cruz era una escola mixta. Això és, tenia alumnes menuts i grans i xiquetes i mosses en la mateixa aula. I això no era comú en aqueixa època.

La vida de Paulo va tenir realment una ascensió molt ràpida. Després d'aquesta experiència a COC i en altres col·legis de Recife va començar a treballar en el SESI (Servei Social de la Indústria)⁷. Allí, convivint amb els treballadors va començar a preocupar-se del dret ontològic de les persones de llegir i escriure; amb les condicions i les relacions d'explotació, que, després ell anomenarà condicions i relacions d'opressió.

Com Paulo sempre va partir de la realitat concreta i de les coses òbvies, de la seua experiència personal, descrita ara lleugerament, ell va ser diferent dels filòsofs alemanys, italians, francesos que estudien la teoria de la teoria dels altres, tractant de recuperar les idees d'uns, combatre les teories d'uns altres... Per a ell havíem de prioritzar la pràctica, el concret, el que se sent, la intuïció, l'obvi; partir del que el poble que pateix i treballa sent i pensa! D'ací, òbviament, el seu pensament té més que una mirada política. Té el seu compromís com el políticoeducador revolucionari que va ser. Un filòsof de l'educació preocupat amb els sentiments, amb els somnis, amb els desitjos i els drets —no només amb els deures— dels oprimits, nascuts de la seua rebel·lia contra les injustícies socials, exactament per haver nascut a Recife. En el nord-est de Brasil on la desigualtat, la pobresa està generalitzada. El seu amor al poble el va dur a la solidaritat amb l'art que les capes populars produïen. Amb l'art popular. D'ací va partir per a treballar amb el concepte antropològic de cultura que obrí la possibilitat de l'alfabetització de la paraula i del món.



⁷ SESI (Serviço Social das Indústrias) és la institució on Freire va treballar de 1947 a 1957, primer com a director i després com superintendent do Departamento de Educação. Així recorda Freire el seu pas pel SESI: «Treballant en el SESI amb diferents professionals, en nivells també diferents, i amb operaris, a qui vaig desafiar a anar assumint, cada vegada més, actituds de subjecte, a anar aprenent democràcia, practicant-la, vaig acabar fent una sèrie d'aprenentatges indispensables per a qui s'insereix en el procés de canvi de la realitat.» FREIRE, P. *Cartas a Cristina* (org. Ana Maria Araújo Freire) 2002. São Paulo: Unesp. pàg. 144. O també: «La pedagogia de l'oprimit no podria haver-se gestat en mi només a causa de la meua pas pel SESI, però el meu pas pel SESI va ser fonamental. Fins i tot diria que indispensable en la seua elaboració». P. FREIRE, *Pedagogia da Esperança* (2005). São Paulo: Paz i Terra, pàg. 18.

Penses que construint teories sobre teories pot apartar-se de la pràctica i d'una confrontació més autèntica amb l'ésser humà?

Sí, aqueixa és l'originalitat i la diversitat del pensament de Paulo. Va partir de la pràctica, del que és obvi, de la intuïció que duu als hòmens i a les dones a la pràctica. Observa, per exemple, quan Paulo comprenia els fenòmens sobre els quals va incidir la seua intel·ligència: l'analfabet és analfabet del llenguatge escrit, no de la llengua oral, si algú ja sap un tema és molt més fàcil estudiar i aprofundir, la gent sap que és més fàcil saber sobre el que ja sabem que començar en un nou camp del coneixement. Llavors, és necessari partir del que ja sapieu quan es tracta de l'alfabetització. Va ser així en el mètode d'alfabetització: per a aprendre a escriure la paraula, vam necessitar començar ensenyant l'escriptura de la paraula que ja sabem el seu significat. El «Mètode d'Alfabetització Paulo Freire» té com origen aqueix fet: els adults saben sobre allò que parlen! A partir de la «parla del que saben» s'ha d'ensenyar-los a escriure aquesta parla.

Paulo deia que una societat lletrada és un dret ontològic de les dones i els hòmens per a aprendre a llegir i a escriure la paraula i el món. Això forma part de la naturalesa humana... Forma part de la naturalesa ontològica dels éssers humans almenys llegir i escriure la paraula! Qui no llig i no escriu té un dret seu robat, té la seua humanitat robada. Aqueixa és una consideració i afirmació molt seriosa. Paulo partia d'aqueixa pràctica, perquè va veure i es va solidaritzar amb el sofriment dels oprimits i les oprimides.

Realment Paulo va inventar, va crear, però no crea del no-res, es crea del que existeix, superant, creixent, canviant, transformant històricament el real. Per això ell es va convertir en un dels majors educadors de la postguerra, de la Segona Guerra Mundial, pensant en la pràctica i sentint les coses i sobre aquestes realitzant les seues reflexions. A molts no els agradava això a Europa i fins i tot a Brasil: acusen Paulo de ser un sentimental. Pense que si no sents les emocions, no valores els teus sentiments i estàs només «mig viu».

Paulo tenia la convicció que «no pense amb la meua ment, amb el meu cap. Pensem amb el cos sencer. El meu cos està conscient, no solament la meua ment», i moltes persones trobaven ridícula aqueixa expressió d'ell. La prova d'aqueixa intuïció és que existeix un centre avui als Estats Units que s'ocupa d'estudiar aquest tema. El cos sap. Saben quan torna a casa —el nostre metabolisme s'equilibra—, sap quan està en un ambient agradable o hostil.

Abans de pensar, el cos sent, el cos sap i Paulo deia: «tot el que m'accelera el cor, sentir la sang corrent ràpid en les meues venes, estarrufar els pèls del meu cos, són coses sobre les quals he de pensar.»

En definitiva, Paulo valorava els sentiments, el sentit comú (es negava a acceptar que el sentit comú no té valor), la intuïció, perquè *va partir* d'ells, fins i tot si

va entendre que la veritat no es tancava en aquest cicle. Això seria una imprudència! Hem de reflexionar sobre el que el nostre cos ens indica pensar, en ell estava segur. El cos és el punt de partida.

Aqueixes coses són les que marquen la diferència entre Paulo i els filòsofs del Primer Món! Paulo va viure amb emoció els conflictes dels humans i sobre ells va reflexionar. Aquests, la van deixar de costat, «hivernades», segurament.

Ara a Europa, gràcies també als estudis de Peter Maig⁸, es reflexiona sobre una comparança entre Freire i Gramsci. A més de les diferències d'època i geogràfiques, es troben moltes convergències. En particular en la relació entre activitat educativa, pensament polític i voluntat de transformació social. Gramsci té una gran fama a Brasil i Paulo Freire està rebent una renovada atenció a Itàlia...

Paulo va llegir a Gramsci després d'estar en l'exili. Gramsci, a diferència d'avui, no era conegut a Brasil. Paulo va deixar Brasil en 1964, quan encara no s'havia escoltat parlar de Gramsci, dels seus escrits de les presons italianes. Paulo va conèixer el treball de Gramsci a Xile, després d'escriure *Pedagogia de l'oprimit*⁹. Quan va demanar a alguns amics que llegiren la seua obra —llestà ja, però encara sense publicar—, un d'ells va dir: «Paulo, no has llegit Gramsci? Has escrit algunes coses d'ell i ni ho esmentes!»

Això vol dir que el context social dóna a les persones que tenen la capacitat de fer una «lectura del món» radical i crítica, la convergència entre les seues comprensions, afirmacions i creences fins i tot separats per la distància —el temps entre ells no va ser significatiu— la capacitat de desvetllar coses similars i de vegades fins i tot coincidents.

Paulo mai va parlar de la dictadura del proletariat...

Paulo deia que si lluites simplement contra l'opressor, acabes en el lloc de l'opressor i l'opressor es torna oprimint. Caldria lluites contra les relacions i les condicions d'opressió!

En el socialisme real, inicialment, fins i tot amb alguns malentesos els revolucionaris russos van lluitar molt per l'emancipació del seu poble, que vivia en les condicions més indignes per a un ésser humà, en l'època dels tsars. Exactament van lluitar contra les relacions i les condicions d'opressió! Però després es va crear un estratègia social que havia de molts i tants privilegis i que va començar a oprimir de tal manera perversament, determinant i forçant a tots i a totes a pensar com a aquesta «elit en el poder», que proclamava pensar i obrar amb seguretat, que l'experiència socialista va fracassar totalment.

Va fallar a la Unió Soviètica el necessari amor a la vida, la tolerància davant la diversitat. Nosaltres mentre que subjectes creem la història. Si som ètics trac-



⁸ Peter MAIG, *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (1999). Londres: Zed Books. Trad. cat.: P. MAIG, 2003. *Gramsci, Freire i l'educació de persones adultes*. Xàtiva: Edicions del CREC.

⁹ P. FREIRE, *Pedagogia do Oprimido* (1974). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

tem de tornar-nos millors, si no som ètics perdem la nostra «adreça vital». Van *Voler determinar* la història, no foren ni ètics ni eficients en aqueixa tasca que, convinguem, és impossible.

La perversitat practicada va dur els soviètics a perdre l'«adreça vital», perquè la nostra vocació és ser Més Éssers. Aquest procés va dur a la disgregació de la Unió Soviètica. El que va passar en realitat va ser una deformació determinada per la corrupció en el sistema socialista implantat, que va provocar el fracàs de la utopia de la igualtat i de la cooperació. La caiguda del mur de Berlín va ser el punt final d'aquesta *utopia*. No de les utopies.

Marx va afirmar categòricament que el socialisme caminaria cap a una societat igualitària després de la *dictadura del proletariat*. Si això fora un procés mecànic i despietat, si els hòmens i les dones tingueren la garantia que la societat igualitària arribaria espontàniament, es creuarien de braços i esperarien... La història per a Paulo, de manera diferent a Marx, és *la possibilitat* i no *determinisme*. És a dir hem de pensar que això que fem avui farà possible el món demà..., el meu món, el seu món i el d'aquells/es de la col·lectivitat del món. Millor o pitjor que el d'avui i el d'ahir. El futur, el matí depén del que s'està fent avui. Ell, el futur, no ve automàticament. Per tant necessitem somiar, *amb* Paulo, en dies millors i lluitar per ells!

Això és possible perquè som éssers *inacabats*, raó d'ésser de l'esperança. No som avui el que érem ahir i tampoc serem demà això que som avui. Com *éssers inacabats* hem d'ampliar les possibilitats de Ser Més com ara estem fent mitjançant el diàleg entre tu i jo, a la recerca d'un món.

La *possibilitat* és alguna cosa molt rica en Paulo, que nega terminantment el determinisme de la dictadura del proletariat.

No obstant això, el que es fa avui en el món està sent el que destrueix el món, el que pot dur a un món pitjor. O aqueix procés d'intolerància i destrucció és interromput, o el món, segurament i irreversiblement, acabarà. No obstant això tenim la capacitat d'inferir en el món sencer, som capaços de modificar aqueix camí i el nostre ésser inacabat ens dona l'esperança per a aconseguir construir dies millors. Quan desitgem canviar, volem canviar a millor i no a pitjor. La humanitat en general té l'esperança d'un món millor. Tot el món té l'esperança d'alguna cosa positiu, que ens conduïska a una etapa millor, en un projecte humà obert per la possibilitat —i no pel determinisme històric o per la dictadura del proletariat— de construir una millor societat, amb millors persones, on tots poden ser Més Éssers i no Éssers Menys, injuriats, que patint la violència de la pobresa, dels terrorismes de qualsevol espècie, perden la dignitat.

Vaig anar molt lluny amb la seua pregunta... em vaig aprofitar per a dir coses importants de la comprensió d'educació de Paulo.

Freire comprenia el procés de conscientització com el trajecte d'alliberament dels oprimits, com una presa de consciència crítica i permanent.

Existeix la paraula consciència i la presa de consciència. La *conscientització* va més lluny d'elles.

Crec que és important assenyalar que la *conscientització* és una paraula que solament existeix en la llengua brasilera. Abans també voldria explicar la *conscientització* no és una paraula creada per Paulo. En els anys cinquanta un grup d'investigació de Brasil, va crear el ISEB (Institut Superior d'Estudis Brasilers)¹⁰ que va començar a parlar de *conscientització*. Hélder Câmara¹¹ el va difondre¹².

Però va ser Paulo, francament, qui va reflexionar molt sobre aqueix concepte, el sistematitzà i el va usar com una metodologia per al coneixement crític del món, per a la *lectura del món* que faria possible la comprensió de la presència en el món dels homes i de les dones com subjectes de la història i no solament com objecte d'ella i dels opressors/es. La *conscientització* per a Paulo, per tant implica el moviment intencional cap als canvis, cap a la transformació.

La diferència entre Piaget i Freire: Piaget usa l'expressió presa de la consciència i Freire la conscientització...

La *conscientització* no només és una presa de consciència sinó també una anàlisi crítica, un procés permanent per a estar en el món, críticament, repetint el que vaig dir en la meua resposta anterior. Piaget va investigar els mecanismes de la ment, de l'aprenentatge, però sense les implicacions polítiques que caracteritza la *conscientització* en Paulo.

El context dels dos és també molt diferent, per aquest motiu que les seues *lectures de món* siguen molt diferents. Piaget va nèixer en Ginebra, en una família rica. Els seus estudis són suposadament neutres. D'aquesta manera, en principi, ell hauria d'entendre, que no havia de fer res amb el drama d'una xiqueta que es prostitueix a Salvador de Bahia, o amb milers de xiquets sense escoles que se sotmeten al treball esclau, a Amèrica Llatina o a Àfrica, per citar tot just dos exemples.

A diferència de Piaget, Paulo, que va tenir una infància modesta i una adolescència molt pobra mai va menysprear aquests fets quan va estar creant la seua teoria ètica i política, abans que educacional.

Aquests fets expliquen per què Paulo va donar prioritat a la *conscientització* i Piaget es va quedar només i deliberadament, en la presa de consciència.

En quina direcció va canviar en els seus últims anys de la vida?

El seu llenguatge escrit es va tornar més senzill. Va anar tornant-se més lliure, més solt en tots els aspectes de la vida. Es va fer madur. No tinc dubtes, sense fal-



¹⁰ ISEB (Institut Superior de Estudos Brasileiros) fundat en 1955. Es tractava d'un centre d'estudis que debatia i proposava cursos per al desenvolupament de Brasil, a través de temes que abordaven disciplines d'història, filosofia, economia, política, sociologia. El Govern Militar en 1964 va decretar la fi de l'ISEB i l'exili de molts dels seus estudiosos.

¹¹ Hélder Câmara un dels inspiradors de la teologia de l'alliberament a Amèrica Llatina i d'un cristianisme que cercava l'alliberament de les classes pobres.

¹² El mateix Freire especifica que el terme *conscientització* va ser creat pel ISEB i difós per Hélder Câmara: «Es creu generalment que sóc autor d'aquest estrany vocable *conscientització* per ser aquest el concepte central de les meues idees sobre educació. En realitat, va ser creat per un equip de professors de l'Institut d'Estudis Bra-

silers cap a 1964. Es pot citar entre ells al filòsof Álvaro Pinte i al professor Guerreiro. A l'escoltar per primera vegada la paraula conscientització, vaig entendre immediatament la profunditat del seu significat, perquè estic absolutament convençut que l'educació, com a pràctica de la llibertat, és un acte de coneixement, una aproximació crítica de la realitat. Des de llavors, aquesta paraula forma part del meu vocabulari. Però Hélder Câmara va ser qui es va encarregar de traduir-la i difondre-la a l'anglès i francès». P. FREIRE, *Conscientização. Teoria i prática da libertação* (2005). São Paulo: Centauro, pàg. 29.

¹³ Paulo FREIRE, *Cartes a Guiné- Bissau. Registre de uma experiência em progresso* (1977). Rio de Janeiro: Paz i Terra

¹⁴ Amílcar Cabral, juntament amb Aristides Pereira, el seu germà Luís Cabral, Fernando Fortes, Júlio de Almeida i Elisée Turpin, va fundar el 1959 el PAIGC (Partit Africà per a l'Independència de Guinea i de Cabo Verde). Va lluitar per l'alliberament dels pobles de Guinea i Cabo Verde del colonialisme portuguès. Va ser assassinat per agents del colonialisme portuguès el 1973, abans del treball

sa modèstia, que jo vaig contribuir significativament a aqueixos canvis. Estava trist per la mort d'Elza, però va vèncer aquest estat després d'estar junts. Deia: «Quan em vaig apassionar per Nita, em reenamorí del món, de la vida». Així, en aquesta segona etapa de vida de casat els seus escrits estaven en major quantitat més i més vinculats a allò real, més poètics, més bells..., més afectuosos, pense!

L'exili...

Paulo no volia eixir de Brasil. Va ser perseguit pels qui van donar el colp d'estat de l'1 d'abril de 1964, i per a preservar la seua vida va partir a l'exterior. Va aconseguir entrar en l'ambaixada boliviana, a Rio de Janeiro. Era octubre de 1964. Va anar a Bolívia ja amb una treball concertat amb el ministre d'educació d'aqueix país. Va tenir problemes de salut perquè La Paz està a una altura d'aproximadament 5.000 metres. Quan va estar millor, va esdevindre el colp dels Estats Units a Bolívia. Paulo va partir cap a Xile, on va passar quatre anys i mig. Quan va ser publicat en Estats Units el seu llibre *Pedagogia de l'oprimit*, escrit a Xile, va ser conegut en tot el món. En aqueix moment ell ja havia passat quasi un any als Estats Units i treballava en el Concejo Mundial de les Esglésies, a Ginebra, una institució creada per les esglésies protestants, alemanys, suïsses, i d'altres països.

A Suïssa va ser convidat i va visitar el món sencer quasi. La idea del CMI en convidar Paulo era específicament donar un caràcter més humanista en les relacions mundials amb les poblacions de les parts del món on actuaven.

Va coordinar projectes educatius en els processos de descolonització d'Àfrica, treballant amb els pobles que perseguien l'emancipació veritable de les colònies de Portugal, en els països de la costa d'atlàntica. Guinea Bissau, el primer país a convidar-lo; Cap Verd; São Tomé i Príncep i Angola. Paulo mai va viure a Àfrica ni va estar a Moçambic. Va escriure un llibre sobre aqueixes experiències, *Cartes a Guiné Bissau*¹³. En aqueix llibre esmenta Amílcar Cabral¹⁴, una persona que admirava molt, que va influir en ell teòricament, però que mai el va conèixer personalment. Quan va anar a Àfrica, Amílcar ja havia estat assassinat per un nacionalista: un crim polític ordenat pels reaccionaris d'Europa. Últimament jo i Sérgio Guimarães van fer el gest de publicar-lo *A Àfrica ensinando a gente: Angola, Guinea Bissau, São Tomé y Príncep*, un «llibre-diàleg»¹⁵ d'ell amb Paulo. El meu marit també va treballar a Tanzània i a Nigèria.

En els quinze anys d'exilie Paulo va estar sense passaport. Solament tenia autoritzacions temporals de permanència i viatges. El govern brasiler no li va concedir el passaport innombrables vegades, Paulo el tenia sol·licitat com un dret inalienable. De cada ciutadà.

En 1979 va començar el procés de l'obertura política a Brasil —ell i altres brasilers/es expatriats cobraren nova vitalitat— amb el moviment per a l'«Amnistia to-

tal, general i sense restriccions». En aquest moment Paulo va demanar el seu passaport, això, aquesta vegada, li va ser concedit.

A l'agost de 1979, immediatament després d'haver rebut el seu primer passaport, Paulo va visitar Brasil. En 1980 va tornar-hi definitivament sota la protecció de Paulo Evaristo Arns, llavors arquebisbe de São Paulo, que el va convidar, en visita a Ginebra, a fer classes en la PUC/SP¹⁶.

La seua tornada no va ser fàcil, fins i tot després d'haver estat homenatjat en el teatre de la PUC/SP amb molt d'entusiasme i afecte, molts intel·lectuals el van criticar, perquè estava fora de Brasil i no havia patit les amargors que ells havien patit en el nostre país. I, veus?, en aquest dia de l'homenatge, amb el teatre de gom a gom, Paulo va agrair els «exiliats interns» que estaven lluitant, sense temor i amb gosadia perquè els «exiliats externs» pogueren tornar-hi, com estava tornant-hi ell i tornant-hi quasi tots els brasilers i brasileres... A més Elza¹⁷ estava malalta i el seu estat de salut precari va anar empitjorant, el que preocupava molt Paulo.

Serà també per causa de l'exili que algunes de les característiques del pensament de Paulo Freire tenen una universalitat perquè estan pensades en diverses cultures?

El seu pensament és universal perquè va partir i va crear arrels profundes en el seu espai més llunyà el seu: Recife. Va justificar aqueix tema de la universalitat del seu pensament dient: «La meua *mundialidad* s'explica en la meua *latinoamericanidad*, està en la meua *brasilidad*, que s'explica per la meua *pernambucanidad*¹⁸, i aquesta per la meua *recifensidad*».

Va ser per açò que Paulo va tenir la possibilitat de ser mundial, universal, i va arribar a persones de tot el món, independentment de la raça, competència, edat, gènere... Només secundàriament perquè va viatjar difonent les seues idees...

L'opressió és també universal...

Paulo deia que encara que tingueres consciència crítica, estigueres *conscientizado*, no estaries lliure de ser un oprimint o una oprimida. És necessari cercar on està l'opressor, quines són les condicions de l'opressió, combatre aquestes que determinen les relacions d'opressió, que inhibeixen, que prohibeixen la vida digna la realització dels somnis.

La primera cosa, el primer pas dels individus que volen eixir de l'opressió és, sota l'orientació de l'orientador/a desvetllar la realitat, *conscientizarse*. Després ha d'haver una lluita permanent per l'alliberament, la seua i la de tots i totes les societats.

Les circumstàncies i les societats treballen per a oprimir, tant el poder com el context social. Les societats capitalistes en general estan organitzades perquè un oprimis-



d'alfabetització de Paulo Freire a Àfrica. Freire va mostrar sempre molta admiració per ell i va dedicar a Cabral el llibre *Cartes a Guiné Bissau* (veieu nota 13), definint-lo com «educador-educant del seu poble».

¹⁵ Aquests dos llibres estan publicats per Paz e Terra.

¹⁶ PUC-SP són les sigles de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁷ Paulo Freire es va casar amb Elza Maria Costa Oliveira, professora de primària en 1944 i va tenir cinc fills. L'educador brasiler, freqüentment expressava públicament el seu amor per Elza, i en particular el suport i la inspiració que en les seues activitats li va prestar ella. La mort d'Elza va ocórrer en 1986 i va representar un motiu de crisi molt greu per a Freire. Com ell diu, enamorar-se de Nita va ser la raó del seu reenamorament de la vida.

ca a un altre. L'alliberament no pot ser solament individual, sinó de la societat, per a viure tots i totes en una societat més justa i solidària, veritablement democràtica.

Paulo va denunciar la nostra inexperiència democràtica, que determina les relacions d'opressió davant les condicions d'opressió determinades per la manera per la qual construïm la nostra història: latifundi, explotació del treball, fins i tot amb un ampli període d'esclavitud negra i el menut mercat intern que va succeir al monopoli comercial. Un país no pot ser democràtic si té qui llig i qui no llig, si té qui té tot i qui no té res. Si l'explotació dels hòmens i de les dones encara és un lloc comú.

Paulo va llegir molt de Marx, però no el seguia dogmàticament. Va marcar d'ell una diferència significativa quan va comprendre que «la història no és determinisme, és possibilitat». L'ahir ens ensenya com ésser avui per a projectar-nos demà. Per al determinisme de Marx la història part del pressupost que arribarà a la societat capitalista a través de la dictadura del proletariat.

Per a Paulo la història depèn de l'elecció d'una comunitat o d'una societat: la comunitat opta i escull. Això és democràtic i ajuda a construir i a concretar la democràcia, eixir de les terribles imposicions de l'opressió. Les persones trien a partir de la realitat i depèn de la capacitat de lluitar amb l'esperança, superant els impediments i els obstacles, fer real el somni. El futur no és quelcom, ve mecànicament. No és una força màgica, però sí una conseqüència de la força la del somni humà, del somni de Ser Més individual i col·lectiu.

Conscientització i humanització¹⁹

Conscientització i humanització formen, parteixen d'un únic trajecte d'alliberament...

Per a humanitzar-nos hem, en primer lloc, d'estar *conscientizados* de la nostra condició d'estar en l'i *amb* el món. Per a humanitzar-nos hem de percebre i tenir la claredat política que no estem sent tractats o vam tractar els altres amb humanitat. No ens està sent consentit viure, el que forma part de la naturalesa ontològica del ser humà: tenir una casa, menjar, hospital, medicaments, escola. Fer cultura i construir les utopies. Això té raons polítiques, econòmiques, i ideològiques. És necessari que qui és víctima de l'opressió reconega les raons socials de la seua pròpia condició s'asseu responsable del seu alliberament i la dels altres i les altres. Perquè qui no saber llegir i escriure, aquesta condició és un problema de l'organització social, encara que ell mateix pense que és perquè és menys intel·ligent. Perd l'autoestima. És com Paulo deia, de fet, un «dimitit de la vida», doncs ell o l'analfabet sent que no pot invertir la seua situació.

Llavors, la primera cosa per a la humanització és el procés de *conscientización*, adquirir la consciència crítica. Per a partir cap a l'acció. És un procés que co-

¹⁸ L'Estat de Pernambuco és la regió on està localitzada la ciutat de Recife. Un dels menors estats de Brasil en amplitud geogràfica, caracterizado per una forta cultura popular i una propensió a la creativitat. Dir que sóc de Pernambuco és una notable assumpció de la identitat cultural que es projecta més enllà del territori.

¹⁹ Continuació de l'entrevista, realitzada en 22/08/2005, i revisada al novembre de 2006.

mença amb la interpretació de la negació del sentit comú que propaga, ideològicament, la inferioritat intrínseca dels analfabets, els pobres i els desposseïts. Un procés que vol evitar que ells siguin condemnats a una condició d'inferioritat. És necessari que a poc a poc ells i elles analfabets entenguin que això és una de les ideologies dels poderosos, que volen gaudir de qui no té gens i no té consciència de la possibilitat de ser subjecte de la història. Ells es creuen com subjectes de la història —el que en realitat són—, persones que no tenen drets, només tenen deures.

El procés de *conscientización* és això: a través del procés educatiu fer emergir en les persones que es creuen inferiors la consciència crítica i el seu potencial de lluita política. Fer-los entendre que era així perquè no tenien consciència de ser persones productives, intel·ligents, creadors de cultura, constructors de la història. D'ací partir cap a les accions...

És possible construir la història sense saber, però cal que, conscientizados i compromesos en les seues societats, s'asseuen i es construeixen més Éssers. Que facen i sàpien que estan fent, políticament, l'adequat, el correcte, l'ètic. Així ells i elles acaben sent els qui fan la història més autèntica de les seues societats. Aquest és el procés d'humanització. Per tant, la *conscientización* comporta un procés de reivindicació. La reivindicació i la lluita per allò que dóna el sentit de saber que estem fets de deures i drets. Llavors, qui té drets i deures, passa a reivindicar, amb una consciència crítica i a responsabilitzar-se com subjecte de la història. És en aquest procés, que nosaltres ens humanitzem.

Et puc donar un excel·lent exemple del que parle. D'una persona que va lluitar a Brasil per l'alliberament dels oprimits/es: Chico Mendes. Va Ser assassinat en l'Amazonia perquè treballava amb els seus col·legues en la recol·lecció en el cautxú per a la *conscientización* del grup. Va afirmar que va aprendre a llegir i a escriure quan escoltava parlar de Paulo Freire. Es va interessar i es va alfabetitzar. Després va cercar més informació sobre la proposta pedagògica de Paulo i va conèixer el procés de *conscientización*. Treballant ell mateix en el cautxú va comprendre que la metodologia de la *conscientización* podia inspirar l'alliberament de la seua pròpia classe treballadora, la preservació del medi ambient de l'Amazonia i guanyar el pa de cada dia²⁰.

És difícil la presa de consciència? Per a l'oprimit no seria més fàcil viure sense desenvolupar un pensament crític sobre la seua pròpia condició? Pot ser dolorosa la 'conscientización'?

Paulo usava per al procés de *conscientización* codificar la situació existencial, projectant fotografies, dibuixos, diapositives. En barraques, en cases molt pobres, on els embornals passen prop de les habitacions i els seus habitants han, moltes vegades, de desplaçar-se pujant enormes pendents, vivint en cases sense llum ni ai-



²⁰ En 1976 Chico Mendes va fundar a Amazonia el *Projeto Seringueiro*. Aqueix projecte estava basat en una escola diferenciada que utilitzava el mètode de Paulo Freire. L'educació que naixia de la quotidianitat dels treballadors amb l'objectiu d'una transformació de la pròpia realitat. El sindicalista i activista ambiental Chico Méndez va tenir un paper molt important en la fundació del Conselho Nacional dues Seringueiros. Va Ser assassinat en 1980, perquè evidentment la seua activitat era considerada perillosa. Després de la seua mort, més de trenta entitats sindicals es van reunir en un comitè format per un comisariat que fera justícia contra el crim perpetrat. En 1990, dos hisendats, Darly i Darcy Alves da Silva, van ser considerats culpables i condemnats a 19 anys de presó. Van fugir de la presó en 1993 i en 1996 van ser novament capturats.

gua, se senten quasi en profund abandó. En la *decodificació* quan es forma la discussió amb el grup hi ha sempre algú que diu: «aquest és el nostre carrer, la gent viu així». Aqueix és el moment fonamental de la presa de consciència.

En el procés de *conscientización* hi ha la necessitat d'acceptar aqueixes condicions que als oprimits/oprimides en general no els agrada acceptar i molt menys verbalitzar. Els i les oprimits han d'acceptar la seua condició d'oprimit per a humanitzar-se. És un procés dolorós, quasi una teràpia psicològica. Reconèixer les dificultats imposades o els seus propis errors és un procés molt difícil, molt penós.

És molt difícil per a l'oprimit acceptar aquest procés?

Sí, és difícil i dolorós, però també depèn de com tu, l'educador/a, actues. Paulo practicava una espècie de maièutica, la «maièutica freireana». No es pot dirigir la paraula a algú i dir: el teu no vals res, no tens casa, no tens menjar, no tens educació, no tens ocupació, no eres respectat... no vals res davant la societat. Això crea ràbia, desànim, desil·lusió, desesperança, en la persona que escolta.

La metodologia *conscientizadora* creada per Paulo implica que es parle dels temes generadors a través de la pregunta/resposta. Si preguntes a una persona: «Per què la teua vida és així?», i ell contesta: «Perquè Déu vol»; tu preguntes altra vegada: «Però per què Déu ho va voler així? Serà perquè Déu ho ha volgut realment així?»; l'educador va creant les preguntes sobre la resposta d'un altre i, d'aquesta manera, s'entra en el procés de *conscientización*. Tu, l'educador, no dones les respostes. Fas solament preguntes sobre la resposta de l'educant/a. La pedagogia de Paulo no és donar les respostes, sinó que és la pedagogia de la pregunta²¹. Hem de fer les preguntes fonamentals que, en la seua epistemologia són: «com?», «per què?», «per què és així?», «a favor de qui?», «a favor de què?», «contra qui?», «contra què?», per a arribar a l'essència del fenomen. Aquesta és la dinàmica que anant a l'arrel del problema, *conscientiza*.

Tots els éssers humans són capaços de fer açò, de practicar la pregunta-resposta. No necessita ser intel·lectual o professor universitari per a fer açò. Si crees un grup de persones del poble, són capaços de fer açò. Qualsevol és capaç de sabent-se i sent, de fet, ofuscat, negant mentre que subjecte, progressivament, anar desvetllant la realitat en el procés de la «maièutica freireana» i, llavors, canviar la seua vida, després la del món.

En un diàleg amb Ivan Illich²², Paulo va dir que no volia utilitzar més la paraula 'conscientización'...

Paulo mai va negar l'eficàcia del procés de *conscientización*. A Europa i als Estats Units, més que a Brasil, ho van interpretar d'una manera equivocada, com si

²¹ Paulo FREIRE, Antonio FAUNDEZ, *Per uma pedagogia da pergunta* (1985). São Paulo: Ática.

²² P. FREIRE, I. ILLICH, *Diàleg*, (1974) en Seminari Invitació a *Conscientizar* i Desescolaritzar. Conversa permanent, Lligues, Ginebra. Recerca Celadec, Buenos Aires (1975).

Paulo comprenguera aqueix procés en una manera idealista, com si fóra prou dir «sóc víctima de la societat», en aquells dies realitzar el canvi. Paulo mai va dir això. Mai va ser idealista ni mecanicista.

La *conscientització* implica un procés actiu de comprendre la realitat, de prendre decisions, fer eleccions, exigir la materialització de les seues reivindicacions. Quan esta paraula – *conscientització*— era así mal interpretat, Paulo va deixar, per un període llarg d'escriure sobre ella. Però, va continuar i sempre convençut de la importància de la *conscientització*. Volia tornar a escriure sobre aqueix tema. Tenia aqueixa gran capacitat de reprendre els temes sobre els quals havia escrit ja, «reformant-los», reformulant-los, afegint nous continguts, ora pel que he vista sota altre angle, ora perquè havia fet una nova lectura sobre el tema.

Quan va publicar la seua *Pedagogia de l'autonomia*²³, volia tornar a escriure sobre el tema de la *conscientització*. Sobre ètica i la *conscientització*. Ell ja notava –prevenint el món que, vuit anys després tenim ara impregnat per la falta d'ètica, per la transgressió de l'ètica que està confinant el món sencer a dies de terror i als excessos més diversos— la importància de tornar a prendre la seua categoria de *conscientització*. Tenia aqueix projecte, perquè tenia una gran preocupació no només amb la transgressió de l'ètica, sinó també amb la desesperança duta pel liberalisme / globalitzat de l'economia, generalitzant-se a Brasil i en el tot món, i volia que tots i totes tingueren consciència del que passava i la superaren. Creia que la *conscientització* va brindar instruments per a la possible transformació. Per a l'inèdit-viable que és la veritable democràcia planetària.

Pot ser un obstacle al procés de conscientització la falta d'elecció de qui viu en la pobresa? És a dir que si no pot escollir el menjar, la roba de vestir-se, la instrucció, és més fàcil no tenir una consciència de la pròpia condició. Com es pot així desenvolupar un procés d'alliberament?

Hem d'anar amb compte per a no comprendre aquest procés amb els paràmetres de la classe mitja, que som. El procés d'alliberament és gradual. Amb major o menor velocitat depenent dels individus i de les circumstàncies. Durà, no mecànicament, sinó progressivament als hòmens i les dones a la condició de Menys Éssers o Més Éssers. Progressivament en aqueix procés d'alliberament revolucionari –que no és el revolucionari fet per les armes— tu vas lluitant pels teus drets, per una escola, per un curs d'alfabetització, etc., pels quals va quedar *conscientitzado*. Això no vol dir que la *conscientització* duu a la dissort perquè no puc comprar, no puc anar al teatre. Necessàriament això no ocorre. Les persones, que eren/són excloses, començar a pensar d'una nova manera: volen i es consideren en el dret d'aprendre a llegir i escriure, a tenir una casa, a tenir el mínim per a menjar, a



²³ P. FREIRE, *Pedagogia da autonomia. Sabers necessários a prática educativa* (1996). São Paulo: Paz e Terra. Publicat a Brasil per Paz e Terra, ja s'han venut fins a novembre de 2006 més de 850 mil exemplars.

participar en les destinacions de la seua comunitat i del seu país el seu. Aqueixa és la regla. Òbviament existeixen excepcions.

En els anys seixanta qui eren analfabets a Brasil, no tenien dret a votar²⁴. La majoria de les persones que no sabien llegir i escriure volien alfabetitzar-se per a votar, escriure cartes als pares, als xiquets. Alfabetitzar-se significava també poder llegir la Bíblia en l'església, reconèixer el nom de l'autobús, el nom del carrer o d'una plaça per a no perdre's en la ciutat i no ser «l'ombra dels altres». Fixa't, Paolo, com eren les reivindicacions, i encara són, molt menudes.

Després de la mort de Paulo, li van realitzar un homenatge en l'Ajuntament de São Paulo, al que vaig ser convidada. Una dona que tenia més o menys seixanta-cinc anys, ens va contar com el fet d'haver après a llegir i a escriure canvià la seua vida. Quan li vaig preguntar com va canviar la seua vida, em diu que havia vingut de Recife a treballar a São Paulo, amb el seu marit i fills. El marit va morir, els xiquets van estudiar, van fer la universitat, però ella no sabia llegir ni escriure. Quan es va anar a casa d'una de les seues filles, una altra havia d'acompanyar-la fins a l'estació del metro. La filla que rebia la visita la buscava en l'estació de destinació. Per a orientar-se ella contava les parades del tren. Contava en una veu baixa... «una, dues, tres, quatre... ara isc». Ella tenia una gran por d'anar tot sola. Els xiquets li recomanaven que si la germana no anara a buscar-la ella «baixara del tren, pujara per aquesta escala, mirara cap a l'altre costat del carrer i quan vera aqueixa casa groga...», l'ensenyaven a arribar a casa d'una de les seues filles dient-li coses així. Era tan gran la seua por a caminar sola que la dona va decidir aprendre a llegir i escriure.

Cert dia, quan ella estava en el procés d'alfabetització, estant en l'andana del metre va mirar el nom en el tren que s'acostava, i va començar a reconèixer les síl·labes; «Ja-ba-qua...», «Ja-ba-qua...!» Va saltar de la felicitat i de l'alegria, dient, cridant quasi: «Vaig aprendre a llegir». En veritat ella se sentia alliberant-se...

Continuadament anava consultant amb un metge i sempre presentava els mateixos símptomes. En la consulta següent d'haver llegit «Jabaquara», va dir per a ella:

—Senyora Maria, són quinze anys que vosté ve ací i arriba sempre amb la pressió alta. Avui, no. Què ha passat? Va prendre la medicina?

—La meua medicina va ser aprendre a llegir i escriure —contestà ella.

—No pot ser això —va dir ella somrient.

—Per a vosté, que ja sap llegir i escriure, no. Per a mi, que només vaig aprendre a viure a l'ombra dels altres i les altres, tot canviarà ara, que sé que sóc jo qui governa les meues coses —contestà segura de la seua veritat.

Per a la senyora Maria saber llegir i escriure va ser el seu procés d'alliberament. Hi ha qui reivindica molt més d'això, però per a ella la seua major reivindicació de la vida era això: saber llegir i escriure.

²⁴ Marcos Guerra conta la primera experiència d'alfabetització de Freire a Angicos «en el període de 1962/63 l'analfabet a Brasil no tenia dret a votar i llavors existia un clima de canvi en el país i de reforma perquè els analfabets pogueren votar, però no existia una decisió política referent a això. Per tant, és evident que la demanda de l'alfabetització era una forma de plet perquè més electors pogueren participar en les eleccions, era una mica que naturalment representava una temptativa de conquesta popular i al mateix temps era molt temut per uns altres», en P. VITTORIA, *Angicos uma experiência política*. Entrevista amb Marcos Guerra sobre o método Paulo Freire, DVD 45 min.

Després del testimoni de la senyora Maria, vaig llegir una investigació de la Universitat Federal de Alagoas, en la qual es constata que les persones que aprenien a llegir i escriure, rarament continuaven amb els problemes de visió, d'audió, de pressió arterial alta...

El procés d'alliberament parteix d'això, saber llegir la paraula, però l'alliberament veritable implica saber llegir críticament la paraula i el món, poder fer, decidir el seu destí polític i participar en moltes altres coses.

El procés d'alliberament en Paulo era això. Un procés continu per a Ser Més, deixant arrere l'Ésser Menys, l'ésser tot just objecte de manipulació, d'incidència de l'opressió, anar progressivament obtenint el seu espai de subjecte històric.

En definitiva, no és solament tenir casa, menjar, medicina, etc., el que duu a la *conscientización*, però també depèn d'això. Depèn, bàsicament de l'educació *conscientizadora*, llibertadora.



Llavors el cos aprén amb la ment? La presa de consciència forma part del cos...

El nostre cos està quedant conscient i fins i tot pot canviar la nostra ment. Sens dubte, hi ha una relació dialèctica entre cos i ment. La presa de consciència parteix del cos i té repercussions en el cos... parle del cos biològic, està clar. Paulo va dir: «No escric amb el meu cap, escric amb el meu cos sencer. No pense amb la meua ment, pense amb tot el meu cos, amb totes les meues emocions, els meus sentiments, les meues intuïcions... Amb les meues experiències de sentit comú, els fets viscuts encara presents en la meua vida, però rarament entesos i *també* amb la meua consciència reflexiva».

Tot això que Paulo va dir a través de la seua percepció intuïtiva, precientífica, està sent ara científicament comprovat.

Francament, Paolo, ja parlem d'això...

Una percepció intuïtiva i creativa?

Sí, no conec a ningú que s'haja dedicat a estudiar l'obvi. I l'obvi està ací perquè algú parle d'ell..., però, l'obvi és molt difícil de ser vist i entés... Quasi ningú ho veu, ho nota... Es necessita d'una certa genialitat instintiva i creativa per a això... I Paulo la tenia!

Cada procés educatiu té una separació...

La separació és una separació dolorosa, com mare i fill quan se separen, però és també d'alegria per l'autonomia adquirida. És dolorosa perquè l'alfabetitzant se sent insegur de separar-se de l'alfabetitzador, però és l'educador qui han de preparar la separació perquè en això està també el procés d'humanització, perquè l'edu-

cant siga estimulat a cercar nivells més alts d'ésser i de saber. I això dóna un plaer i un gust incommensurables. Podem trobar professors o professores a Brasil que treballen amb l'alfabetització i que van ser analfabets en la seua vida adulta. La nostra actual ministra de Medi Ambient, Marina Silva, va aprendre a llegir i escriure amb catorze anys i es va fer una professora universitària. Avui és una dona que té una consciència crítica i és capaç fer eleccions, de decidir i optar sobre coses importants per a la nació brasilera.

Abans de llegir la paraula, la persona llig el món...

Paulo va dir que la lectura del món precedia la de la paraula. I la primera lectura del món es dóna a través de la mare, que és la persona amb qui s'estableix el primer contacte. El xiquet comença a notar que quan ell plora, la mare ve. Aqueixa és la primera lectura del món. Després ell nota que si plora molt, la mare pot no vindre. D'aquesta manera, el comença a «assumir» la mesura de quant ha de plorar per a cridar la mare. Per a cada cosa té un plor: un plor per a canviar el bolquer, altre per a mamar... D'aquesta manera, la mare comença a notar què està dient ell. És en aqueix diàleg amb la mare que el bebé comença la seua lectura del món.

La lectura del món és aquesta, quan anem entenent les relacions, les condicions, els fenòmens, les coses que, pas a pas poden o no anar tornant-se crítiques. Açò implica una educació reveladora del real. La lectura crítica del món genera satisfaccions i imposa deures. Per això Paulo va dir que, la lectura crítica de la paraula ha de ser una relectura del món per a transformar-lo. Llegir el món llegint la paraula o llegir la paraula llegint el món és una indicotomitzable que possibilita la realització de les transformacions.

L'ètica en la pedagogia de Paulo Freire, la qüestió del gènere i l'herència del seu pensament²⁵

En relació amb V Col·loqui Internacional Paulo Freire²⁶, em vaig fer la següent pregunta pensant en la presència de Petrobrás i el Banc de Brasil: com relaciona la pedagogia de Paulo Freire davant l'ètica del capital?

Vaig anar a aqueixa trobada q Recife, duta per la Fundação Banc do Brasil (allí em vaig fer aquesta mateixa pregunta...), no convidada pel centre Paulo Freire, que va realitzar el V col·loqui, vaig vore que vaig anar-hi solament el primer dia, vaig complir el meu compromís i a l'endemà em vaig marxar a les meues tasques diàries a São Paulo, on visc.

No veig la incoherència en això: participar en un projecte sobre pedagogia crítica de Paulo que va ser finançat pel capital nacional brasiler i, encara dut a Recife per a inaugurar l'exposició sobre la vida i obra del «pare» d'aquesta pedagogia...

²⁵ Entrevista concedida en 3/11/2005, i revisada al novembre de 2006.

²⁶ Els autors, Nita Freire i Paolo Vittoria, es retrobaren a Recife, en el V Col·loqui Internacional Paulo Freire, organitzat pel centre Paulo Freire en la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Paulo va realitzar el treball d'alfabetització en 1963, a Angicos, RN, amb presupostos «donats» per l' «Aliança per al Progrés», del govern de John Kennedy, acceptat, tranquil·lament, perquè ell mai va ser sectari. Era radical, i la seua radicalitat està totalment dins de les regles ètiques.

Aqueix homenatge que la Fundação Banc do Brasil està fent a Paulo que té la cooperació de Petrobrás²⁷, és legítim. És legítim, és bell i és important que es faça. Pense que si vius en una societat capitalista no pots estar sempre dient: ací solament tracta a Paulo Freire qui no pertany al capital! Això no existeix.

Li pregunte: si les companyies capitalistes no perpetuen la vida i obra dels nostres hòmens i dones, qui ho farà perquè no entren en l'oblit? Ja va pensar si haguérem de «congelar» a tots els artistes, a tots els literats, a tots els educadors progressistes, a tots els filòsofs i els i les socialitzem solament quan el món no siga ja capitalista?

Aqueix homenatge de la Fundação Banc do Brasil i Petrobrás és un dels majors homenatges que aquest país ha fet a Paulo. Ell es mereix molts altres tan grans com aquest... (risos).

Fixa't, Paulo, la mateixa TV Globus, un dels principals reductes del capitalisme a Brasil, va donar, recentment, en dos capítols de la telenovel·la *América*, dos bells i commovedors homenatges a Paulo que l'autora Glória Pérez va fer i l'emissora no va censurar ni va condemnar.

Llavors, no hi veig la raó de la seua pregunta: «Però com, Paulo Freire vinculat a òrgans estatals? Homenatjat per empreses capitalistes?».

En definitiva, no veig cap mal en aqueixos homenatges, sobretot en aqueix que, d'alguna manera és l'Estat brasiler qui l'està homenatjant. Per contra, em sent molt feliç, molt contenta, em sent molt honrada amb aqueix homenatge que les dues empreses estatals més grans de Brasil, que són empreses mundialment respectades —el banc fundat des dels temps colonials, abans de l'Imperi Brasiler ell ja existia— i Petrobrás, que també és una gran empresa, fruit de l'esforç genuïnament brasiler, feta amb la tecnologia brasilera, amb gent brasilera, que pense que deuria ser intocable, completament intocable, sense interferències estrangeres, hagen fet el «Projecte Memòria de 2005 Paulo Freire».

El Banc do Brasil, a través de la seua Fundació i Petrobrás són dues coses precioses que tenim i que feliçment no han estat privatitzades. De manera diferent a tu, Paulo, jo no trobada estrany ni aquest ni cap altre homenatge a Paulo. Em sembla molt bé que aqueixes companyies estiguen fent l'«Any Paulo Freire»...

En l'última conversa, em vas parlar que Paulo Freire pretenia reescriure sobre la 'conscientització' i sobre l'ètica, i m'agradaria saber en quin sentit pretenia escriure sobre l'ètica.

No puc endevinar tot el que li passava pel cap del meu marit, perquè el seu cap era un volcà, però puc formular algunes «certeses» sobre les quals escriuria. Saps



²⁷ Durant el V Col·loqui Internacional Paulo Freire va ser presentat el projecte memòria que homenatjava Paulo Freire. Creat en 1997, per iniciativa de la Fundação Banc do Brasil, el projecte memòria valora la cultura i la història de Brasil, a través d'homenatges a personalitats brasileres.

²⁸ Henrique DUSSEL, *Ética da libertação: na idade da globalização i da exclusão* (2000). Petrópolis: Vozes.

²⁹ Paulo Freire va participar en 1980 en la fundació del PT (Partit dos Trabalhadores). El PT és un partit que reunia els moviments de l'esquerra sindical i del cristianisme de base. Freire que, en la seua posició, va ser sempre radical, es va sentir part d'aqueixa formació. Freire donava esperança al PT perquè pogueren: «traduir els somnis, les utopies per les quals vaig lluitar tota la meua vida i vaig patir quasi setze anys d'exili. La utopia de fer un Brasil més seriós, més bonic i més just, veritablement democràtic». Font: A. M. FREIRE ARAÚJO (2005), *Paulo Freire Uma história de vida*. São Paulo: Vila das Lletres.

³⁰ En el període que Nita Freire va concedir aqueixa entrevista a Paolo Vittoria el govern de Lula estava compromés en un escàndol de corrupció lligat a la campanya electoral. Gradualment el govern va superar l'escàndol. Lula va ser elegit per segona vegada al novembre de 2006, però molts sectors de l'esquerra brasilera que el van recolzar inicialment, encara criticaven algunes iniciatives neoliberals del govern.

que per més projectat i dissenyat que siga un treball d'ell —perquè quan s'asseia ell ja tenia el llibre sencer escrit en el— cap de vegades en el propi acte d'escriure apareixien altres idees, hipòtesis, i es revelaven noves aspiracions de la societat. Això va exigir que, de vegades, ell prenguera un camí diferent de l'originalment pensat.

El que sé perquè ell em va dir i perquè havia comprat una selecció enorme de llibres sobre l'ètica, és que d'una manera molt particular es dedicaria a l'ètica de la vida! Paulo va crear una nova ètica, l'ètica de la vida. Aquesta és l'ètica que no es preocupa pels guanys del mercat, però es preocupa, fonamentalment de la preservació de la vida. Amb respecte a la dignitat humana. Va anar a elles —a l'ètica i a la vida—, a través de l'humanisme autèntic, que va dedicar el seu treball i la seua vida.

Ell anava a escriure sobre aquesta ètica. Com i què diria, jo no ho sé!

En el sentit de l'ètica de la vida, quina ètica han de seguir els educadors?

Et faré un suggeriment respecte a l'ètica de la vida: existeix un filòsof argentí que va escriure molt sobre això marcat per la dictadura del seu país i que per això viu a Mèxic fa molts anys. Ell és Henrique Dussel. En la seua obra magistral *Ética da Liberação*²⁸, mostra com Paulo va crear una nova ètica. És un llibre llarg, un llibre important, que va ser escrit en espanyol, va ser traduït al portuguès, però no sé si té traducció a l'italià. És aqueixa ètica de la vida, l'ètica de l'alliberament, estic segur, la qual tot educador o educadora progressista ha de seguir.

En relació amb l'actual moment polític, de crisi en el govern de Lula, atès que Paulo Freire creia tant que el govern del PT (Partit dels Treballadors)²⁹ podria realment canviar la realitat brasilera i el fet que aqueix govern per a alguns està taint els principis fonamentals de l'ètica³⁰, què pensaria el seu marit referent a això?

Lula va arribar a president de la República per l'esforç d'un porció de gent, perquè la gent no es fa sola, perquè, el nostre coneixement, individual, personal, no el construïm sols, sinó dialècticament amb tota la societat. I en aqueix moviment amb altre diferent a tu es converteix en un jo propi, singular. Paulo va treballar tota la seua vida amb el propòsit que tots els éssers de Brasil, hòmens i dones foren Més Éssers i a això va dedicar una atenció especial, a la qüestió de la democratització de la societat.

Llavors, en aqueix sentit, Lula i el moviment sindical a Brasil, s'aprofiten molt d'aqueix avantatge molt, de la teoria i de la praxi de Paulo. De la cordialitat de Paulo. D'aqueixa utopia de Paulo que va ser penetrant en la nostra societat a través de l'educació, durant dècades.

En definitiva, Lula arriba al poder entre altres coses i entre altres persones, i com el seu valor personal, a causa de Paulo Freire, això no es discuteix, és un fet consumat. Paulo tenia una passió enorme per Lula i pel PT, però va dir sempre: «Nosaltres els d'esquerra el que volem és una societat justa, bonica i igualitària, veritablement democràtica, hem de guanyar el poder i reinventar el poder». Però, per desgràcia, quan el PT va obtenir el poder i no reinventà aqueix nou poder, una nova forma ètica de governar, no podíem esperar altra cosa sinó el que està ocorrent.

Llavors va ser la falta de reinvençió del poder, la falta de recrear el poder?

Sí, va ser la falta de crear un poder, que no fóra aqueix poder corrupte, brut, vinculat al neoliberalisme i a la globalització de l'economia, on el que val és l'ètica del mercat i no l'ètica de la vida, que ens va dur al terror i a una certa indignació amb el govern actual.

Llavors, respecte a això, empreses com el Banc do Brasil i Petrobrás poden treballar amb el mercat i mantenir una ètica, què és l'ètica de la vida?

L'ètica de la cobdícia que és l'«ètica» del capitalisme, del neoliberalisme, «l'ètica del mercat», que comprén les coses més o menys així: guanye molt perquè sóc el millor..., deixes els altres darrere, els altres no valen res..., exigisc les condicions màximes de treball i pagament el mínim del sou..., si em tracten malament tire el meu empleat al carrer, al carrer el dia que em sembla... L'«ètica del mercat» mai valora el treball de la resta, als altres com éssers participants de la societat.

Llavors, pense que Petrobrás i el Banc do Brasil tenen una ètica, sí, definida amb els seus projectes socials. Quant la Fundação Banc do Brasil i Petrobrás estan fent per l'Any Paulo Freire mostren molt clarament aquest fet i no solament ell, sinó que estan preocupats amb els aspectes social i històric, amb la preservació del pensament crític brasiler i les condicions adverses de gran part de la població brasilera.

L'any passat, 2004, va ser l'Any Josué de Castro, qui va dir abans que ningú del món que el problema de la fam és un problema social i polític. Va dir coses òbvies que ningú, ningú mateix, entenia o se'n preocupava: que una persona passara fam no era perquè faltara menjar, sinó perquè la societat estava organitzada amb el propòsit que aqueixa persona tinguera fam, aqueixa és l'ètica que nega la vida, i ell, Josué de Castro, també va caminar en la vida amb l'ètica de la vida. Ell, un recifense com Paulo, era un home importantíssim, no només en termes brasilers sinó també en termes mundials. Va escriure un dels seus llibres, *Geografia da fome*³¹, fa aproximadament 59 anys (en 1946), va ser traduït a moltes llengües estrangeres, quan no era gens fàcil, davant l'elitisme del món, tenir la comprensió que va tenir



³¹ JOSUÉ DE CASTRO, *Geografia da fome. O dilema brasileiro: po ou aço* (2006). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

i proclamar-lo al món. Això un poc abans que Paulo enfrontara el tema de l'alfabetització —podríem dir que concomitantment— es va enfrontar al gran flagell de la humanitat que era la fam, que fins a avui delma hòmens, dones i xiquets en tot el món, sobretot a Àfrica.

Si dins d'aqueixes dues companyies brasileres, diàriament, s'aplica l'autèntica ètica de la vida, respecte als seus empleats i clients jo no sé respondre.

Amb el problema de la fam, penses que l'única solució és la lluita contra el capital, o podem pensar en reinventar el capital, treballar amb la capital en l'ètica de la vida?

Paulo deia: «Hem de reinventar el poder, però com serà aqueix nou poder? Això no ho sé, però és en l'acte de reinventar practicant com va concretant-se. En qualsevol projecte socialista, que implica necessàriament menys injustícia i més igualtat és on sabrem quin socialisme anem a crear.»

El que ja està demostrat al món és que el capitalisme, el liberal i neoliberal, no volen fer el món menys lleig. Llavors, per això no estem eradicant la fam a Brasil i en el món sencer, no estem eliminant l'analfabetisme a Brasil i en el món sencer. Açò vol dir que el capitalisme no pot, per la seua pròpia naturalesa, cuidar la vida, ser realment democràtic.

D'aquesta forma, no es pot educar el capitalisme?

No, no es pot educar, civilitzar el capitalisme, ell és salvatge i pervers fins on pot ser-ho. Forma part de la seua pròpia naturalesa.

Abordant altre tema important, el feminisme... Paulo Freire va rebre una crítica d'un grup de feministes d'Estats Units en relació amb la llengua utilitzada en la Pedagogia de l'oprimit, que estava traduït al gènere masculí. Després d'aqueixa crítica, ell va tractar de canviar...

No va tractar de canviar, va canviar. Molts opositors i crítics de Paulo prenen molt d'ell sobre el seu llenguatge masclista en *la seua Pedagogia de l'oprimit*. Ja vaig escoltar això a Brasil i als Estats Units. I sempre responc: «Com voleu que Paulo tinguera una comprensió de la igualtat dels gèneres quan solament més o menys quatre anys abans d'escriure aquest llibre un doctor francès va mostrar la diferència biològica entre un home i una dona?» Fins als anys cinquanta això no estava clar, científicament parlant. Llavors, si ni per als científics això estava clar, com es podia esperar que un pensador diguera que «els hòmens i les dones són iguals i fan una lluita revolucionària». D'altra banda, això d'escriure «l'home fa», com fa la gramàtica a Brasil i en el món sencer, desgraciadament és una gramàtica, com Pau-

lo va denunciar després, una gramàtica ideològicament masclista, que «pensa» que en dir home s'inclou la dona a l'home.

Llavors, quan va rebre crítiques de les feministes nord-americanes va considerar —Paulo sempre pensava en tot el que es deia d'ell, ell pensava i reflexionava profundament— i entengué el seu error. Va proclamar sense por, reconeixent el seu error: «Realment, quan em dirigisc als hòmens estic incloent les dones, necessite nomenar-les». Repensà els seus escrits i després va demanar a les editorials del món, que on ell tenia escrit «l'home» s'incloguera a «la dona», quan ell feia referència al ser humà.

No sé, Paolo, si aqueixa la seua crítica que *Pedagogia de l'oprimit* «estava tota traduïda al gènere masculí» és ingènua o injusta. Sé que Paulo va pensar sempre en les accions hòmens i dones, fins i tot quan escrivia i parlava només a hòmens.

En l'ambient familiar no tinc res a dir que prove que el meu marit era masclista o tinguera alguna actitud masclista amb mi. Em vaig sentir una persona igual a Paulo, però, òbviament diferent d'ell. No vull dir que el grau d'intel·ligència, de saber intel·lectual, de bondat i d'altres virtuts seues siguen igual que les meues. Però, mai em va dir, mai em va suggerir que jo fóra inferior a ell en cap aspecte. Mai va tenir cap acció que em fera sentir menys que era ell. Paulo tenia un respecte total per les persones, tenia una tolerància amb tot i amb tots els que foren diferents del que ell era o pensava i practicava. Vull afegir: conviure amb un home així realment era molt bo. Era molt més que bé, era meravellós.

Encara que Paulo mai va arribar a cuinar —ell no va aprendre perquè va ser criat d'una forma absolutament masclista—. De jove o xiquet escoltava de la seua mare que «l'home que està en la cuina no és home». Per tant, va ser criat així, i va creure en això durant molts anys com una veritat. El seu masclisme va disminuir molt, però només quan va ser contestat per les nord-americanes, va percebre i va entendre amb radicalitat que la seua postura encara era masclista i la va abandonar. Així, va passar a defensar la igualtat dels gèneres respectant les seues diferències.

Quan ens vam casar en la maduresa no era masclista: em tractava com a una igual amb les seues mateixes possibilitats, i així a totes les dones del món. Sempre pensava en la lliçó de les dones d'Estats Units, intentava davant la seua recerca permanent de coherència fer tasques considerades exclusivament femenines. Feia el llit els diumenges, intentava ajudar fregant la vaixel·la, en fi, tot allò que considerava capaç de fer va intentar fer-ho. Quan ens vam casar, Paulo tenia seixanta-sis anys però, fins i tot, així va canviar el seu comportament domèstic. Abans havia tingut altre matrimoni, altra relació, que no va ser la mateixa que va tenir amb mi. Aqueix és una dels avantatges del matrimoni en la maduresa!



Llavors el que va passar va ser això: jo era una dona molt més jove que la seua primera dona, i dotze anys més jove que ell, amb un cap diferent, i li vaig provocar sense demanar-ho —Paulo endevinava i li agradava endevinar el que la seua companya volia— que seria important tenir una major participació d'ell en l'administració de la casa. També perquè Paulo va estar durant un any vidu i va haver d'administrar la seua casa. Tenia persones que ordenaven i cuinaven per a ell, però ell mateix es va haver d'iniciar en aqueix menester. En aqueix sentit, Paulo va evolucionar molt, quan era un xiquet, un adolescent, un jove, i fins i tot com a home, sobretot, repetisc, en la seua relació amb mi.

Nita, en relació amb el que m'estàs dient, entenc millor que la pedagogia de Paulo Freire està lligada a la seua vida, i que és important conèixer les seues experiències per a entendre el pensament que va produir ell. Volia discutir sobre l'herència intel·lectual del seu pensament, en relació amb la interpretació de la seua obra.

A Europa s'estudien les idees d'un en relació amb les idees d'un altre, contra les idees d'altres pensadors en la successió del temps històric. No podem enquadrar-lo en això, no va ser així amb Paulo. Llavors, Paulo va estudiar filòsofs francesos, italians, nord-americans..., per a saber, per a aprendre a reflexionar, però sense la intenció d'aqueixa continuïtat academicista. Va llegir, va estudiar i va reflexionar sobre el que es va produir i produïa en el camp del pensament, però va crear una teoria del coneixement sobretot a partir de l'obvi, del quotidià, del que vivia, del que desitjava, del que sentia, del que observava, d'ací reflexionava. Va ser un home *nordestí*, brasiler, amb una capacitat enorme de pensar i de sentir, així va crear una postura nova en el camp de la reflexió teòrica.

Paulo va dir: «No vull ser seguit, vull ser reinventat»

Ara, volia cridar l'atenció sobre allò que la gent veu amb dolenta fe, amb dolenta interpretació del que Paulo va dir sobre «no vull ser seguit, vull ser reinventat». Usant les seues pròpies paraules: de pocavergonya, de gent que no té el menor pudor d'inventar extraordinàries, coses que no tenen res a veure amb la teoria de Paulo ni amb la seua vida, dient que ells estan «reinventat Paulo Freire».

Açò no és reinventar, és distorsionar. És deformar la creació del meu marit. Amb tota la meua passió, amb tota la meua ràbia denuncie això. He de denunciar això.

Reinventar Paulo Freire no significa fer tot de qualsevol manera dient «estic reinventant Paulo Freire». No és res d'això.

Per a reinventar Paulo Freire es necessita estudiar radicalment la seua vital obra. Verificar si avui dia, el que puc canviar, sense negar els seus principis per a obrar amb la comunitat, en les escoles, en els sindicats, en les esglésies, etc. Cal fer això amb molt de compte i serietat, el contrari és roí.

Per a reinventar hem de conèixer científicament el pensament de Paulo Freire, a partir de la...

... de la coherència amb ell per a reinventar-lo veritablement. Si algú volguera negar-lo, si volguera fer altra teoria, pot fer-ho. Ha de fer-ho.

Ara, per a reinventar-lo no pot reinvertir o deteriorar, disminuir, degenerar dient que genera el seu pensament. Necessita pensar científicament, filosòficament amb obertura i amb serietat. Amb extrem rigor. Amb amor.

Bé, Paulo, en la teua pregunta està la qüestió de la relació entre el que Paulo vivia i el que ell escrivia. Pense que ell va buscar i va trobar la màxima coherència possible. Tinc l'orgull que Paulo haja incorporat en la seua pedagogia la meua energia, la meua passió i gust per la vida, la meua lectura del món..., perquè tot això tenia sentit amb el que ell era, però estava adormit.

Per a reinventar Paulo Freire és necessari tenir respecte. Un camí a «reinventar» podria estar basat en la perspectiva intercultural, considerant la presència mundial de la pedagogia?

Aquesta setmana a Londres, on vaig rebre un premi, vaig escoltar una dissertació sobre com cuidar de malalts en la Unitat de Teràpia Intensiva basada en Paulo³². La persones que va escriure això, una dona, treballa sobre l'ètica mèdica, basada en el pensament teòric de Paulo. Això vol dir, que ell no està solament en la pedagogia, en la filosofia, en l'educació física, està també en la museologia, en la sociologia, en la medicina, en els estudis de qualsevol naturalesa. El pensament de Freire és molt integrador, encara que absolutament radical.

Podem entendre Paulo Freire llavors més com un pensador que com un pedagog?

No va ser un pedagog, ell es va fer educador, doncs estava format en dret. És a dir, en rigor no era un pedagog perquè no estava format en pedagogia. Era un educador. Paulo va ser un pensador i jo el considere el major pensador brasiler. Per això el seu pensament ofereix tantes possibilitats de reflexió en àrees tan diferents del saber i del fer. Per això, Paulo va ser un pensador, un pensador polític que ací va pensar en l'educació. Com li agradava dir en els últims temps de la seua vida «No se si sóc un educador polític o un polític educador».

Considere a Paulo l'educador de l'obvi, de la valoració de la intuïció, de l'esperança. De l'alliberament cap a la grandesa humana.

Partint d'aqueixa forma d'educació va ser com va entendre que un analfabet no és analfabet de la llengua parlada, sinó de la llengua escrita. Es podria dir que és obvi, però ningú ho havia pensat abans. Sobre la seua pròpia intuïció deia «mai em vaig penedir de seguir la meua intuïció. La intenció ens mostra, en un primer



³² L'autora de la dissertació és Alda A. Mastelaro Hayashi.

moment, el que ha de tornar-se reflectit». L'esperança en Paulo no és l'esperança de l'Església Catòlica, no és esperança de morir, ressuscitar, veure a Déu, no anar a l'infern..., no és una esperança transcendent.

No estic oblidant que va contribuir molt amb la teologia amb l'alliberament, però per a ell que l'esperança és la conseqüència del fet de ser éssers inacabats. Cap ésser humà està complet o acabat. Ell ens recordava que una formiga era un ésser complet, una abella era un ésser complet. João de Fang³³ era un ser complet que portava el fang en el bec i construeix la seua casa. En passar els anys, les abelles, les formigues fan les mateixes coses —João de Fang fa les mateixes coses—, per això són éssers complets, per això cap d'ells fins i tot amb els seus quefers perfectes supera aqueixos límits.

Feliçment, no som éssers complets, la nostra incompletud ens permet l'esperança, el somni, la utopia pròpia de dies millors. D'un món més bonic, menys lleig, on estimar siga possible, com deia ell.

³³ El João de Fang és un au tropical que fa el seu niu en forma de forn, construint un cada any, amb fang humit i un poc de fem barrejat amb palla.

Somnis i utopies. Llegir a Freire des de la pràctica*

Miguel Escobar Guerrero**

a

En aquest escrit narre el camí que he seguit cercant sentit a la meua vida. Les lletres de Paulo Freire van dibuixar una senda per a guiar els meus passos pel món, em van llançar un desafiament per a construir somnis i utopies unint veus i lluites per la humanització, em van convocar per a assumir-me com ésser inacabat, capaç de trencar els condicionaments de qui imposen una ètica perversa, de violència. La meua trobada amb els primers escrits de Freire van ser en el saló de classes. Des de les meues primeres incursions com docent em vaig amerar en la seua praxi, vaig estudiar Paulo llegint la meua pràctica i vaig buscar problematitzar les estudiantes que amb mi treballaven perquè, en la recerca de sentit a la seua existència, tingueren un espai per a les desarrapades del món. Per això, sempre he estat atent per a relacionar el text d'estudi amb el context social, portant les lluites socials a la sala de classes, sabent sempre que l'aula no és un espai de proselitisme, però sí de definicions polítiques, ètiques i pedagògiques.

Vaig conèixer personalment Paulo a Ginebra, Suïssa. Després vaig anar a la República de São Tomé i Príncep (Àfrica) per invitació seua, per a tractar de contribuir, en tasques educatives, en aqueix país en la seua naixent vida independent. Conclòs l'exili i de retorn a Brasil, Paulo va vindre en tres ocasions a la ciutat de Mèxic, el que em va permetre allotjar-lo en el meu departament i acompanyar-lo en totes les seues activitats. Tot aquest procés em va servir no només per a conèixer millor Freire sinó com ell va escriure¹. “Crec, igualment, que no cometré cap error en afirmar que el pas de Miguel per Àfrica va augmentar la seua capacitat per a comprendre'm millor i, d'aquesta manera, criticar-me millor”.

Llegir la pràctica educativa freireanament és, entre altres coses, llevar el vel que impedeix veure el món de l'opressió, de les injustícies, de l'exclusió, del trencament de la dignitat. Per això el coneixement de la pràctica convoca a una ètica de la solidaritat, de l'amorositat, una ètica eròtica, entesa com a respecte a l'altre, com a justa ira i indignació en contra de la deshumanització, de la desesperança; una ètica que ens impulse a lluitar contra el silenci, assumint el compromís d'utilitzar qualsevol espai educatiu, per menut que siga, per a contribuir a eradicar l'opressió. Juliana González², analitzant l'ètica eròtica, assenyala:

“En l'ètica eròtica totes les forces psíquiques s'organitzen precisament cap a la fi d'Eros; la preservació i el creixement de la vida; en l'hegemonia d'Eros, Tàntos mateix, amb la seua negació està posat

* Traducció de Joaquim Martínez

** Professor Titular de Temps Complet en el Col·legi de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UNAM.

¹ Paulo Freire va escriure el pròleg en dos dels meus llibres. El que cite ací és: Miguel Escobar Guerrero. *Educació alternativa: Pedagogia de la Pregunta i participació estudiantil*. Pròleg de Paulo Freire, Mèxic, FFL, UNAM, 1990. L'altre llibre és: Miguel Escobar i Hilda Varela. *Globalització i utopia*. Pròleg de Paulo Freire, Mèxic, FFL-UNAM, 2001.

² Miguel Escobar, “El silenci de l'ètica” en Dolors Monferrer et al. *Sendes de Freire. Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*. Edicions del Crec, Editorial Denes i Diálogos•Red, Xàtiva, 2006. Aquest treball va ser escrit en col·laboració amb Merary Vieyra, Magnolia Torres i Holkan Pérez (estudiantes del Col·legi de Pedagogia), 2006.

al servei de la vida. Per contra, la moral tanàtica és aquella en la qual “la moral” mateix es posa al servei de la mort, en la qual prevalen les forces destructives i, en nom de la virtut, del bé, del sant i el diví, tot sentit moral és invalidat, començant la seua invalidació en l’interior de l’ànima mateix on la crueltat del botxí moral s’associa amb les forces més contràries a la moralitat, i impedeix, de fet, el desenvolupament de tot el viu”

³ El dijous 10 de juny de 2004 va ser el part, en el saló de classes, de la *Pedagogia Eròtica*. Va nèixer després que van matar Pavel, un estudiant de la Facultat de Filosofia i Lletres de l’UNAM, un jove de 20 anys, qui havia participat en la vaga del Consell General de Vaga de l’UNAM (1999-2000) i era militant en favor del Zapatisme. Llavors vaig dir i em vaig dir, dient-li als estudiants *Ja basta!* de seguir analitzant la mort des de la mort; encara en el context de l’estudi de l’origen de la pulsio d’agressió que estàvem realitzant en aqueix moment, Tànatos ens està lliscant per les arenes movedisses d’un coneixement que és agressió, en el qual només impera la mort real o simbòlica com a càstig a la rebel·lia, ens estava duent a desconnectar-nos cada vegada més de la realitat, a enfosquir més la vida, a arraconar més Eros, a refugiar-nos en el silenci, a impedir que somièm.

⁴ Juliana González. *El mal-estar en la moral. Freud y la crisis de la ética*. Facultat de Filosofia i Lletres, UNAM i Grup Editorial Miguel Àngel Porrúa, 1997, segunda edició, pág. 257 y 258.

En el treball en el saló de classes que realitze des de fa més de 28 anys en el Col·legi de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres (UNAM), es va gestar el naixement d’una metodologia alternativa que permet pensar críticament la pràctica educativa, llegint la quotidianitat de l’aula i connectant-la amb el context social on s’insereix. He observat i estudiat la meua pràctica recolzant-me en el seguiment d’algunes lluites socials, com la revolta zapatista i la vaga estudiantil de l’UNAM (1999-2000). En el procés de comprensió crítica de la pràctica educativa, observant i analitzant la conducta mentidera assumida tant pel govern com pels mitjans de comunicació, vaig poder percebre-me de la dificultat de llegir la pràctica solament amb els conceptes proposats per Freire, així que vaig recórrer a conceptes zapatistes, del psicoanàlisi social i de la meua pròpia pràctica.

Alguns d’aqueixos conceptes són, de Freire: cultura del silenci, coneixement com lluita, *pronunciament*, relació entre transmissió i creació de coneixements, pedagogia ↔ ètica ↔ política, somnis i utopies. Del psicoanàlisi social: mediació, filicidi, fratricidi, parricidi, percepció de la realitat, atac a l’aparell de pensar i conducta psicopàtica. De l’EZLN: no a l’eliminació del germà, governar obeint, la paraula morta, el silenci, el cristall ↔ espill, resistència i lluita. De la meua pràctica: desig, seducció, Eros i Tànatos, Pedagogia eròtica i utopia.

Eros i Tànatos en l’aula

La proposta d’Eros en l’aula va nèixer després de l’assassinat de Pavel González³, un estudiant de la Facultat de Filosofia i Lletres (UNAM). L’eix d’aquesta proposta està impulsat per Eros, la pulsio de vida com a força amorosa i passional que ens llança a estimar la bellesa de l’altre, a fer-la nostra, compartir-la i lliurar-nos a aqueixa passió que ens recrea, ens il·lumina, ens ensenya a somiar somiant i, en instants de felicitat, ens permet ser nosaltres mateixos, com a éssers de la recerca, de la utopia i lliures de Tànatos, la pulsio de mort que busca desconnectar-nos del món extern, destruir el que té vida, convertir la passió de l’amor en instants passatgers, que no naixen a la vida, ni es fan somnis, ni menys utopia. Juliana González⁴, referint-se a Eros, explica:

“Eros és “fill” de Porus (l’abundància, el ple) i de Penia (la penúria, el buit, el no ser, la insuficiència ontològica [...]) L’home és eròtic perquè ne-

cessita sobretot a altre ésser humà per a completar el seu ésser; l'altre és la “part” o la “meitat” complementària (símbolon) que falta a cadascú; és la manca la qual està al si mateix del desig. Però també a cadascú li falta complir-se a si mateix. L'home és un ésser literalment inacabat al qual sempre li falta ser: en el seu ésser mateix hi ha un no-ser que és poder-ser i que es tradueix en projectes, ideals, fins i metes.”

En l'aula, Eros és convidat com a deessa del desig, de la passió, del sentit de la vida, de la conquesta de nosaltres en l'altre. YMAR, nom de la musa del llibre *Eros en l'aula. Diàlegs amb YMAR*⁵, és una invitació a conèixer, a posseir el coneixement, a apropiat-se del desig de descobrir el món, com impuls per a *pronunciar* el nostre món. Eros és convidat a l'aula com a passió que es converteix en poesia seductora, en prosa que acaricia i ens encanta i és, al mateix temps, desig de mort, Tànatos, com a negació del compromís, por a compartir afectes i comprometre's amb un amor que, desxifrant la fantasia, es fa realitat i es torna humà. YMAR també és, en forma contradictòria, els estudiants que no senten la passió pel coneixement, ni el desig d'engrandir vida, recreant coneixements, lluitant per trencar silencis, per construir-se a si mateix i *pronunciar* la seua paraula, el seu desig. YMAR és la seducció vers el coneixement, una provocació perquè docents i estudiants somien i facen possible la construcció d'un món on, com diu Freire, siga menys difícil estimar. Eros en l'aula és contradicció que permet avançar, és conflicte, és repressió, prohibició i transgressió, és realitat i fantasia és, simplement, la trobada amb la vida, amb la nostra existència, amb la humanització. Dadoun⁶, en aquest sentit, ens pregunta:

“Qui eres tu, ser humà? [...] Prohibició i transgressió són els dos principis sobre els quals Georges Bataille funda la seua concepció de l'erotisme [...] En la construcció de si mateix com a subjecte, en les seues implicacions amb l'altre, la societat, el món i la mort, s'imposa l'erotisme per a cernir i posar la mesura de l'humà, per a construir la subjectivitat en tant “imperi” entre l'àngel i la bèstia.”

En altre llibre, del mateix autor, *L'erotisme*⁷, ell ens presenta una síntesi de la concepció històrica d'Eros i d'erotisme. Dadoun narra que:

“L'erotisme dóna a conèixer i fa explotar la sexualitat en totes les seues dimensions, l'obscena i la sublim. Picasso proclama: “l'art i el sexe és la mateixa cosa”. Duchamp construeix insòlites postures al nu sota el signe de Rrose Sélavy (Eros és la vida). Jérôme Bosch exalta i tortura el cos per a compondre un art d'estimar edènic. Ingres, Bonnard, Miguel Àngel i



⁵ Miguel Escobar Guerrero. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*, Valencia, Ediciones La burbuja, 2005.

⁶ Roger Dadoun. *La psychoanalyse politique*. París, PUF, 1995, pàg. 100-124.

⁷ Roger Dadoun, *L'Érotisme*. París PUF, 2003. contraportada. La traducció es mia.

uns altres canten a una carn que Schiele descarna fins als ossos i que Klimt cobreix d'or... Sade espenta Eros vers l'horror, Fourier promet un Nou món amorós on "cadascú té raó d'ésser en l'amor", Le Surmâle de Jarry es crema d'amor i Kubrick diu la seua última paraula: "Fuck!" (agafar). De les belles natges de Venus fins a la baixesa de la pornografia, Roger Dadoun manifesta la paradoxa d'un erotisme universal que fa de cada individu un ésser únic."

Sense erotisme no és possible la utopia, així, vaig arribar a l'elaboració d'Eros en l'aula, on vaig escriure el següent poema.

ESTIMAR

Sempre vaig somiar amb arribar a una estrella,
reposar en ella
perdre'm en la profunditat del seu firmament
gaudir la plenitud de la seua bellesa
i navegar en la intimitat de la seua nit.

Aqueixa estrella eres tu.

En aquest moment estic treballant, en col·laboració amb estudiants, la proposta d'un llibre que s'anomenarà, possiblement, *Eros i la pedagogia de la utopia*, utopia que per a ser entesa, com sosté Dadoun⁸:

"[...] necessita ser considerada com una formació de l'inconscient [...] un traç de racionalitat, qualificada d'emocional per a subratllar la gran càrrega afectiva que la caracteritza [...] la utopia haurà de, per tant, ser analitzada o reanalitzada al voltant de l'inconscient [...] La utopia té, en si mateix, la seua pròpia finalitat, el seu lloc propi, és en ella mateixa, mentre que aquesta connectada a l'inconscient, nodrida per l'inconscient, formada al voltant de l'inconscient i llançada sota l'ull o l'apoderament d'aquest « gran germà », on ella busca la seua realització, arribar a ser el que ella és ». És necessari afirmar que la vocació de la utopia no és la d'anar vers el real i vers a la seua realització [...] en lloc d'utopia vers a la realitat, és exactament el contrari: la utopia contra la realitat, la utopia contra el real."

⁸ Roger Dadoun. *L'utopie haut lieu d'inconscient*. París, Sens & Tonka éditeurs, 2000, pág.23, 43 y 51.

Freire i el psicoanàlisi social

En l'ocàs de la dècada de 1960, dues novel·les, *La pesta* de Camus i *La nausea* de Sartre, em van servir de referent per a situar la meua presència en el món, per

a llegir la meua realitat humana trobant en aquestes una forma de definir el meu estar en el món i de connectar-me amb les lluites socials, al seguir, especialment, dues revoltes estudiantils inspirades en el maig francès de 1968: la de Mèxic, que va acabar amb la mort del “fill rebel” perpetrada per un poder filicida -que sembla no tenir límits i convertir-se en una constant dolorosa en la història mexicana, si observem en l'actualitat actes com la matança d'Acteal a Chiapas (1997) i, més recentment, actes de violència tant en contra del poble de San Salvador Atenco com en contra el poble d'Oaxaca. L'altra revolta, a la qual faig esment, la vaig viure en el meu país, en la ciutat de Bogotá, Colòmbia, com a representant estudiantil de la Facultat de Filosofia, on estava estudiant. Autoritats i estudiants havíem arribat a concretar acords per a alçar una vaga que tot just començava, però el moviment estudiantil va acabar quan les autoritats de la universitat van trair la seua paraula donada.

La conducta del poder polític sempre em va omplir de por, d'horror i, en moments, sentia que em paralitzava. Com Dadoun⁹ afirma:

“En la política la pulsio de mort s'expressa vivament i amb veu intel·ligible: un polític pot ser caracteritzat pel camp d'acció que lliura, activament o passivament, a la pulsio de mort. Açò es pot comprovar tant en l'exercici del seu mandat, en els camps de batalla, les carnisseries humanes, les ciutats devastades, els camps de mort, així com també en el resultat de les seues accions quotidianes habituals: suïcidis, delinqüència, addicions, malalties, accidents, violència quotidiana (a través del gest, la paraula, la misèria...) Aquest és ja un primer punt de partida per a un psicoanàlisi polític que analitza la pulsio de mort dins del polític: no importa si el camí estiga camuflat o si es puga conèixer obertament. L'important és que pot descobrir-se, nítidament, els comptes de la mort.”

Com ja ho vaig esmentar, des dels temps d'estudiant vaig sentir la necessitat de preguntar-me sobre el sentit d'un estar en el món, de les meues relacions amb ell i amb qui m'envoltaven. Les possibles respostes a aquestes preguntes em van lliscar primer en les arenes movedisses de l'absurd davant un poder individual i polític, capaç de molta crueltat, contribuint a aqueix sense sentit de l'existència narrat per Sartre en la novel·la *La nausea*, on el poder de l'altre pot convertir-se en un malson, assenyalant-te amb un dit inquisidor, per a intentar imposar la nausea del sense sentit històric, calcigant i rient de la teua dignitat, impeding la teua humanització.

Aqueixa dialèctica sartreana de l'absurd va ser narrada de forma diferent per Camus en la novel·la *La pesta* qui, estudiant la misèria de la condició humana, va



⁹ Roger Dadoun. *La psychoanalyse politique*, op.cit, pág. 111 y 112.

trobar en el compromís històric del ser humà un llaç per a eixir de les arenes mo-vedisses de l'absurd de l'existència, arribant a afirmar que, àdhuc dins de l'absurd, en l'ésser humà existeixen més coses dignes d'admiració que de menyspreu.

"[...] el doctor Rieux –protagonista de la novel·la– va decidir redactar la narració que ací acaba, per no ser dels que callen, per a testimoniar a favor dels apestats, per a deixar almenys un record de la injustícia i de la violència que els havia estat feta i per a dir simplement alguna cosa que s'aprén enmig de les plagues: que hi ha en els hòmens més coses dignes d'admiració que de menyspreu"¹⁰.

A partir de la lectura d'aqueixes dues novel·les vaig sintetitzar la dialèctica de les possibilitats del meu ésser i del meu estar en el món, amb mi mateix i amb els altres: l'altre pot donar-te identitat per a destruir-te i/o pot donar-te identitat per a caminar junts construint, en el respecte, l'acceptació i l'erotisme, l'amor, els somnis i la utopia. Quina classe d'altre eres tu?, quina classe d'un altre sóc jo? eren les preguntes que contínuament col·locava front de mi, en *el meu cristall* □ *espill*, utilitzant avui la metàfora del *sub Marcos*, sense oblidar, com ell mateix diu citant versos de Pedro Salina: per a cristall et vull, espill mai.

Vaig entrar a estudiar filosofia perquè era una forma de llegir-me a mi mateix i prompte vaig trobar en els escrits de Paulo Freire la font de les meues reflexions; amb ell vaig aprendre a *llegir* el món de manera diferent a la proposta existencialista de Sartre i de Camus. Paulo Freire es va fer company *del meu caminar pel món* encara que, en ocasions, els seus plantejaments eren insuficients i sentia la necessitat d'anar més enllà de la racionalitat filosòfica; sentia la necessitat de trobar una altra porta d'entrada per a entendre el meu *desig*, un desig tan maltractat per la ideologia cristiana que, controlant des de la fe les manifestacions emocionals de la conducta humana, imposa la ideologia de la repressió, el sentiment de culpa i, per tant, del càstig inconscient. José Saramago¹¹ narra, en una de les seues novel·les, el sentiment de culpa: Jesús, el fill, dialogava amb Déu, el seu pare, sabedors els dos que el pare és present, passat i futur i, per tant, ell sap que el seu fill ha de ser sacrificat injustament. Jesús li diu al Pare:

"Pare, aparta de mi aqueix calze, que tu el begues és condició del meu poder i de la teua glòria. No vull aqueixa glòria, Però jo vull aqueix poder."

El sentiment de culpa té un llenguatge emocional que permet llegir la part fílcida del pare, la religió cristiana recorda en la comunió, per exemple, que el fill (els fills) van matar el pare i han d'expiar les seues culpes i, com veurem més en-

¹⁰ Albert Camus, *La peste*. Buenos Aires, Editorial Sud-americana, S. a., 1981, p. 240.

¹¹ José Saramago. El evangelio según Jesucristo. México, Alfaguara, 1998, pág. 449.

davant, el parricidi i fratricidi són, en moltes ocasions, respostes a actes fílides com ho assenyalava Rascovsky¹²:

“A pesar de la presentació òbvia i constant del filicidi en infinites circumstàncies, la seua conceptualització roman semiignorada en tant s'exagera el significat del procés antagònic, el parricidi. Amb està accentuació antagònica s'assoleix augmentar les culpes persecutòries que recauen sobre els fills doncs se'ls afeg una connotació malenconiosa que intensifica la submissió buscada. D'altra banda, mitjançant la negació s'inverteix l'observació del sadisme i crueltat parental i de les seues respectives institucions socials contra els fills, convertint-la en la pretesa còlera justiciera dels pares o substituïts (la societat o els seus Déus), per les suposades o atribuïdes maldats als seus fills, en qualsevol cas originàriament engendrades o instigadores pels progenitors.”

El meu primer acostament, buscant una altra racionalitat, va començar amb la lectura de novel·les i de poesia, després vaig llegir Erich Fromm. Aquest últim autor em va permetre una primera racionalització de la meua conducta, però va ser insuficient per a entendre el llenguatge emocional. Vaig recórrer també a diverses explicacions filosòfiques. Per exemple, amb Pascal i Unamuno, vaig poder entendre que el cor té raons que la raó no pot comprendre però, dècades més endavant, vaig afegir que les raons del cor poden i deuen ser traduïdes estudiant el llenguatge emocional, en les manifestacions de la conducta individual i social inconscient, sentinella de raons distintes a la racionalitat filosòfica. Així vaig començar a utilitzar el que avui denomine racionalitat inconscient, reprenent l'expressió de Roger Dadoun¹³, fent èmfasi en la utilització de conceptes com pulsio de vida, pulsio de mort, pulsio de poder, relació entre Cap, Massa i Subjecte; i, del psicoanàlisi aplicat al social, utilitzant conceptes com percepció de la realitat, mediació i fratricidi, com ho denomina Fernando Martínez¹⁴.

Llegir Freire és una invitació contínua en el camí de la construcció de somnis i d'utopies, tot text d'ell és un desafiament amorós per a pensar la vida, una invitació per a assumir un compromís coherent amb els silenciats i abandonats; compromís que al principi no entenia molt, no li trobava el significat real i només la meua pràctica em va permetre entendre'l. Per això, de les primeres lectures de Paulo vaig anar a la pràctica, mai em vaig quedar en la lectura teòrica dels seus llibres.

Opressió: deshumanització ↔ humanització

En els últims semestres que vaig cursar com estudiant de llicenciatura, vaig començar a fer classes de filosofia, psicologia i alfabetització, en una escola d'educa-



¹² Arnoldo Rascovsky. “El filicidio y su transcendencia en la motivación inconsciente de guerra” en Freud y otros. El psicoanálisis en frente de la guerra. Buenos Aires, Rodolfo Alonso Editor, 1970, p. 162.

¹³ Roger Dadoun. *L'utopie haut lieu d'inconscient*, op. cit.

¹⁴ Fernando Martínez S. “El subcomandante Marcos y la percepción de la realidad”, Trabajo presentado en la XXIII Reunión Anual Sigmund Freud, de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. de C. celebrada los días 3, 4 y 5 de mayo de 2001, en el Hotel Hacienda de Vistahermosa de Tequesquitengo, Morelos, México.

ció mitja superior. Per fortuna, vaig poder proposar i realitzar una experiència rural amb aproximadament 25 estudiants, al llarg de l'any escolar, la qual vaig realitzar amb dos grups distints. La primera tasca consistia a situar el lloc que es portaria a terme la nostra experiència. Una vegada definit aquest, es feien dos o tres visites per a preparar la nostra estada, que durava una setmana. Ja en el lloc, estàvem preparats per a realitzar dues activitats, una al matí lligada a la vida quotidiana de la població que ens rebia i l'altra, a la tarda, amb un treball educatiu. L'objectiu de la pràctica era sensibilitzar-nos de la situació de pobresa i misèria de les poblacions excloses dels beneficis generats socialment i, d'aquesta manera, contribuir en els seus processos educatius.

La primera activitat va permetre un treball directe amb la població local tant en les faenes agrícoles com en les cures de la llar. La segona activitat consistia a proposar temes que s'estudiarien al llarg de la setmana, definits amb la participació de tota la població atent a treballar amb nosaltres. Els temes més constants eren: alcoholisme, prostitució, maltractament a xiquetes i dones, cooperació de la població en tasques comunitàries i, finalment, el paper de la religió. Per a abordar-los portàvem a terme tres tasques: organització i presentació de sociodrames (el que avui denomine RAP, **R**epresentacions **A**ctuades d'una **P**roblematàtica), teatre guiñol i jocs grupals.

Aqueixa experiència no va estar exempta de grans ingenuïtats, especialment en el camp polític ja que ens allotgem en espais religiosos i la lectura final de la situació d'opressió i misèria humana que trobàvem, era recuperada per una eixida espiritual i religiosa. El meu principal aprenentatge va ser dialèctic, encara que he de reconèixer que en aqueix temps no acabava d'entendre el significat pràctic de tal parauleta. El trobar-se cara a cara amb qui Freire anomenava desendregats, la seua condició humana, econòmica, cultural i emocional, va ser una experiència que va marcar definitivament el rumb de la meua vida.

Sintetitzant aqueixa experiència viscuda puc narrar dos fets essencials: d'una banda, la meua trobada amb la realitat de l'opressió va estar plena d'afectes, mai abans havia rebut tantes mostres d'afecte com a resposta a la menuda aportació que els estudiants i jo aconseguíem realitzar. La gent, des que arribàvem a la seua llar i als seus espais de treball, compartia el poc que tenia i qualsevol activitat que fèiem era respectada i l'aplaudien amb gran afecte. Al final de la nostra estada organitzàrem una gran festa de comiat, i gastaren fins el que no tenien. La seua misèria i opressió eren viscudes com un mal necessari i el poc que aconseguíem donar-los era com una menuda llum d'esperança, que algun dia hauria justícia per a ells i que nosaltres tornàriem. Permeteu-me en aquest moment compartir amb vos-tés alguns versos del poeta brasiler Lêdo Ivo.

FINS I TOT QUAN SOLITARI

Vaig preparar una fogata en el bosc
per a calfar als que lluny de mi
estan sentint fred.[...]
I fluid com l'aigua i dur com les roques
estic sempre on està el dolor del món.
Fins i tot quan solitari camí entre els homes.

En aqueixa època, alguns estudiants i jo vam poder comprendre la situació de deshumanització i/o la dificultat d'un procés d'humanització, prenent en compte les condicions de pobresa i d'abandonament que es trobaven. Al tenir l'oportunitat d'entrar en les seues llars i de acompanyar-los en el seu treball amb la terra, vam poder xopar-nos d'ells i sentir, en el contacte proper, l'olor a pobre, el menjar de pobre, la pobresa en les seues robes, el seu llenguatge, les seues limitades possibilitats d'assistir a l'escola. La parla amb ells va permetre conèixer la violència viscuda en les seues llars i l'angoixa sentida, que els duia inconscientment -especialment als hòmens- a caure en addiccions, com l'alcoholisme. Les borratxeres acabaven quasi sempre en el maltractament a la dona i a les filles. El cap de la llar, generalment, era la viva representació del masclisme i del patriarcat que, en ocasions, estimulava o permetia relacions sexuals primerenques i fins i tot incestuoses, encoratjades per l'espai en una sola habitació, on generalment habitava una família de sis, vuit o més persones. La dona era el símbol de la mare sacrificada, que acceptava el maltractament i la violació com a càstig de Déu, com el seu calvari tot esperant el paradís promès per la religió i/o de les promeses de polítics, sempre incomplides.

El treball amb poblacions marginades, amb els condemnats de la terra, em va permetre entendre les diferents formes d'engany i de control polític exercides per les anomenades autoritats del lloc (el representant polític, la policia, el rector i, en ocasions, els professors) i l'anestèsia religiosa que setmanalment rebien, per a poder suportar les condicions inhumanes viscudes per la població. El gran impacte que vaig rebre al conviure amb els estudiants, va ser adonar-me que la deshumanització també té moltes manifestacions en les classes explotadores. Treballava en una escola de joves que pertanyien a la classe alta i vaig poder observar problemes d'addicció, tant els jòvens com alguns dels seus pares i dels actes de violència, més simbòlica que física, que s'exercia en contra les filles; a més, del menyspreu per les classes baixes i el poc o nul respecte per l'ésser humà diferent, trobant en la religió una forma de tranquil·litzar la seua dolenta consciència.

No obstant això també vaig trobar en molts estudiants aqueixa frescor pel compromís, la bellesa del seu erotisme, la seua mirada desitjosa de somiar, la seua part



humana plena d'entrega, xiques carregant xiquetes brutes sense que això importara, jóvens i “jóvenas” fent amb generositat la neteja de la llar en famílies pobríssimes. Tot açò era a més, una altra oportunitat per a ells de conèixer-se i compartir la seua vida, els seus afectes, els seus desitjos de conquerir el món.

Amb aqueixes experiències que he narrat vaig poder entendre millor Freire i omplir de realitat conceptes com humanització ↔ deshumanització, relació opressor ↔ oprimint, pedagogia ↔ política, cultura del silenci, ombra de l'opressor, lectura i desvetllament del món. És trist i desolador constatar tanta misèria i deshumanització, però Freire era i és un crit d'esperança en la lluita, un testimoni de la possibilitat i necessitat de construir somnis i utopies.

Tot aquest procés em va permetre trobar el sentit de reflexions filosòfiques freireanes com la vocació ontològica del ser humà a ser més, la necessitat d'assumir-se com un ésser inacabat que té la capacitat de trencar els seus condicionaments i fatalitats, la necessitat de desvetllar contínuament les diferents maneres com les classes opressores oculten la realitat, la capacitat que tot ser humà té per a ensenyar-se de la seua història i de la seua cultura en un procés dialèctic de fer-se i refer-se amb elles i, fonamentalment, que l'ésser humà ha d'assumir la seua humanització i preparar-se contínuament per a *pronunciar* el seu món, transformant-lo i transformant-se a així mateix. L'alé de Freire va ser fonamental per a suportar tantes injustícies i preparar-me per a lluitar contra l'opressió, definint espais de lluita, per menuts que aquests foren.

Recordant avui aqueixos ahirs, crec que el que em deprimia era suportar l'agressió contra els més indefens, ja fora en la classe alta o en les classes baixes. Al mateix temps, el que més m'omplia de coratge i optimisme, era el record viu d'aquelles mostres d'afecte sincer que vaig compartir amb els estudiants i la població amb la qual treballava, la llavor d'una humanització que esperava la seua alba. Així vaig entendre, amb Paulo, que no és possible la humanització sinó no m'humanitze amb l'altre, o siga, que aquest no era solament un problema teòric sinó pràctic, l'ètica es construeix des de la vida quotidiana i no des de la teoria, encara que també té una explicació filosòfica.

Anys més tard vaig comprendre, en presència de Paulo, la importància de prendre distància de la pràctica educativa viscuda per a poder entendre-la millor i millor transformar-la, per a descobrir la nostra humanitat en les nostres accions o la falta d'aquesta, o siga, prendre distància de la nostra percepció anterior del món per a analitzar-la, observant la realitat i estudiant la forma com les classes dominants tenen el poder de domesticar les consciències, d'agredir a l'indefens, imposant una sola ideologia immobilitzadora, castradora de somnis i utopies, no solament amb el poder per a silenciar la rebel·lia connatural a tot ser humà, sinó per

a planificar i dissenyar formes perverses de repressió. És una ideologia que, com ho vam viure actualment, criminalitza la lluita i la rebel·lia social. Freire sempre es va assumir com un ésser rebel, de la denúncia i de l'anunci d'una societat que pot construir-se de baix cap a dalt i on siga menys difícil estimar.

Vaig tenir la fortuna de conèixer personalment Paulo Freire quan vaig arribar a Ginebra, Suïssa, en l'any de 1974. Des dels meus primers contactes amb ell vaig descobrir en la seua mirada una llum especial, els seus ulls no només li servien per a veure, sinó per a il·luminar el món, coneixent-lo millor; en els seus ulls sentia la força de la seua paraula, de primer oberta a escoltar i després lliurada per a compartir els seus coneixements. Paulo era un home ple de amorositat, un educador dialògic, tolerant. Cada vegada menys segur de les seues *certeses*, per contra, n'era crític i respectuós sempre amb qui arribava buscant la seua paraula; era un educador compromés amb l'esperança, amb el somni, amb la utopia. Vaig trobar en Paulo al ser humà amb les seues qualitats i defectes, les seues coherències i les seues debilitats, l'amic que em va obrir les portes dels seus ensenyaments i de la seua llar, vaig tenir el gust de conèixer i compartir moments plens d'afecte amb la seua primera esposa, Elza¹⁵, i amb les seues filles, especialment amb algunes d'elles.

En Elza vaig poder entendre la fortalesa de Paulo i l'opció d'ella per a acompanyar Freire en el seu peregrinar polític, pedagògic i ètic pel món. Durant molts moments intensos de la meua vida ginebrina, de 1974 a 1978, vaig anar entenent cada vegada millor la proposta polític educativa de Freire, especialment, durant una estada de diversos mesos a São Tomé i Príncep, gràcies a una invitació d'ell. En 1978 em vaig acomiadar de Paulo per a vindre a Mèxic, al fer-ho ell em va recordar el que en diverses ocasions m'havia dit: “reinventa'm Miguel, no em repetisques”. Vaig arribar a Mèxic i vaig començar a treballar en la Facultat de Filosofia i Lletres (UNAM), on vaig aconseguir, conjuntament amb els estudiants, reinventar Freire al construir la *Metodologia per al Rescat del Quotidià i la Teoria en l'aula*, MRCYT¹⁶.

Realitats, somnis i utopies

En l'ocàs de la dècada de 1980 i principis de 1990, sentia un desencantament pels plantejaments freireans, no aconseguia consolidar una proposta metodològica i molt pocs estudiants es comprometien amb un procés educatiu entés com lluita a favor dels més pobres. En 1993, va arribar a les meues mans un llibre que Freire acabava de publicar, *Pedagogia de l'esperança. Un retrobament amb la pedagogia de l'oprimit*. Em vaig lliurar a les seues lletres, buscant un suport als límits del meu treball en el saló de classes. A nivell mundial es podia percebre aqueix alé de desesperança, a causa de la imposició del model capitalista, en la seua fase globalitzadora, però Paulo sabia que una vegada passada l'eufòria per la caiguda del mur



¹⁵ Elza Freire va morir a Brasil, en 1986.

¹⁶ Sintetitzant la meua proposta metodològica puc dir el següent: una vegada definit què conèixer, el problema que va a estudiar-se, el pas següent té a veure amb el com conèixer: el rescat del quotidià i el rescat de la teoria. Per al rescat del quotidià s'organitzen representacions actuades d'una problemàtica, anomenada rap, els quals són filmats i editats pels estudiants. Els raps es presenten en un aparell de televisió el que permet observar, a més de la paraula, la forma com s'utilitza el cos, l'organització de l'espai amb la improvisació d'un escenari menut, la utilització de gestos, l'evocació d'imatges i de fantasies, o siga, la manifestació de les diferents percepcions que es tenen entorn de la realitat que es va a estudiar. L'anàlisi del

de Berlín, la societat començaria a alçar-se per a *pronunciar* el seu món i enderrocar el silenci de la lluita. Freire¹⁷ va afirmar que:

“El sistema capitalista assoleix en el neoliberalisme globalitzant el màxim d’eficàcia de la seua maldat intrínseca. Jo espere, convençut que arribarà el moment que, passada l’estupefacció davant la caiguda del mur de Berlín, el món es recompondrà i rebutjarà la dictadura del mercat, fundada en la perversitat de la seua ètica de lucre.”

Ací a Mèxic, l’1 de gener de 1994, d’entre el dolor i la misèria, entre la mort quotidiana i l’esperança que es fa lluita, va sorgir del soterrani de la història el crit dels condemnats de la terra, dels oprimits, de l’EZLN. Els zapatistes es van armar de foc perquè la seua paraula fora escoltada, es van armar amb l’exèrcit de l’ètica i de la dignitat per a dir i fer, *Per a tots tot per a nosaltres res*¹⁸.

No morirà la flor de la paraula...

*Podrà morir el rostre ocult de qui l’anomena avui,
però la paraula que va vindre des del fons de la història i de la Terra,
ja no podrà ser arrancada per la supèrbia del poder.*

Nosaltres vam nàixer de la nit: en ella vivim; morirem en ella.

*Però la llum, serà demà per als més; per a tots aquells que avui
ploren la nit; per a qui es nega el dia;
per a qui és regal la mort; per a qui
està prohibida la vida.*

Per a tots, la llum; per a tots tot.

Per a nosaltres l’alegre rebel·lia. Per a nosaltres res”

La seua lluita està arrelada tant al principi ètic no negociable, no a l’eliminació del germà -no al fratricidi-, com en la seua proposta de governar obeint. La seua lluita segueix avui amb el nom de l’altra *campanya* recurrent tota la República Mexicana per a escoltar i aprendre amb altres resistències i lluites dels oblidats i condemnats de la terra. En la “Sisena declaració de la selva lacandona” està escrita la seua proposta d’organització, denunciant l’explotació, la fam i la misèria, l’abandonament de mort i, al mateix temps, anunciant l’organització d’un món on càpien tots els móns que som, consolidant autonomies. L’altra *campanya*¹⁹

“... va recórrer en 2006 el país el més complet que es va poder [...]

*L’enviat dels maies xiapanecs zapatistes va trobar germans pertot arreu
[...] El poder els combat les seues llengües i busca desfondar les seues cul-
tures. Destruïx els seus hàbits alimentaris, contamina les seues aigües,
milpas i cielos [...] Els pobles indis són el primer blanc del Banc Mundial, el*

RAP fa part del rescat de la teoria per a això s’utilitzen conceptes com somnis, utopia, filicidi, parricidi, depenent del tema que s’estiga estudiant i de les anàlisis realitzades durant tot el procés. Una aplicació d’aquesta metodologia pot consultar-se en “Percepción y lectura de la realidad” en *Diálogos*, Año IX, Vol. 2/2003, N 34-35, pág. 121-138; la proposta actualitzada es troba en Miguel Escobar, “Proyecto de investigación” (inédito).
¹⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Sigle XXI Editores, 1997, p.122.

¹⁸ El Sup. “Dignitat Rebel”. CD Junts per CHIAPAS.

¹⁹ Hermann Bellinghausen, “Los pueblos indios son la solución, no el problema”, hoja 122, en La jornada, 18 de junio de 2007.

Fons Monetari Internacional i el Pentàgon. Les polítiques “socials” dels governs es pretenen paralitzants [...] Però el recorregut també va constatar que les resistències es multipliquen per baix [...] Com diu la paràbola índia, “no heretem la terra dels nostres avantpassats, la prenem prestada dels nostres fills” [...] Negar els pobles indis és hàbit vergonyós dels poders mexicans i d’una societat hegemònica que no es reconeix racista però ho és, i molt. Sempre ha representat una estupidesa d’efecte genocida [...] En la seua travessia per (i amb) els prop de 60 pobles indígenes del país, l’altra campanya va trobar el nucli dur de la resistència nacional [...] L’altra campanya no només va trobar aquestes evidències. També les que apunten que el nostre país té esperances.”



Han passat més de tretze anys del naixement de l'EZLN -deu de la partida de Paulo Freire-, del seu constant treball perquè la societat mexicana no faci oït sord a la seua lluita. Molts parany, morts i menyspreu ha organitzat el mal govern per a trencar la connexió entre la societat i la paraula digna feta exèrcit de lluita per la justícia, llibertat i democràcia²⁰. El sub, sap que:

“Per a resoldre aquest dilema hem d’enfrontar un enemic molt poderós, el poder vestit amb la vestidura del neoliberalisme. Els seus crims no reconeixen frontera, representen la globalització de la desesperança. El neoliberalisme ofereix una nova doctrina mundial: la rendició i la indiferència com úniques formes d’exclusió, la mort i l’oblit com únic futur per als exclosos, és a dir per a la majoria. El crim i la impunitat com a màxima llei. El robatori i la corrupció com indústria principal. L’assassinat com font de legitimitat. La mentida com déu suprem. Presó i tomba per als altres que ens siguen els seus còmplices. La internacional de la mort. La guerra sempre. Això és el neoliberalisme. Però el seu poder es basa també en els nostres errors. A la falta de propostes alternatives nostres, ells ofereixen la continuïtat del malson.”

L’acció del govern és clara: descoratjar qualsevol rebel·lia social, tallar tota xarxa i tot llaç que es puga detectar entre l'EZLN i la societat. La radicalitat de la lluita zapatista també ha confrontat la societat en si mateix. Per això és necessari estar atents per a observar i analitzar la conducta que estem assumint en els processos educatius, en la seua connexió amb les lluites socials. En aquest sentit, vull narrar dues experiències, una en el saló de classe i altra vinculada amb el seguiment de les lluites socials.

La primera experiència va tenir lloc en el semestre que acaba d’acabar al juny del 2007. Va ser un semestre especial, fruit d’un any de treball i en el context de

²⁰ Miguel Escobar y Hilda Varela, *Globalización ...op. cit.*

l'organització a Mèxic del *primer seminari freireà internacional*²¹. La proposta per a qui estaven treballant amb mi era la de presentar els seus treballs en aquest seminari, com així va succeir. Els estudiants havien participat en la posada en marxa de la *MRCYT* (*Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría*), organitzant i representant cinc *RAPS* (*Representaciones Actuadas de una Problemática*) relacionats amb el tema del silenci en l'aula. Per a l'anàlisi de cada *RAP* van utilitzar, la majoria dels equips, una presentació en diapositives, amb la finalitat d'explicar-los, identificant imatges i conceptes com els ja assenyalats al llarg d'aquest escrit (el que en la metodologia es denomina *rescat de la teoria*). És important subratllar que el *RAP* no s'explica per si mateix, qui participa no són actors i, per això, el que es busca és solament una representació d'una problemàtica de la pràctica per a prendre distància d'ella i analitzar-la.

Amb el *primer seminari freireà internacional* es va proposar dur a la pràctica el somni freireà de construir espais educatius de baix cap amunt, o siga, de les ponències als convidats. D'aqueixa forma no va haver ponències en sentit estricte, sinó taules rodones per a treballar els temes centrals dels textos presentats. A causa d'una imprudència de la meua part, vaig entrar en conflicte amb una estudianta que havia participat en un *RAP*. Estàvem analitzant un dels *RAPS* que es presentaria en les taules rodones del 28 en la FFyL, ella va arribar tard i va demanar la paraula per a participar, jo no la vaig deixar adduint que acabava d'arribar i no sabia el que estàvem tractant. En finalitzar la classe, es va acostar a mi, dient-me que jo navegava amb bandera de democràtic; em vaig adonar de com de molesta que estava i li vaig dir que no estava bé que m'agredira, perquè així no podíem dialogar i em va dir que el seu equip estava d'acord amb ella. Vaig preguntar als integrants de l'equip que estaven presents el que pensaven, un d'ells va tractar de tranquil·litzar els ànims dient-li que el que es tractava era d'un parricidi. Aquest fet és molt significatiu i important per a entendre la conducta que docent i estudiants vam viure quotidianament en l'aula.

Dos conceptes del psicoanàlisi social, el filicidi i el parricidi, són pertinents per a analitzar el que va ocórrer. Tinguem present tant el que vam analitzar anteriorment citant Rascovsky com la utilització que Freud fa del Complex d'Èdip. Freud narra la forma com Èdip mata el seu pare Layo i després té relacions incestuoses amb la seua mare, Jocasta, però ell no va subratllar el fet que els pares d'Èdip, en conèixer l'Oracle, es van adonar que el seu fill volia conquerir el poder i, per això, el van manar matar, o siga, que el filicidi va precedir l'acte parricida. Em sembla que l'estudianta del cas, es va sentir agredida pel meu comportament -a més la relació tenia una història i un context que ja presentava els símptomes del conflicte-. Però, per cap motiu, pot justificar-se negar la paraula a un estudiant, menys

²¹ El primer seminari internacional freireà. Pensar la pràctica per a transformar-la va tenir lloc en la ciutat de Mèxic i va ser organitzat per quatre universitats: la Universitat Autònoma de la Ciutat de Mèxic, la Universitat Pedagògica Nacional, la Universitat de Colima i la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic. El seminari va començar el 7 de maig i va continuar el 28, 29 i 30 en la ciutat de Mèxic per a acabar en la Ciutat de Colima amb activitats el 31 de maig i 1 de Juny de 2007.

dins d'una proposta inspirada per Freire. Tal vegada, li haguera pogut assenyalar la seua incongruència però donant-li la paraula, o com es va analitzar i debatre en el primer seminari freireà internacional, propiciant que la prenguera.

L'altre fet té a veure amb la relació entre el *sub Marcos* i la societat. En el context de l'altra *campanya*, quan aquesta va arribar a la ciutat de Mèxic en el mes de maig del 2006, es va desencadenar un conflicte, un parany provocat pel govern en contra dels habitants del poble de San Salvador Atenco, el poble que va empunyar simbòlicament els matxets en el 2002 en defensa de la seua terra, per a impedir la construcció d'un nou aeroport per a la ciutat de Mèxic. Va haver un enfrontament amb uns productors de flors i la policia els va atacar, obligant els líders del poble a arribar en la seua defensa, deixant saldos sagnants i agressions dels dos costats, encara que la televisió va presentar especialment l'agressió del poble a la policia. El *sub* havia arribat amb l'altra *campanya* a la ciutat de Mèxic i durant un míting va fer una crida per a no deixar tot sol el poble d'Atenco. La policia (la federal preventiva) va entrar al poblat, va agredir els habitants, va violar moltes dones i homes i va assassinar a un estudiant, Hollín Alexis Benhumea.

Aquest dolorós i indignant fet, portat al saló de classes, em va ajudar a plantejar el següent: per què el *sub*, tenint clar el fet en altres matances com la d'Acteal, no va cridar a una anàlisi profunda de la situació abans de prendre qualsevol decisió? Novament, si prenem l'acte filicida, podem adonar-nos que el govern va atacar per a suscitar la reacció de la població i després tenir una altra excusa per a una agressió fratricida, entre la policia i el poble, matant així, realment i simbòlicament, al fill rebel. Vull cridar l'atenció sobre la forma com l'acte filicida està amagant-se en l'acció fratricida..

El fet d'haver respost violentament contra tal agressió, fet que no va ocórrer en la matança d'Acteal, va obrir les portes per a l'acció filicida de les autoritats, com era l'esperat. Pense que, en ocasions, la mateixa raó humana no dóna crèdit a la capacitat de perversió i de crueltat de l'altre, en aquest cas del qui té el poder i està observant tot moviment de la rebel·lia, amb la finalitat d'actuar cruelment per a imposar el seu imperi i escarmentar la societat. Freire²² afirmava:

"[...] cal que en la resistència que ens preserva vius, en la comprensió del futur com problema i en la vocació de ser més com expressió de la naturalesa humana en procés d'estar sent, trobem fonament per a la nostra rebel·lia i no per a la nostra resignació enfront de les ofenses que ens destrueixen l'ésser. No és en la resignació en la qual ens afirmem, sinó en la rebel·lia enfront de les injustícies. Una de les qüestions centrals que hem de treballar és la de convertir les postures rebels en postures revolucionàries que ens involucren en el procés radical de transformació del món."



²² Paulo Freire. *Pedagogia de la autonomia*, op.cit. p. 76-77.

Els dos fets narrats permeten comprendre la importància de portar a l'aula els conflictes socials i d'analitzar la pràctica educativa contínuament, per a desvetllar la conducta tant d'estudiants com de docents i per a identificar aquelles conductes psicopàtiques que, com les deia Fernando Martínez²³,

“[...] es defineix pel seu actuar agressiu ja que en el seu objectiu comporta el dany cap a l'altre. L'individu que la manifesta no té la capacitat per a suportar la frustració que li produeix el fet de no apoderar-se dels objectes del seu voltant, decidint prendre'ls a la força i apropiant-se d'ells indegudament.”

Tant el RAP com el seguiment de tot el procés educatiu ha de tenir com a eix de l'anàlisi la tensió sempre existent, com assenyalava Freire, entre l'autoritat del professor i la llibertat de l'estudiant sense oblidar, en cap moment, que quan l'autoritat del docent aixafa la llibertat de l'estudiant es converteix en autoritarisme però, al mateix temps, quan la llibertat de l'estudiant aixafa l'autoritat del docent, es converteix en llibertinatge.

La presentació del RAP és de gran utilitat per a observar i estudiar aquest tipus de conductes. He pogut constatar que l'ombra de l'opressor introjectada en l'oprimir i l'oprimida, té una càrrega emocional que culpa l'agredit, desactivant la seua capacitat de resposta. El psicoanàlisi social ens ajuda en l'anàlisi de la forma com l'ombra de l'opressor s'introjecta amb la violència filicida, ataca l'inconscient i silencia la paraula com acció transformadora. En l'actualitat, amb crueltat i astúcia, el govern amaga els seus actes filicides encoratjant l'enfrontament fratricida, com ja ho assenyalarem. L'ombra de l'opressor es converteix en desig de mort i la deshumanització s'entrellaça amb desitjos d'eliminació parricida, fratricida i suïcida. Però també aqueixa ombra treballa en la vida emocional del ser humà, expressant-se com sentiment de culpa com l'analitza Freud²⁴:

“La seqüència temporal seria llavors: de primer, renúncia del pulsional com a resultat de l'angoixa enfront de l'agressió de l'autoritat externa -ja que en això desemboca l'angoixa davant la perduda de l'amor, ja que l'amor protegeix d'aqueixa agressió punitiva-; després, instauració de l'autoritat interna, renúncia del pulsional com a conseqüència de l'angoixa davant d'ella, angoixa de la consciència moral [...]

²³ Miguel Escobar, “El educador ... op. cit.

²⁴ Freud, Sigmund. *El malestar en la cultura (1929-1930)*. Amorrurto Editores. pág. 124 a 129.

*Ens poseu, diu Freud citant Goethe, enmig de la vida,
Deixeu que la pobra criatura s'ompliga de culpes:
Després al seu càrrec li deixeu la pena;
Doncs tota la culpa es paga sobre la Terra.*

Freire, en el seu últim llibre²⁵, assenyalava la necessitat d'un psicoanàlisi social amb el qual es poguera analitzar la culpa indeguda, aquella que sent l'oprimit i l'enganxa a les urpes dels seus opressors, condicionant-lo per a introjectar la violència exercida sobre ell, impedit-li defensar-se²⁶. Derrida²⁷ planteja:

“Què fer amb una irreductible pulsio de mort i una invencible pulsio de poder en una política i un dret progressistes, és a dir confiats, com en el Segle de les Llums, en alguna perfectibilitat? Molt lúcida, Einstein assenyalava també que la minoria en el poder, en els Estats-nació, maneja l'escola, la premsa i l'Església, i que si les poblacions responen amb entusiasme a aquesta minoria d'homes de poder, a l'instant de sacrificar-los la seua vida, és que, cite, “en l'home viu una necessitat d'odiar i d'aniquilar”. Parla fins i tot en diverses ocasions d'una “psicosi” d'odi i d'anihilament que no seria privativa de les masses incultes sinó que afectaria fins i tot la intelligentsia.”

Sintetitzant el que s'ha dit fins a aquest moment, m'agradaria dir que amb Paulo vaig aprendre a llegir el món en el qual estic inserit, a desocultar-lo, prenent distància d'ell per a millor conèixer-lo i millor preparar-me per a transformar-lo, transformant-me a mi mateix. Al llevar el vel que impedeix llegir el món, es pot observar la manifestació de la conducta psicopàtica que regeix el fet d'actuar de qui tenen el control, tant dels mitjans de difusió com del poder polític, financer i militar. Aquesta conducta la podem observar i estudiar per a entendre l'atac permanent que s'està exercint sobre el pensament, en tractar d'ocultar la realitat real, buscant constantment tergiversar la percepció d'ella amb la utilització de la doble moral, del doble missatge, de les mentides a mig fer que apunten a imposar l'imperi d'una ètica perversa que faça viable una política econòmica d'exclusió, d'eliminació fratricida. Amb Fernando Martínez²⁸ vaig estudiar que:

“L'aparell de pensar de la societat és atacat pels missatges d'alguns mitjans de difusió que actuen en contra de la societat per a controlar-la, manipular-la i desinformar-la. Els mitjans de difusió busquen que la societat es torne ‘fidel creient’ dels missatges que l'aparell governamental emet, buscant que la societat es convertisca en una espècie d'ostatge i practique una nova religiositat. Aquest és un veritable atac a la societat que és necessari estudiar i desocultar per a tractar d'impedir que seguisca triomfant la confusió que s'ha assolit generar amb la informació que amaga la informació.”

La capitalista és una ètica psicopàtica, que s'instaura amb les lleis del mercat i es constitueix com acte filicida que condemna a la misèria els desendregats del



²⁵ Paulo Freire. *Pedagogia de la autonomia*, op.cit, p. 81.

²⁶ El sentiment de culpa va ser treballat per Freud en el *Malestar en la cultura*, és un concepte essencial per a entendre, en la vida emocional, la relació entre la consciència moral que instal·lada en el super jo impedeix al ser humà deixar lliurement l'expressió i consolidació dels seus desitjos filicides, parricides o fratricides emanats de l'inconscient. La culpa indeguda a la qual es refereix Freire probablement té a veure amb un mal maneig d'un sentiment de culpa que fa que la víctima accepti la seua condició de víctima com a càstig al seu desig parricida, conseqüència moltes vegades de l'agressió filicida que és objecte.

²⁷ Jacques Derrida. *Estados de ánimo del psicoanálisis. Lo imposible más allá de la soberana crueldad*. Buenos Aires. Paidós, 2001, pág.33 y 34.

²⁸ Miguel Escobar, “El educador... op. cit

món. Aqueix tipus d'ètica menysprea l'educació i busca el pensament únic i castiga el ser humà amb el sentiment de culpa. Per això, Paulo Freire va proposar una pedagogia de l'esperança com un acte educatiu i acte polític, que permeta somiar i crear utopies.

Sense erotisme no crec que siga possible la utopia. Perquè Eros impose les seues condicions és necessari conèixer i desactivar la conducta humana d'agressió, que s'està afavorint amb el model de globalització, excloent i encoratjador d'una ètica tanàtica del mercat, deshumanizant i que lluny de permetre una ètica de solidaritat, una ètica eròtica, imposa la força de les armes com brutal suport perquè els menys siguem més rics i els més estiguen condemnats a rebre les despulls que els permet la seua dolenta consciència. La brutalitat d'exèrcits i policies, estimulada com a premi al *gaudi* de la seua crueltat, és el símbol de l'ètica perversa del mercat. Els freireans, especialment, tenim la responsabilitat ètica de denunciar aquesta perversió, la nostra capacitat de construir somnis i utopies sols serà possible si aprenem a llegir la part tanàtica de tot ser humà, la qual també habita, per descomptat, en les nostres relacions freireanes, pel que és necessari estar atents a denunciar el fratricidi i les conductes psicopàtiques, que no solament volen esborrar la memòria humanista, política i ètica de Paulo Freire, sinó que busquen un control mercantil de la seua obra, encara que açò implique, com sembla que està passant, intentar esborrar la memòria d'Elza Freire, primera esposa de Paulo i la gran companya de la seua vida i de les seues lluites. És necessari que posem totes les nostres energies en Eros, impeding, com ho escrivia Freud²⁹ pocs anys de la seua mort, que Tànatos continue regnant.

“Heus ací, al meu entendre, la qüestió decisiva per al destí de l'espècie humana: si el seu desenvolupament cultural assolirà, i en cas afirmatiu en quina mesura, dominar la pertorbació de la convivència que prové de la humana pulsio d'agressió i de autoaniquilament [...]. Avui els éssers humans han dut tan avant el seu domini sobre les forces de la naturalesa que amb el seu auxili els resultarà fàcil exterminar-se els uns als altres, fins a l'últim home [...]. Ara cap esperar que l'altre dels dos ‘poders celestials’, l'Eros etern, faça un esforç per a afermar-se en la lluita contra el seu enemic igualment immortal. Però qui pot preveure el desenllaç?”

²⁹ Sigmund Freud, “El malestar en la cultura”, en S. Freud *et al.*, México, Siglo XXI, 1981, p. 140.

³⁰ Subcomandante Insurgente Marcos. “Ètica y política”, mesa redonda, Auditorio Che Guevara, Ciudad Universitaria de la UNAM. México, junio 9 de 2007.

Quina serà aqueixa força que permeta vèncer Tànatos? Em sembla oportú, escriure ací les paraules del subcomandant Marcos³⁰, per a trobar un alé als somnis i utopies des del compromís amb els desendreçats

“Per això estem avui ací, amb vostés. Perquè creiem, i en nosaltres ‘creure’ és un sinònim de ‘fer’, i ‘fer’ un sinònim de ‘lluitar’, i ‘lluitar’

un sinònim de “somiar”, que és possible construir altra forma de fer política, i que la seua bastida principal és l’ètica, altra ètica [...] I el deure, per a nosaltres els zapatistes, és la nostra ètica, l’ètica del guerrer. El més important (i el més oblidat) és que el guerrer ha de conrear la capacitat de veure cap a davant, imaginar el tot compost i acabat, preveure les pujades i les baixades del camí, els contratemps i la seua solució.”



Mediació

Vull acabar aquest escrit amb les següents preguntes i anàlisis: De quina forma preparar-nos per a conèixer les manifestacions de les conductes psicopàtiques?, com manejar els nostres desitjos filicides, parricides i fratricides?, per què és essencial el paper de mediació?, com construir somnis i utopies? En el treball de la meua pràctica docent, les observacions i seguiment realitzades amb Fernando Martínez d’algunes lluites socials, em van ajudar tant a identificar el cercle viciós de les conductes psicopàtiques que deixen les portes obertes al filicidi ↔ parricidi ↔ fratricidi i que ha estat estimulada en el model actual de globalització, com a identificar la necessitat de conèixer aquest cercle per a impedir que Tànatos continue regnant.

En la vaga de la UNAM, a la qual ens referim en aquest escrit, no va ser possible trencar amb el cercle viciós assenyalat. La lluita zapatista, per contra, és un bon exemple de la forma com es pot desactivar aquest cercle. L’EZLN manté una comunicació amb la societat nacional i internacional, per a mostrar la forma perversa que tant la conducta del govern com de la majoria dels mitjans de desinformació, utilitzen per a tergiversar la realitat. L’EZLN no es presta a un joc de “diàleg” impossible amb qui manifesta aquesta conducta agressiva, encara que estableix una comunicació que encoratja en tot moment l’organització de cada espai de lluita social, en cada pràctica que és el camí per ells seguit amb *l’altra campanya*. D’ací la importància d’entendre el paper de mediació per a no deixar-nos confondre i desmobilitzar.

En l’ésser humà la mediació és essencial al llarg de tota la seua existència; des dels primers contactes amb el món, és la mare la primera medidora entre el nounat, la nounata i el seu món exterior. És la mare qui el connecta a un món que sent com amenaçador, mostrant-li que no ho és tant i que pot fer-lo seu. Però una dolenta mediació, deia Fernando Martínez³¹, pot conduir a la desconnexió del món, o siga, a la psicosi.

“Els éssers humans no naixem amb la capacitat de percebre la realitat externa i el poc que aconseguim percebre d’ella, en els primers dies de la vida, no resulta ser gens agradable i sí molt amenaçador [...] Tan amenaçador li resulta al xiquet nàixer i enfrontar-se a la realitat externa, que resulta difícil concebre la possibilitat que ell solament poguera afrontar aquests esdeveniments. La presència i l’ajuda de la mare li són fonamen-

³¹ Fernando Martínez S. “El subcomandante Marcos y ...,”

tals per a aconseguir aqueix propòsit. És la mare qui, amb la seua capacitat de contenció, dilueix i iugula aqueixes angoixes de mort i qui, a més, acaba mostrant-li al fill que el món que l'envolta no és tan amenaçador com ell ho suposa.”

Actualment els mitjans de difusió tenen el poder de la mediació, especialment amb els noticiers, on analitzen i presenten les seues notícies tenint present només els seus interessos econòmics, polítics, culturals i ideològics però valent-se d'una ètica perversa. El caràcter essencialment excloent del model actual de globalització, estimula i exacerba el desig d'eliminar l'altre. D'ací la necessitat d'estudiar, amb altres conceptes, la forma com s'està estimulants el fraticidi. Per això, és necessari observar i conèixer aquest tipus de comportaments per a desactivar-los i el RAP, per exemple, és de gran ajuda. Però, com ho vaig analitzar en aquest escrit, és necessari observar també les conductes que es manifesten en l'organització, presentació i anàlisi de cada RAP.

El coneixement del llenguatge emocional en ocasions és dolorós, però pot ser, per contra, motiu de grans plaers i satisfaccions si l'ésser humà assoleix entendre el seu comportament i fer-se amo d'ell. Freud abans de morir va comprendre que la veritable revolució del psicoanàlisi estaria en la seua aplicació en el social i no en el clínic, que valdria la cura d'uns quants neuròtics, la part clínic, si és la societat la que produeix la neurosi i la psicosi? Desafortunadament, la veritable revolució freudiana segueix sent ignorada, especialment pels mateixos psicoanalistes.

El maneig dels conceptes del psicoanàlisi social té el gran avantatge de no entrar en la part clínic, terapèutica, deixant que cada ésser humà decidisca el que vulga fer amb la seua vida emocional, però identificant aquelles conductes que danyen la societat. Després de diversos anys d'investigació aplicada i teòrica, observant la pràctica i definint conceptes per a analitzar-la, crec que tenim en aqueixos conceptes un gran suport per a aprofundir en la lectura de la realitat. D'aquesta forma podrem estar millor preparats per a pensar críticament el nostre actuar en el món, identificant aqueixes conductes fílides i fraticides estimulades per un model de desenvolupament que va trencar el sentit de l'ètica. Davant aquesta situació, és necessari recrear una ètica solidaritat, una ètica eròtica que li permeta al ser humà *pronunciar* el seu món, el seu cos i expressar el seu desig, cercar utopies que permeten donar direcció a la seua existència, somiar i descobrir en si mateix i amb l'altre que a pesar de viure en un món que estimula l'agressió, existeixen més coses dignes d'admiració que de menyspreu. La construcció de somnis i utopies en l'aula poden obrir les portes del somni i la utopia, construint un erotisme que la faça possible però, desactivant i impedit les conductes psicopàtiques.

La presència subtil del mestre: la influència de Paulo Freire en la meua formació^{* **}

Carlos Calvo Muñoz • Departament d'Educació, Universitat de La Serena

a

Vaig conèixer Paulo Freire en el meu primer any d'universitat, mentres estudiava Filosofia en la Universitat Catòlica de Valparaíso. La Federació d'Estudiants em va enviar a Santiago, amb Teresa Moya que estudiava Castellà, perquè aprenguérem a alfabetitzar amb un brasiler exiliat que havia acabat d'arribar a Xile. A Santiago ens acull amb el seu *portunhol* gracios i ens introdueix en el món de l'educació. No recorde tot el diàleg, però sí el seu profund impacte, gràcies al qual vaig deixar de pensar que volia ser psicòleg i vaig optar definitivament per l'educació.

Freire ens ensenya que educar és simple i meravellós, que requereix dedicació seriosa i alegre, que som educadors-educands i educands-educadors. Pareix que juga amb les paraules mentres les ordena per a sorprendre'ns. Ens diu que no és suficient dir; “educador”, perquè s'invisibilitza o nega l' “educand” que sempre està present en l'educador. També ens va ensenyar que un no aprén quelcom de manera definitiva, sinó que sempre “*està sabent*” o, el que és fantàstic, que un sempre “*està ignorant*”.

Cada tornada vespertina de Santiago a Valparaíso estava ple d'entusiasme davant del descobriment que educar és senzill, lúdic i compromés, que tots som cultes i que tots fem cultura, sense caure en vulgaritats que camuflen discriminacions i marginacions. En tot procés educatiu és necessari, encara que insuficient, que l'altre “aprença a dir la seua paraula” sense xarlatanisme ni activismes. Encara recorde aquell femer de “L'educació com a pràctica de la llibertat” que es descobreix culte per ajudar a mantindre neta la ciutat. Descobrir que la cultura és allò que fa l'home i la dona, analfabet o lletrat, em va arrelar i va enfortir definitivament en el camp educatiu.

Eixe home, que feia cultura amb i des del fem, mai va saber de la meua existència ni jo vaig saber una miqueta més d'ell, només que era femater “aprenent a dir la seua paraula”. Ell mai va tindre notícies de quan va ajudar un jove estudiant de pedagogia a entendre allò que és educar. La seua “paraula”, tan subtil com precisa en l'afirmació, va impactar en mi, tan suaument com radicalment, com l'aleteig d'una palometa provoca una tempestat a milers de quilòmetres de distància (Calvo 2005). Tant Freire com el femater anònim, agermanats en el diàleg, em van ensenyar que educar és això i res més. Que l'educació és innovació i no ingenuïtat. Que tota la complexitat pròpia del procés està tancada allí, esperant ser desvetllada gràcies a l'ajuda d'un educador.

Anys després, ja sent educador professional, Paul Siegel, professor de la Universitat Catòlica, ens conta sobre aquell professor rural que va ensenyar música als seus alumnes i que quan torna anys després a la seua antiga escola, en el camí escolta els seus exalumnes cantar cançons que ell mai els va ensenyar. Este

* Traducció de Joaquim Martínez

** Article escrit prenent en consideració el treball de camp en històries de vida de professors/es realitzat en el Projecte FONDECYT 1050621/20005 “La construcció sociocultural de la professionalitat docent compromís social, polític i pedagògic.”

professor rural, a través de l'explicació de Paul, -que curiosa la proximitat lingüística amb Paulo!-, em sorprén dient-nos que no s'ensenya perquè l'altre repeteix, sinó perquè l'altre cree quelcom nou, perquè cante cançons que mai els van ser ensenyades (Calvo 1989).

El deixeble no és el que repeteix al mestre, sinó aquell que crea i que, per crear, conserva, a la mesura com la vida es reinventa, canviant i conservant a cada moment. És per açò que educar és tant conservació com canvi. Cap predomina ni és preferible a *'priori'* sobre l'altre. Abans de canviar cal saber què conservar en el futur; per a saber què es conservarà al llarg de l'esdevenir es necessita saber per a què es canviarà. El que es conserva o canvia és sempre un patró subjecte a subtils pertorbacions que es despleguen, com un fractal, al llarg d'un procés de retroalimentació autoorganitzada.

La construcció del futur, pletòric de mons possibles, implica navegar "en un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certeses" (Morin 1999), per a transformar el possible en probable i el probable en realitzable. En conseqüència, **el rol de l'educador és mediar a l'educand en la construcció del futur anant del possible al probable i del probable al realitzable**. Esta tasca és política i implica compromís per a sortejar les infinites subtilitats que poden desviar-lo.

No obstant això, no sols el futur és possible sinó que el passat també ho és. El passat és possible perquè el record el redefineix en l'experiència subjectiva del subjecte. No es tracta que es canvien els fets, sinó que el record es reconstrueix permanentment. El passat és un passat possible perquè ara inferisc de les conversacions que vaig tindre amb Freire dècades arrere, idees i relacions que amb tota seguretat no les conversem, encara que el seu germen haja estat esperant les condicions per a desplegar la seua complexitat. Fins i tot si les haguérem conversat, és altament probable que el meu entusiasme i inexperiència juvenil m'hagueren portat per camins diferents i amb una altra comprensió sobre el que dialoga.

Un exemple radical el constitueix la nostra experiència com alfabetitzadors en el *Treball d'Estiu*, que realitzem les tres universitats portenyes, Catòlica, Xile i Santa Maria. Primer ensenyem a estudiants com nosaltres; després viatgem cap al Sud i alfabetitzem a diverses persones. Quan vam anar-hi orgullosos i satisfets a mostrar-li el nostre treball a Paulo Freire, recorde amb torbació com es reia del nostre treball que, segons el que li relatem, va jutjar mal fet, mal enfocat, ..., en fi, segons Freire res vam fer bé, excepte voler ensenyar, ser sincers en els nostres desitjos i respectuosos de les altres persones. De fet, usem temes generadors urbans i no llauradors, ni de bon tros propis de la zona. Segons ell, no podríem haver comés més errors junts. La situació va resultar molt enutjosa per a nosaltres i imagine que també per a Paulo, el qual sense descuidar advertir-nos dels nostres errors, dialògicament ens va mostrar per on havíem d'avançar.

Açò és important perquè Paulo **va saber rescatar-nos com a futurs educadors esperançats que educar és possible i no abandonar-nos com a futurs professors desencantats i incrèduls sobre les capacitats pròpies i les dels seus educands**. Considere que eixe moment va ser crucial en la meua vida. Crec que haguera basat una crítica mordaç de Freire i la meua vida ix disparada en una altra direcció. Potser haguera tornat a la meua intenció d'estudiar Psicologia, o potser haguera seguit en Filosofia per a ser d'aquells professors que culpen els seus alumnes per no aprendre a les seues classes repetitives, o qui sap què hauria fet de la meua vida.

Afortunadament Freire era Freire i no va poder ser feridor, encara que va riure amb gust, però sense danyar. Va gaudir lúdicament dels nostres errors que li van paréixer increïbles, però al mateix temps, ens va prendre amorosament i ens va ensenyar com superar d'una **vegada i per sempre** eixos errors. Dic: d'una vegada i per sempre. En eixe moment vaig aprendre a educar. D'ací d'ara en avant, havia d'aprendre els milers de continguts i les seues infinites relacions que hauria d'ensenyar en la meua vida.

Anys després, una alumna que cursava primer any de Pedagogia en la Universitat Catòlica de Temuco (**Calvo 1988a**), tan inexperta com jo en els meus diàlegs inicials amb Freire, m'escrui en un treball que **l'educació té a veure amb el poder ser i no amb l'haver de ser**. Em commocione en llegir la seua afirmació tan precisa com simple i elegant. Vaig on ella a preguntar-li per un desenvolupament de l'afirmació. No tènia idea. Només se li va ocórrer¹.

Que l'educació tinga a veure amb el “poder ser” significa que és pura possibilitat, que es va construint i retroalimentant-se a mesura que passa el temps en un moviment espiral on la temporalitat lineal no és medul·lar. S'avança i retrocedeix, es comprén i es confon sense fi, perquè cada nou saber genera infinites ignoràncies. En suma, l'educació propendeix a la llibertat a través de bifurcacions interminables. És per açò que l'educació no pot ser normativa, com tendeix a ser l'escola.

El regal de la meua alumna em va permetre comprendre i definir l'educació **com el procés de creació de relacions possibles** i a l'escolarització **com el procés de repetició de relacions preestablides**. (Calvo 1987b, 1989, 1990).

Ambdós, l'educació com l'escolarització, açò és, l'educació enclaustrada a l'interior de l'escola, són processos; no obstant això, l'educatiu flueix en una espaciotemporalitat històrica carregada de subtileses emergents, bifurcacions i retroalimentacions, mentres que el procés escolar es desenvolupa dins d'una temporalitat lineal i una espacialitat reduïda, monoproxèmica, on tot està previst tal com ha d'ocórrer per a evitar distraccions i perdudes de temps, a pesar que res d'això ocorre en la naturalesa. Gràcies a la temporalitat històrica i a l'espai multiproxèmic (1987a) el procés educatiu és creació pura, ja que permanentment retroalimenta els seus propis processos. No pot evitar-ho.



¹ Mai més vaig saber d'ella. Només recorde que era d'Antofagasta i que no va tornar-hi l'any següent.

Per les característiques de la linealitat espai temporal, els processos escolars no es retroalimenten. No es tracta només del calendari i horari escolar, ni de les sales amb finestres pintades, sinó del fet gravíssim que el professor es convertix en una persona que, en compte d'entusiasmar amb els misteris i complexitats que amaga la “matèria” que ensenya, es torna cronodependent i avança i avança sense atendre adequadament allò que queda arre-re. El temps lineal i l'espai restringit colonitza les ments de professors i alumnes tornant-los repetitius i allunyant-los de la seua condició d'educadors - educands. Per a justificar la seua tasca s'acostuma a donar diverses explicacions que no són falses en si mateix, sinó superficials en els seus fonaments i inferències.. Es descriu els alumnes com incapaçs, es culpa a l'enorme quantitat de continguts que han de “passar”, s'argumenta que no és possible atendre a tants alumnes, etc.

D'altra banda, tant l'educació com l'escolarització, són processos que produeixen relacions. No obstant això, la diferència entre elles són fonamentals i crucials. En el cas escolar, les relacions no es creen sinó que repeteixen com a clons el que diuen els llibres o les guies d'aprenentatge. Es tracta només de relacions preestablides que es repeteixen. És evident que no es tracta de canviar els fets històrics, ni de negar l'estructura de la cèl·lula, ni inventar una nova geometria, sinó del mode com s'hi accedeix i es recreen.

Les relacions educatives són inèdites en l'experiència del subjecte, encara que ja estiguen establides per la cultura, la ciència, l'art, la religió. Són inèdites perquè el subjecte ha viscut subjectivament el procés de recreació. En un sentit estricte, significa que l'estudiant “descobreix” el que ja altres han descobert; en eixe moment i lloc ocorre el “*insight*” de la comprensió, gràcies al qual està en condicions de descobriments serendípics (Roberts 1992). Ningú podrà anticipar què pensarà l'estudiant perquè es tracta de relacions possibles i no de repetició de relacions preestablides.

L'educador haurà de guiar l'educand perquè sàpia establir criteris per a triar entre les diferents possibles relacions que es poden establir, les que podran ser absurdes, estranyes, factibles, probables, etc. De totes elles es decantaran les realitzables. L'educador, una vegada que comença el procés de creació de relacions possibles, es retira perquè el procés continue el seu curs, gràcies al qual les idees aniran germinant i creixent en l'estudiant, així com es forma lentament una gota d'aigua que caurà caòticament quan estiga a punt.

Açò mostra que **l'educació es moga del possible al probable i al realitzable**, alhora que indica per què l'escola no pot trencar el cercle viciós dels seus resultats miserables. Urgeix **desescolaritzar l'escola**, és a dir, **reinventar-la llevant-li tot el**

que té d'escolar. En açò, sóc tan il·lichà² com freireà. A l'escola cal reinventar-la des de l'educació. Per a fer-ho tenim exemples extraordinaris en totes les expressions etnoeducatives del món (Calvo 1983). En este sentit, només resta descansar que hi ha la propensió a aprendre i la tendència a l'autoorganització. (Calvo 2004).

L'escola en escolaritzar els processos educatius, limita les relacions a aquelles prèviament establides i sancionades com adequades pels programes escolars, per exemple. Açò afecta, entre altres, a la l'avaluació, que es torna castigadora i que estén el seu imperi més enllà de les fronteres de l'escola, cap a una societat repressora. Per més que s'intente el contrari, l'avaluació escolar continua considerant productes i no processos i castigant de diferents maneres els mal avaluats.

Mentres l'escola no es desescolaritze continuarà repetint relacions preestablides i castigant l'equivocació. El dia que l'escola, gràcies a un canvi paradigmàtic i no sols estratègic i metodològic com hui en dia, accepte l'error sense càstig de cap tipus, la creació serà possible. De moment, en l'escola no hi ha lloc per a la ignorància perquè és considerada una alifac que cal eliminar.

No obstant això, cal preguntar-se, com s'elimina la ignorància que forma part constitutiva del propi saber? És prou que el qui sap pregunte innocentment el més insignificant perquè el seu saber es faça més menut i la ignorància es faça més gran. Clar que si la pregunta és ingènua, feta per a arribar a les respostes preestablides no hi ha lloc per a la ignorància educativa.

La relació saber - ignorància des del punt de vista escolar condueix a la relació lineal entre superficialitat i complicació; en canvi, des del punt de vista educatiu ens porta a la relació paradoxal entre simplicitat i complexitat. Un alumne pot aprendre que l'aigua està composta d'hidrogen i oxigen. Però és prou, que es pregunta per què mulla perquè la complexitat es desplegue davant de si.

L'afirmació "Paulo Freire parlava *portunyol*" és superficial per a qui no s'interessa per alguna de les seues implicacions, siga perquè no li importe qui va ser la persona, siga perquè no entenga el que significa la paraula *portunyol*, siga pel que siga. Si eixa mateixa persona ha d'explicar aquella sentència serà una complicació perquè s'emboïcarà cada vegada més perquè no sabrà què fer amb cada element d'ella ni amb la seua totalitat.

En canvi, la mateixa relació serà simple per a qui es pregunta de què es tracta. Podrà respondre que es refereix a un home que no parlava espanyol i tampoc portugués. No importa, si esta o una altra resposta, siga correcta o no, perquè l'important és que la va recrear i no es limita a repetir-la. Quan li demanen que l'explique, es podrà preguntar com aconseguirà saber qui és o qui va ser eixa persona que s'anomenava Paulo Freire, a qui li podrà preguntar; potser, troba informació en google o algun amic sap quelcom, etc. Si li afirmen que parlava *portunyol*,



² A l'exposar Illich les seues tesis en el Congrés Mundial d'Educació Comparada a París, 1984, va ser escoltat en silenci, com correspon, però va ser impressionant el silenci que va seguir: ningú li va objectar els seus plantejaments de desescolaritzar la societat. No obstant això, com s'acostuma, en els corredors la majoria es manifestava en contra. Per al meu entendre l'important va tindre a veure amb la força dels seus arguments i la debilitat dels seus oponents. Em va deixar una impressió indeleble d'orgull íntim.

es podrà preguntar qui són els que ho parlen, si aquells hispanoparlants que aprenen portugués o els lusoparlants que aprenen espanyol, o ambdós.. És este cas, el seu saber incipient i precari es torna complex de manera sorprenent, emperò no hi ha complicació perquè es va guiant per preguntes que van construint criteris de búsqueda.

En conseqüències, només hi ha complicació i superficialitat quan la persona no es maneja criteris per a orientar-se. Al contrari, hi ha simplicitat i complexitat quan existeixen o s'inventen eixos criteris, siguen vertaders o no. Eixa és tota la diferència. Lamentablement com en l'escola es viu obsessionat per la veritat se li escapa esta veritat tan elemental i simple.

Esta xicoteta i subtil diferència la vaig aprendre de Silvia López de Maturana qui m'introdueix al pensament de Reuven Feuerstein (1988, 1991), gràcies al qual vaig descobrir com complementar i fer més fructífer el diàleg freireà³. Aprenentatge que vaig integrar holísticament, d'una vegada i per sempre, a la meua formació freireana. Amb la seua aportació em resultava molt més fàcil l'alfabetització, la preparació de monitors i la meua docència universitària regular. Havia après com destravar les garrots intel·lectuals que impedeixen aprendre i a construir els ponts per a establir les relacions possibles. Ara, sàvia com diferenciar a nivell de procés cognitiu quan una relació deixa de ser possible per a ser probable.

Feuerstein em va ensenyar que l'educador és un mediador que proveeix "experiències d'aprenentatge mediat" a l'educand, interposant-se entre l'educand i allò que ho provoca per a ajudar-li a comprendre que es tracta entregar ferramentes conceptuais que li permetran realitzar la tasca.

El mediador és un especialista que sap com destravar i guiar; a més, ha experimentat que la voluntat i la intenció d'ensenyar són insuficients encara que necessaris si no es coneix, comprén i es maneja el desenvolupament de les funcions cognitives i de les operacions mentals, la qual cosa és molt més que ser destre en el maneig d'una tècnica d'instrucció⁴.

Esta perspectiva m'aporta un gir a la concepció de la privació cultural, fins ahir concebuda com a conseqüència de la pobresa, basta i alienant. Des d'esta perspectiva, la pobresa no és *per se* condició de privació cultural, sinó que és la conseqüència d'haver-hi no tingut experiències d'aprenentatge mediat. És altament probable que la persona *resiliente* siga aquella que ha tingut eixe tipus d'experiències. En elles, el subjecte és mediat per l'educador, la mare o l'amic a entendre el món establint relacions, prenent-ne consciència i de les seues implicacions.

De fet, des d'esta perspectiva les respostes no són el més important, perquè encara que siguen vertaderes no li són de gran ajuda al subjecte si este no ha comprés quin va ser el procés gràcies al qual hi va arribar. És per açò que tenim

³ Les diferències entre Feuerstein i Freire són per a mi mínimes i complementàries, així com he tingut oportunitat de comprovar-ho, però per a Alex Kozulin, director d'investigacions de l'ICELP, traductor de Vigostky a l'anglès, és quasi un insult herètic pretendre relacionar-los, així com em va respondre quan era el seu alumne en un curs de l'ICELP a Jerusalem.

⁴ M'he trobat amb alumnes que tenen en la seua mà un full d'algun dels instruments dissenyats per l'ICELP. En preguntar-los què fan amb ells, em responen que han de completar les figures, i que, quan no saben fer-ho, la professora ho completa sense major explicació. En este cas, no hi ha mediació i, mes encara, una alteració radical i ignorància basta del pensament i metodologia de Feuerstein.

deprivats culturals entre persones amb alta escolaritat, fins i tot universitària de postgrau: dirigents polítics, religiosos, professionals, artistes, etc.

El procés és tan simple com complex perquè recupera el caràcter educatiu dels processos d'ensenyança. L'educador i l'educand no sols dialoguen políticament, sinó que se superen les limitacions estructurals cognitives que afecten la comprensió. D'esta manera, a qualsevol persona se li pot garantir que aprendrà. Sens dubte, que hi ha diferències, especialment amb aquells que tenen necessitats educatives especials, algunes molt severes, que els dificultarà certs aprenentatges; no obstant això, açò és més bé excepcional i requereix tractament especial.

La presència del mestre és subtil. Se la percep, però no aclapara. Se sap que està a la mà, però deixa que un busque. D'esta manera, Paulo ha estat present en la meua vida, guiant, orientant, dialogant però sense que la seua presència m'esclafara. No obstant això, em preguntava com pensar diferent de Freire, com ser jo mateix i no algú que repeteix el mestre, no perquè ell s'imposara, sinó perquè la seua presència és tan lluminosa que no deixa d'il·luminar. No obstant això, el risc radica en el fet que la lluminositat brillant pot enlluernar. Per a evitar allò, vaig deixar de llegir Freire durant uns vint anys.

No obstant això, si hi havia alguna ocasió d'estar amb ell estava disposat a fer-ho. Vaig tindre algunes ocasions, però en cap em va ser possible trobar-me amb ell. En els 70 li vaig escriure per a treballar amb ell a Guinea Bissau i m'invità; no obstant això, les condicions d'eixa època van fer inviable la nostra trobada. En una altra oportunitat, Francisco m'invità a El Canelo a sa casa a escoltar Freire que venia a Xile durant la Dictadura. No vaig poder fer-ho perquè dies abans havia acceptat conversar amb estudiants d'Educació Diferencial de tot Xile que es reunien en un Congrés Estudiantil en la Universitat de La Serena. Dels meus pares i de Freire havia après que un compromís era un compromís i que no el podia desfer per molts desitjos que tinguera. L'altra ocasió va ser l'any en què va morir Paulo. Amb Silvia ens preparam per a participar en el Congrés d'Investigació Participativa que es realitzaria a Cartagena d'Índies. Lamentablement per a tots, Paulo va morir uns dies abans.

Si bé lamentava profundament eixos desencontres, no m'afectaven perquè seguia present en mi. Mentres estava com a professor invitat en la Universitat de València, Espanya, un dia de Setembre del 2000. casualment veig de reüll el cartell d'una Trobada Internacional sobre Paulo Freire organitzat pel Centre de Recursos i Educació Contínua -CREC- de la Comunitat Valenciana, dirigit per Pep Aparicio, i l'Institut Paulo Freire de Brasil. Segons pareix havia arribat el moment de retrobar-me amb el mestre, difunt anys abans. Allí vaig poder escoltar freireans importants, Francisco Gutierrez, Moacir Gadoti, entre altres, parlar sobre la vigència del pensament de Freire.



Mentres els escoltava, dialogava amb Freire. En eixe moment vaig tindre la certesa que durant el temps que no el vaig llegir havia estat desenvolupant el meu pensament com si haguera romàs dialogant permanentment amb ell. Freire no m'era estrany; sinó, al contrari, molt pròxim. Va ser com la trobada de dos amics que per dècades no es veuen, però en abraçar-se novament, fera la impressió que el temps haguera sigut res.

Em sorprenien les seues presentacions i provocacions dialògiques, alhora que m'admirava que el que s'ha dit sobre Freire em resultara tan pròxim, tan meu, com si fóra el que jo havia estat investigant tots eixos anys. El sorprenent va ser que descobrisc que separats per milers de quilòmetres i per dècades de lectura Freire sempre va seguir guiant-me. Quedí impactat i fascinat.

L'experiència a València va tornar a repetir-se i una altra més en una Trobada realitzada en l'ITESO de Guadalajara, organitzat per Carlos Núñez i amb l'assistència d'Alipio Cassali, Ana María Saúl, entre altres. Allí vaig tornar a retrobar-me amb Freire. En eixe moment vaig decidir llegir novament tots els llibres i publicacions de Freire. La lectura significa la trobada amb un amic de sempre, com si el temps no haguera passat. Amb la seua companyia dialògica em sentida molt bé. La lectura va ser calma i provocadora.

La capacitat de Freire d'anar a allò medul·lar de manera directa⁵ em refresca al mateix temps que no comprenc als que diuen que Freire està obsolet. En les lectures no vaig trobar res "nou", no perquè Freire es repetira, sinó perquè jo havia arribat autònomament a eixes conclusions. No es tractava que coincidírem en tot, sinó que hi havia complementaritat en els nostres desenvolupaments sobre l'educació. Després de molts anys, mestre i deixeble tornàvem a fer explícit un diàleg que va ser implícit per molts anys.

Freire com a educador no em va ensenyar veritats, encara que era un home compromés i apassionat. Va fer el que un mestre: em va mostrar com aventurar-me per camins possibles, com descobrir els probables i com treballar amb els realitzables.

Bibliografia

- CALVO, Carlos. 1983. ¿Educación indígena o etnoeducación? Revista de Educación de Adultos y Desarrollo (Alemania), Nº 21
- CALVO, Carlos. 1987a. "Haciendo educación y ciencia entre la sabiduría de la incertidumbre y la sabiduría de la certeza." Revista de Tecnología Educativa, X(1):33-41
- CALVO, Carlos. 1987b. "Educación v/s escolarización". El Canelo, Revista Chilena de Desarrollo Local, 2(2)18-20, Marzo

⁵ Recorde que sent estudiant de graduat de la Universitat de Stanford, USA, contestà els meus requeriments d'orientació per a la meua tesi doctoral amb una sola pàgina, directa, precisa i suficient.

- CALVO, Carlos. 1988. "Carta a los estudiantes: el recuerdo inocente en la universidad". Universidad Católica de Temuco.
- CALVO, Carlos. 1989. "De la utopía a la eutopía." El Canelo, Revista Chilena de desarrollo local, 4(15)29-33, Diciembre.
- CALVO, Carlos. 1989. "... esa canción que no enseñé". Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena (Chile), Primer Semestre, N° 1 y 2: 3-18.
- CALVO, Carlos. 1990. "Las inocentes preguntas del que (no) sabe." El Canelo, Revista Chilena de desarrollo local, 5(21)6-8, Noviembre
- CALVO, Carlos. 1993. "El educador para el nuevo mundo". Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS - OEA y Ministerio de Educación de Chile, Boletín N° 3:15-17, Julio
- CALVO, Carlos. 2002. Complejidad, caos y educación. Revista de Ciencias de la Educación. Madrid, N° 190:227-245, abril - junio
- CALVO, Carlos. 2004. "Educació y propensió a aprendre i a ensenyar" (pp. 71-93). En Aparicio, Pep (editor): Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària. Edicions del CreC, Valencia, España, 2004 ISBN: 84-934152-2-7
- FEUERSTEIN, Reuven et al. 1988. Don't accept me as I am: helping retarded performers to excel. New York: Plenum, 1988
- FEUERSTIEN, Reuven et al. 1991. Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House Ltd.
- ROBERTS, Royston. Descubrimientos accidentales en la ciencia. Madrid: Alianza Editorial, 1992
- GLEIK, James. Caos. Editorial Seix Barral.





*Després de l'alfabetització, la postalfabetització? Problemes conceptuals i operatius**

Rosa María Torres

a

Fins fa poc de temps es creia que ensenyar i aprendre a llegir i escriure era assumpte simple, qüestió d'accés a l'escola per als xiquets i de programes llampec per als adults, els uns i els altres atesos per educadors amb mínim entrenament i sense experiència, simplement armats amb una mica de vocació i de bona voluntat.

Avui sabem que l'alfabetització és un procés complex, que requereix coneixement especialitzat per part de qui ensenya i pedagogies adequades a les necessitats de qui aprén, que no s'esgota en el primer any de l'escola ni en un curt programa d'alfabetització per a adults sinó que es desenvolupa i perfecciona al llarg de tota la vida. Sabem que el com s'ensenya i aprén és enormement rellevant, que el bon ensenyament suposa coneixement especialitzat a més de paciència i afecte, que es pot anar a l'escola i no aprendre a llegir i escriure, que es pot aprendre i no obstant això no arribar a utilitzar la lectura i l'escriptura, que a la categoria tradicional *d'analfabets purs* s'ha sumar ara la *d'analfabets funcionals*. Avui estem, per tot això, lluny de la vella noció que identificava alfabetització amb accés a les “primeres lletres” o de la definició proveïda per UNESCO algunes dècades arrere, segons la qual estar alfabetitzat era estar en capacitat de llegir i escriure “enunciats curts i simples de la vida quotidiana”.

* Traducció de Joaquim Martínez

La vida quotidiana mateix s'ha tornat més complexa, i amb ella els missatges que tot individu, en la ciutat i en el camp, requereix codificar i descodificar per a resoldre problemes elementals de la supervivència, la família, el treball, la salut, la participació, la convivència social, l'exercici de la ciutadania, i els aprenentatges permanents involucrats en tot això.

No obstant això, el camp de l'educació d'adults continua en bona mesura manejant-se, teòricament i pràcticament, amb les mateixes nocions obsoletes de fa mig segle. Continua creient-se que l'alfabetització dels adults es resol en poc de temps (una campanya o un programa de curta durada, uns quants dies i fins a hores, una cartilla o un manual), amb mínima inversió econòmica, amb ajuda de personal voluntari i no especialitzat, i que pot deixar-se lliurat a accions episòdiques i esporàdiques.

La idea que l'alfabetització (aprendre a llegir i escriure) es resol en una etapa generalment de curta durada, seguida d'altra etapa anomenada *postalfabetització*¹ és una "solució" i un invent molt propi de l'educació d'adults. En el cas de l'educació infantil, el sistema escolar concedeix a xiquets i xiquetes almenys un any escolar complet (9 mesos d'assistència diària, diverses hores al dia) per a aprendre a llegir i escriure. Encara així, avaluacions contemporànies de rendiment escolar i els alts índexs de repetició que caracteritzen al primer grau de l'escola en la majoria de països en desenvolupament, han dut per això avui a plantejar la necessitat d'entendre l'alfabetització infantil no com una meta del primer grau sinó de tota l'educació bàsica o, si més no, dels quatre primers graus (Ferreiro 1980, 1989, 1992; IBE-UNICEF 1996; Torres 1997). Paradoxalment, dels adults -de qui sol afirmar-se, d'altra banda, que tenen més dificultats per a l'alfabetització que els xiquets- s'espera que aprenguen a llegir i escriure en un curt programa d'alfabetització, necessitat en aqueixa mesura irremeiablement d'una crossa anomenada "postalfabetització".

En aquest document sostenim que la distinció entre alfabetització i postalfabetització, i la manera com aquesta última ha vingut plantejant-se i operativitzant-se en l'àmbit de l'educació d'adults

- (a) revela una concepció endarrerida, estreta, i eminentment instruccional de l'alfabetització com objecte de coneixement i com procés d'ensenyament i aprenentatge, i
- (b) reflecteix - i alhora ha estat font de - moltes distorsions teòriques i recurrents problemes pràctics en el camp de l'alfabetització i de l'educació d'adults en general.

¹ Hi ha qui proposen, a més, una etapa de prealfabetització (veieu, per exemple, Courtault 1989).

Abordarem ací alguns d'aqueixos problemes conceptuals i operatius que solen acompanyar els programes d'alfabetització d'adults i els coneguts com de *postalfabetització*. Encara que aquests problemes es presenten en la majoria de països en



desenvolupament en el món sencer, ens referirem ací principalment a Amèrica Llatina i el Carib.

Problemes conceptuals

Postalfabetització

- “Etapla de reforç de les habilitats recent adquirides de lectoescriptura i càlcul en qui han participat en un programa d’alfabetització” (Vargas 1982:10).
- Etapa destinada a: a) retenir i estabilitzar les habilitats de l’alfabetització, b) continuar aprenent més enllà de les habilitats d’alfabetització inicial, c) aplicar aquest aprenentatge per a millorar diversos aspectes de la vida personal, social i vocacional (Davé 1986).
- “Programes de seguiment destinats a reforçar i ampliar les habilitats de la lectura i l’escriptura entre persones recent alfabetitzades” (UNESCO 1992:17).

Existeixen diversos significats i usos del terme *postalfabetització* en el marc de l’educació d’adults. En la literatura sobre el tema, *postalfabetització* apareix associada a nocions com les següents:

NOCIONS CORRENTS ASSOCIADES A LA DISTINCIÓ ALFABETITZACIÓ / POSTALFABETITZACIÓ

ALFABETITZACIÓ	POST-ALFABETIZACION
Alfabetització (inicial)	Reforç de l’alfabetització (inicial)
Alfabetització (inicial)	Neolectura
Alfabetització (inicial)	Ampliació de l’alfabetització (inicial)
Aprendre els rudiments de la lectura i l’escriptura (desxifrat)	Aprendre a llegir i escriure comprensivament (significat)
Desxifrat	Alfabetització pròpiament dita
Aprendre en la cartilla o manual	Aprendre a llegir textos reals (de la vida real)
Aprendre a llegir i escriure	Llegir i escriure per a aprendre
Adquisició de la lectura i l’escriptura	Aplicació de la lectura i l’escriptura
Aprendre a llegir i escriure	Desenvolupament d’habilitats per al treball i la producció

Alfabetització	Educació bàsica d'adults
Alfabetització (inicial)	Alfabetització funcional
Alfabetització	Preparació per a l'entrada a l'educació escolaritzada
Alfabetització	Educació escolaritzada
Campanya d'alfabetització	Programa regular d'educació d'adults
Programa (o projecte) d'alfabetització	Programa (o projecte) de postalfabetització
Alfabetització	Educació contínua o educació permanent

És sobre la base d'aquestes nocions que es dissenyen i organitzen tant els programes d'alfabetització com els anomenats de postalfabetització. Aquestes nocions no s'exclouen unes a unes altres, sinó que sovint s'intersecten i complementen entre si. Totes elles tenen en comú la idea de l'alfabetització com una etapa curta, d'aprenentatges elementals i instrumentals, que culmina en general amb un mer desxifrat, i que requereix per tant continuar-se en una segona etapa que, en lloc de pensar-se com continuïtat i, per tant, com un moment superior dins del procés d'alfabetització, passa a veure's com postalfabetització, és a dir, com un "més enllà de l'alfabetització".

D'altra banda, és necessari recalcar que no existeix a la data coneixement fonamentat per a establir *quant de temps d'instrucció* es requereix perquè una persona, xiquet o adult, assolisca un nivell sustentable d'alfabetització en la seua respectiva llengua ni com ha de distribuir-se aqueix temps (en quantes etapes, nivells, etc.). Açò, entre altres coses, perquè l'alfabetització no depèn únicament de la instrucció, i perquè les variables individuals -edat, motivacions i expectatives, idioma(s) d'alfabetització, coneixement previ, experiència instruccional, etc.- i contextuals -condicions generals d'ensenyament i aprenentatge- tenen enorme importància. En veritat, no existeix coneixement fonamentat i concloent, ni a nivell teòric ni a nivell empíric, sobre les diverses variables (quantitat de temps, freqüència de l'ensenyament, modalitat d'instrucció, perfil de l'educador i de l'educant, condicions d'aprenentatge, metodologies, etc.) que intervenen en l'adquisició de l'alfabetització. Açò és particularment cert en l'àmbit de l'educació d'adults, on els estudis i avaluacions existents referent a això són escassos, i els seus resultats contradictoris, el que fa impossible generalitzar i, molt menys, convertir conclusions particulars en recomanacions generals de política, com és freqüent fer en aquest camp tant a nivell nacional com internacional.²

² La història de l'alfabetització d'adults ha estat signada per la recerca de "claus" universals per a l'"èxit" dels programes d'alfabetització. Dues variables han tendit a dominar i disputar l'atenció: la variable TEMPS (nombre de mesos, hores, etc.; freqüència i durada de les classes, etc.) i la variable MÈTODE (el mètode més apropiat d'ensenyament). No obstant això, ni en termes de temps ni en termes metodològics es conta amb informació fiable i concloent, molt menys generalitzable, al "camp de l'alfabetització d'adults".



Postalfabetització com a reforç a la campanya d'alfabetització

El plantejament sobre la necessitat d'una fase de reforç (anomenada postalfabetització) ha estat estretament vinculat a l'associació entre *alfabetització d'adults* i *campanya d'alfabetització*, i a la identificació d'aquesta última amb nivells elementals d'alfabetització, sobretot donada la seua massivitat i en general curta durada.

La modalitat *campanya* (governamental, massiva, intensiva, amb àmplia mobilització social) apareix en general com modalitat paradigmàtica de les accions d'alfabetització d'adults en els països en desenvolupament. La *campanya*, al seu torn, s'ha associat a situació revolucionària, donada la recurrència d'aquest tipus d'accions en països que han transitat per processos revolucionaris en les diferents regions del món (i.i. Xina, Cuba, Etiòpia, Grenada, Moçambic, Nicaragua, Tanzània, etc.). En aqueixa mesura, la noció de *campanya* ha estat també associada a una forta dimensió politicoideològica.

Aquestes campanyes nacionals s'han destacat per la seua gran capacitat de mobilització social, però molt menys per la seua efectivitat en termes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La pròpia massivitat i intensitat d'aquests processos ha dut a plantejar-se i assolir metes més aviat elementals d'alfabetització.

L'associació *alfabetització = campanya* és molt forta i generalitzada en el camp de l'educació d'adults. De fet, molts dels problemes i solucions identificats en el terreny de l'alfabetització, per autors tant nacionals com internacionals, tenen com a referent central aquesta modalitat: la campanya. Hi ha, així, qui afirmen que un dels objectius de la postalfabetització és precisament remeiar les mancances de les campanyes massives d'alfabetització (Fordham 1985).³ Deia textualment un autor llatinoamericà: *"L'alfabetització, per si sola, no és suficient per a assolir la plena incorporació dels recent alfabetitzats en la cultura escrita i els fenòmens de regressió en la lectoescriptura són de considerables proporcions i freqüents. D'altre costat, l'alfabetització no sol establir, per la seua pròpia naturalesa de campanya conjuntural, i les més de les vegades d'efectisme polític, dins de les seues estratègies l'enllaç amb l'educació d'adults, ja siga dins dels canals del sistema formal o dins dels canals d'una educació informal o permanent"* (Vargas 1982:11-12)

Alfabetització com "alfabetització" a seques; postalfabetització com "alfabetització funcional"

Estar alfabetitzat és estar en capacitat de manejar la llengua escrita amb solvència: llegir i escriure comprensivament, llegir i escriure per a satisfer necessitats d'expressió, comunicació, informació i aprenentatge rellevants a cada situació i context. En aquesta mesura, la pròpia noció d'"alfabetització funcional" -entesa com

³ Fordham enumera quatre objectius de l'educació permanent: (a) remeiar les mancances de les campanyes d'alfabetització; (b) reforçar i establir les habilitats apreses; (c) permetre l'aplicació de les habilitats de lectura i escriptura en la vida professional i altres camps; i (d) facilitar la participació de l'individu en el desenvolupament de la comunitat (en Rassekh, 1991:29). Aquesta definició d'educació permanent està estretament vinculada al camp de l'alfabetització i coincideix amb el que uns altres podríem denominar *educació bàsica d'adults*.

⁴ Cal advertir que el concepte d'“alfabetització funcional” ha tendit a distorsionar-se i reduir-se en els últims temps, entenent-se sovint per tal el desenvolupament d'habilitats específiques per al treball i fins i tot, més específicament, d'activitats generadores d'ingressos, al llarg del procés d'alfabetització. Aquesta visió estreta d'“alfabetització funcional” ha arribat a dominar l'anàlisi i les propostes de política d'alfabetització d'adults en alguns àmbits internacionals (veure, per exemple, per al cas del Banc Mundial: Abadzi, 1994) i ha estat qüestionada en nombroses oportunitats (veure, per exemple: IIEP-UNESCO, 1991a). Diu, referent a això, referint-se a l'avaluació del cas de Kenya, l'informe del IIEP-UNESCO París: “Hauria d'haver un respecte elemental entorn del fet que els alumnes s'inscriuen en una classe d'alfabetització. Si bé també poden estar interessats en involucrar-se en un projecte de generació de recursos, els dos aspectes del programa són diferents” (*op.cit.*, :132).

“el nivell d'alfabetització requerit per a funcionar de manera efectiva en la societat” (UNESCO 1992:16)- resulta redundant: l'alfabetització o és funcional o no és alfabetització.⁴ Llegir sense comprendre, no és llegir: és tot just desxifrar. Escriure sense assolir expressar amb claredat les pròpies idees, i sense assolir que uns altres compreguen l'escrit no és escriure: és tot just traçar, gargots. Hi ha qui, per això, qüestionen el terme “tornada a l'analfabetisme”, en tant es tractaria més aviat d'una alfabetització feble i incompleta, que no arriba a produir genuïns alfabetitzats sinó tot just “nealfabetitzats”.

En definitiva: la dissociació entre *alfabetització* i *postalfabetització* expressa una comprensió minimalista de l'alfabetització com un mer desxifrat, deixant-se per a una etapa posterior, la postalfabetització, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura comprensiva, intel·ligent, amb significat, amb funció i utilitat social.

Postalfabetització com aplicació de la lectura i l'escriptura

Aquesta distinció entre *alfabetització* com *adquisició* de la lectura i escriptura, i *postalfabetització* com *ús* de la lectura i l'escriptura, és pròpia dels enfocaments i metodologies tradicionals d'alfabetització, tant a nivell infantil com adult, dins del sistema formal i en els programes d'educació no-formal. En aquesta distinció es basa, entre uns altres, la visió mecanicista i rutinària de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita, que buida al llenguatge (i al procés d'aprenentatge) de contingut i utilitat personal i social, que ensenya a llegir textos artificials, prefabricats expressament per a l'ensenyament, evitant el contacte amb els textos i aplicacions de la vida real, i que produeix conseqüentment subjectes prealfabetitzats, prelectors, preescriptors. En veritat, l'aplicació és un component i una necessitat intrínseca del procés d'adquisició del llenguatge escrit, no una etapa posterior.

Postalfabetització com aprenentatge de continguts útils per a la vida i el treball

Aquesta conceptualització de postalfabetització resumeix la distinció usual entre “aprendre a llegir (i escriure)” i “llegir (i escriure) per a aprendre”. La noció, en definitiva, d'alfabetització essencialment com desxifrat, sense contingut, o sense continguts rellevants: l'alfabetització com aprenentatge d'unitats lingüístiques (lletres, sons, síl·labes, paraules, oracions, textos) construïdes parant esment a la seua morfologia (grau de complexitat de grafemes i fonemes, etc.) abans que a la seua rellevància i pertinència per a qui aprén.

Postalfabetització com programa o projecte de postalfabetització

Subsisteix la idea generalitzada que reforçar l'alfabetització (la “postalfabetització”) passa per més classes, més instrucció, un nou programa o projecte educa-



tiu adossat a l'anterior. Es desconeix, així, l'existència d'altres instàncies d'aprenentatge, i la importància crítica del propi entorn (el desenvolupament d'un "ambient lletrat" i d'una "cultura lletrada") en el desenvolupament de les competències de la lectura i l'escriptura. Aquesta visió eminentment instruccional i escolar de l'alfabetització s'aplica no només a la conceptualització de la postalfabetització sinó també a l'etapa considerada d'alfabetització pròpiament dita.

Postalfabetització com educació contínua o educació permanent

Molts associen postalfabetització amb educació permanent o contínua. D'aquesta manera, es nega a l'alfabetització el seu caràcter d'aprenentatge permanent, en continu desenvolupament i perfeccionament; es redueix la noció d'educació permanent a un camp i un objectiu molt específics; es distorsiona el concepte mateix d'educació permanent, la qual no es limita a l'educació d'adults sinó que abasta totes les etapes i edats d'una persona des del seu naixement.⁵

PROBLEMES OPERATIUS

Falta de paràmetres clars per a delimitar els programes d'“alfabetització” i “postalfabetització”

En el camp de l'educació d'adults, els programes denominats d'“alfabetització” tenen abasts i durades molt distintes, podent anar des d'uns pocs mesos i fins i tot unes poques setmanes, fins i tot a programes de dos, tres i fins a quatre anys de durada, alguns amb equivalència (i certificació) respecte del cicle primari regular del país. Aquestes diferències coexisteixen dins d'un mateix país i fins i tot dins d'una mateixa zona, creant així confusió i desconcert entre els propis beneficiaris d'aquests programes, i impeding la comparança entre aquests.

En plantejar-se com inexorable la necessitat i la seqüència entre una etapa anomenada *alfabetització* i altra anomenada *postalfabetització*, els encarregats de planificar i organitzar plans i programes d'alfabetització d'adults generalment desestimen la importància de fixar estàndards i metes clares d'aprenentatge, confiant que l'etapa següent - al seu torn vagament definida com “postalfabetització” - prendrà la posta a partir del nivell al qual s'arribe. Al no especificar-se els nivells i competències esperables al terme del programa d'alfabetització, la planificació de la postalfabetització manca de paràmetres clars de referència. El cicle torna a repetir-se dins d'aquesta última, al no tenir-se tampoc paràmetres clars per a definir les competències i els perfils que hauria de tenir un “postalfabetitzat”.

En la pràctica, l'ambigüitat i imprecisió amb què es defineix conceptualment i operativament el terme “alfabetització” (tema sempre repetit, però respecte del com no es fa res, en tant no l'hi veu com un problema) duu que cada institució i cada progra-

⁵ La Comissió Delors, en el seu informe, recupera i destaca precisament aquesta noció d'educació *permanent* com *educació al llarg de tota la vida*, convidant a superar l'associació tradicional entre *educació permanent* i *educació d'adults*. (Veieu Delors, 1996:112).

⁶ Una dimensió més d'aquesta diversitat d'accepcions és la inclusió (o no) del càlcul dins del concepte d'alfabetització. En aquest treball estem entenent alfabetització com adquisició del llenguatge escrit (lectura i escriptura). A Amèrica Llatina subsisteixen i fins i tot coexisteixen ambdues nocions d'alfabetització: lectura i escriptura, i lectura, escriptura i càlcul.

⁷ És el cas de molts estudis citats recurrentment en les bibliografies internacionals sobre el tema alfabetització/educació d'adults. És, concretament, el cas d'un estudi encarregat pel Banc Mundial i publicat en 1994 (Abadzi, 1994), el qual, sobre la base de revisió bibliogràfica, conclou amb un diagnòstic de la situació i perspectives de l'alfabetització d'adults a nivell mundial (països en desenvolupament) i proposa una sèrie de recomanacions de política, incloent qüestions operatives, operatiu, organitzatives i fins i tot pedagògiques.

⁸ Aquesta situació s'ha repetit en les diverses campanyes nacionals d'alfabetització que han tingut lloc en la regió, tant les realitzades en contextos revolucionaris (Cuba, 1961;

ma adopte criteris propis sobre què abasta i on acaba l'alfabetització i on comença i fins a on s'estén la *postalfabetització*.⁶ La falta de definicions i paràmetres clars dificulta la planificació, entorpeix l'execució i impedeix l'avaluació així com la comparança entre programes (nominalment) similars. De fet, estudis i diagnòstics que fan referència a l'alfabetització o a la postalfabetització, estan en general incloent sota un mateix paraigua programes de molt diversa índole, abast i durada, el que fa impossible comparar-los i, més encara, fer generalitzacions. En aquest sentit, les conclusions a les quals arriben la major part dels macroestudis i diagnòstics internacionals són poc fiables, i les seues conclusions (i consegüents recomanacions) han de ser posades en dubte.⁷

Feble i tardana planificació de la postalfabetització

En el discurs de l'educació d'adults és corrent l'afirmació sobre la necessitat d'una planificació integral i conjunta d'alfabetització i postalfabetització, a fi de garantir no només la coherència entre ambdues etapes sinó la seua seqüència immediata. No obstant això, totes les energies i esforços solen invertir-se en l'etapa considerada d'alfabetització, descuidant-se la planificació oportuna d'aqueix "després de l'alfabetització".

Açò reflecteix, entre altres coses, l'arrelada visió de l'alfabetització com un objectiu senzill i com una etapa terminal. Però deriva, també, d'una contradicció real en l'interior de moltes institucions: donada la limitació de recursos financers i de recursos humans qualificats en aquest camp, és generalment el mateix equip humà encarregat de l'alfabetització el qual es veu involucrat en el disseny i execució de la postalfabetització, el que fa impossible atendre simultàniament l'execució de l'alfabetització i la programació de la fase següent.⁸

La situació es repeteix una vegada i una altra: la fase de postalfabetització comença a planificar-se tardanament, una vegada que el pla d'alfabetització està ja avançat o fins i tot conclòs. En aquestes condicions, també l'inici d'aquesta fase es posterga, sovint amb alts costos en termes de la motivació i l'aprenentatge sostingut dels alfabetitzants.

D'aquesta manera, arribat el moment de donar continuïtat al programa d'alfabetització, el comú són les solucions-pegat, de curt termini, lligades a les necessitats immediates i conjunturals. Quan arriba a organitzar-se un programa regular d'educació d'adults, aquest sovint resulta d'un procés cec, no planificat anticipadament, el que duu a improvisacions i fins i tot a una revisió completa del fet "per trossos".⁹

Falta de personal qualificat i especialitzat

L'escassetat de cursos humans especialitzats en alfabetització d'adults és una realitat en la majoria de països en desenvolupament. Aquesta debilitat es torna

més evident en el camp de la neoelectura que, no obstant ser una realitat molt estesa en aquests països, abastant l'ampli espectre dels anomenats *analfabets funcionals*, és un fenomen encara poc comprés i analitzat.

L'etapa de neoelectura és terra de ningú. Els materials de capacitació i divulgació que produeixen tant l'Estat com els organismes no governamentals no són materials pensats per a lectors amateurs, sinó per a lectors avançats. Els mètodes d'ensenyament emprats tampoc assoleixen situar-se en el moment i en les necessitats d'un neoelector adult, insegur del que sap però ansiós per avançar i explorar usos quotidians de la llengua escrita: bé el remolquen cap a arrere, entenent el "reforç" com un tornar a repassar síl·labes, traços, unitats soltes i sense sentit; bé l'espanten violentament cap a avant, enfrontant-lo a situacions i tasques per a les quals no se sent preparat.

La veritat és que la pedagogia en el camp de l'educació d'adults ha avançat molt poc en l'àmbit específic de l'alfabetització, subsistint enfocaments i mètodes d'ensenyament que són, ara per ara, encara més endarrerits que els que prevalen en el camp de l'alfabetització infantil, camp aquest últim que s'ha nodrit de coneixement fresc i que ha experimentat grans avanços en els últims temps, molt particularment a Amèrica Llatina. Mentre que en l'alfabetització d'adults l'estancament és notori, l'alfabetització infantil es revela avui com un camp summament dinàmic i renovador, amb enorme potencial per a construir una cultura pedagògica alternativa en el mitjà escolar.

Salt brusc entre alfabetització i postalfabetització

L'alfabetització d'adults -tant les campanyes massives i puntuals com els programes amb major estabilitat i sistematicitat, tant les accions governamentals com les no governamentals- es caracteritza en general per condicions molt precàries d'ensenyament i aprenentatge (curta durada, horaris en temps marginals, escassa formació dels educadors, dolenta infraestructura, falta de materials didàctics o materials de dolenta qualitat, mètodes inadequats d'ensenyament, etc.) i es plantegen metes molt modestes d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En aquestes condicions, encara aquelles accions que es plantegen metes més ambicioses, assoleixen en general tot just un nivell d'alfabetització inicial. El perfil d'alfabetitzat resultant és comunament el d'un neoelector que continua batallant amb aspectes instrumentals de la lectura i la escriptura. En aqueixes condicions i donat aqueix punt de partida, la postalfabetització sol plantejar-se com una etapa de desenvolupament i consolidació de l'après, alhora que de trànsit cap a la lectura i l'escriptura comprensives en el món real (periòdics, butlletins, rètols, etiquetes, formularis, etc.)



Nicaragua, 1980; i Grenada, 1979) com no revolucionaris (Equador, 1988). Veieu, referent a això: Torres 1984, 1985, 1987, 1989, 1990a,b,c, 1991.

⁹ En el cas de l'Equador, des de l'arrancada de la campanya es va oferir al país la continuïtat del procés alfabetitzador, assegurant als nous alfabetitzats la possibilitat de seguir aprenent. Aquesta continuïtat es va pensar no en termes d'una postalfabetització estreta, sinó d'un programa regular d'educació bàsica d'adults. No obstant això, el propi avanç de la campanya va ser mostrant la necessitat d'ampliar la mira, plantejant al país un projecte educatiu abastador i de major abast, capaç de capitalitzar i multiplicar l'impacte educatiu i social generat per la campanya així com el mo-

No obstant això, els textos de postalfabetització que usualment s'elaboren no parteixen d'un diagnòstic del perfil real d'aqueix neolector. Típicament, els materials didàctics que s'elaboren per a aquesta etapa són excessivament complexos, pressuposant un lector avesat que no és tal. Més d'una vegada, això ha dut a dissenyar, d'emergència, materials intermedis, retirant els ja en circulació.¹⁰

Falta de capitalització de les lliçons apreses al llarg de l'etapa d'alfabetització

La pròpia premura duu, sovint, a un feble lligam entre alfabetització i postalfabetització, desaprofitant-se en bona mesura l'experiència i l'aprenentatge derivats d'aquella, indispensables per al disseny d'una estratègia integral d'educació bàsica d'adults.

En molts sentits, l'etapa següent torna a partir de zero, en absència d'una avaluació profunda i integral de l'etapa d'alfabetització. Tal avaluació, quan es fa, tendeix a centrar-se en els aspectes quantitatius: nombre d'alfabetitzats, índexs de analfabetisme residual, etc. Els aspectes qualitatius, és a dir, els veritablement importants quan el que està en joc és l'aprenentatge, no tenen la mateixa prioritat.

D'altra banda, si per al disseny d'un pla d'alfabetització moltes vegades no sol prendre's en compte l'anàlisi d'experiències anteriors dins i fora del propi país, això és encara més cert per al cas de la postalfabetització. D'alguna manera, l'alfabetització conta amb referents i amb "models" en els quals donar-se suport, però no succeeix el mateix amb la postalfabetització, entre altres coses perquè l'experiència acumulada en aquest camp és molt menor, i està menys difosa.

No es resol bé la incorporació de nous educandos al procés

Les limitacions esbossades anteriorment duen a adoptar un esquema seqüencial en l'oferta educativa per als adults: acabada la fase considerada d'alfabetització, difícilment s'ofereix un programa complet d'educació d'adults. En la pràctica, el que s'instaura és una oferta educativa que va programant-se i avançant-se per nivells, al llarg del temps.

Així, l'oferta immediata a l'alfabetització sol involucrar únicament a tres nivells de educandos: nous alfabetitzants (a través d'un programa regular d'alfabetització), recent alfabetitzats o subjectes amb nivell equivalent al d'aquests (a través del programa de postalfabetització). La gran massa de població subescolaritzada - és a dir, aquells que van arribar fins a algun grau en l'escola-, que de fet exerceix gran pressió per a ser atesa, continua d'aquesta manera quedant al marge.

Aquests sectors subescolaritzats (sens dubte més nombrosos en els nostres països que els anomenats *analfabets purs*) no s'acontenten amb l'explicació que la seua hora arribarà després, potser en un o dos anys, quan es donen les condicions

ment favorable al canvi educatiu dinamitzat per aquesta. Aquest va ser el Programa Nacional "L'Equador Estudia" (1990-92), dins del qual l'educació d'adults va passar a ser només un dels seus components. Veieu referent a això: Torres 1991,1992. Sobre la campanya equatoriana veure: http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm

¹⁰ Aquest va ser, per exemple, el cas a Nicaragua, al terme de la Croada Nacional d'Alfabetització (1980). Els primers materials que es van elaborar per a l'etapa de Sostieniment, immediatament posterior a la Croada, van mostrar ser excessivament complexos per als docents que han acabat de deixar l'escola, terme mitjà de la Croada, pel que hagueren de ser retirats i reelaborats en la marxa.

per a oferir el nivell que els correspon. Fet que contribueix a abonar en favor de la necessitat d'asseure les bases, des de l'arrancada mateix de l'alfabetització, per a la creació de tot un subsistema d'educació d'adults.

De fet, Amèrica Llatina -i els països en desenvolupament en general- ve no només produint analfabets *purs* (aquells que mai van poder entrar a l'escola) sinó exèrcits d'analfabets *funcionals*, resultat de febles o incomplets esforços d'alfabetització i educació bàsica d'adults, i de la falta d'oportunitats per a exercir la lectura i l'escriptura en la vida quotidiana de manera significativa.

CONCLUSIONS

- El veritable desafiament radica a oferir a tots, xiquets, joves i adults, no només accés a l'alfabetització -amb els nivells i modalitats d'intervenció necessaris en cada cas a fi d'assegurar un nivell acceptable de maneig de la lectura i l'escriptura- sinó una educació bàsica capaç de satisfer les seues necessitats bàsiques d'aprenentatge, inclosa l'alfabetització.
- L'alfabetització té sentit i utilitat personal i social per als individus quan per tal s'entén la capacitat per a llegir i escriure comprensivament, amb sentit, i de manera autònoma, aprofitant el llenguatge escrit com eina d'expressió, comunicació, aprenentatge i gaudi intel·lectual i espiritual. Açò implica un procés sostingut i una varietat d'intervencions, incloent no únicament una oferta instruccional (programa, campanya, curs, etc.) sinó la creació d'un "ambient i una cultura lletrada" que, entre altres coses, assegure l'accés a materials de lectura així com la possibilitat d'escriure creativament.
- L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un procés que travessa per diferents etapes, i el desenvolupament de les quals i perfeccionament no té, estrictament, fi. Cal superar la concepció tradicional, precientífica de l'alfabetització, que veu a aquesta com un aprenentatge mecànic, de codificació i descodificació, separat del sentit, el significat i l'aplicació del llenguatge escrit en situacions i problemes de la vida diària. Aprendre a llegir i escriure, i reforçar i desenvolupar aqueix coneixement, són part d'un mateix i únic procés d'alfabetització. En aqueixa mesura, la pròpia noció de *postalfabetització* no té sentit. El que hi ha són diferents moments de desenvolupament i domini de l'alfabetització.
- La conceptualització i pràctica de l'alfabetització en el camp de l'educació d'adults, particularment en els països en desenvolupament, exhibeix grans debilitats. Aquestes debilitats tenen explicacions històriques concretes, que tenen a veure tant amb *els subjectes i beneficiaris* típics dels programes d'alfabetització (doblement discriminats de les polítiques educatives, en



tant analfabets i en tant adults), com amb el propi *camp de l'alfabetització*, un camp endarrerit i conservador, procliu al discurs innovador però ancorat en velles concepcions i pràctiques, no només en l'àmbit de l'educació formal i la cultura escolar sinó també en l'àmbit de l'educació no-formal. L'actual desprestigi i virtual abandonament de l'educació d'adults, i l'alfabetització d'adults en particular, ha utilitzat aquestes debilitats per a desnonar l'alfabetització/educació d'adults com una inversió inútil, costosa, sense rèdit ni en termes pedagògics ni en termes econòmics i socials. És fonamental, per açò, remuntar el camp, restaurant i revitalitzant tant la pràctica com la producció intel·lectual. La precària conceptualització i els baixos nivells de teorització i investigació que subsisteixen dins del camp no permeten avançar. Avançar implica, entre altres coses, revisar críticament la literatura existent sobre el tema, defugint les conclusions i generalitzacions fàcils que proveeixen sovint els macrocompendis internacionals, basats en general en estudis i experiències molt diferents entre si, i qüestionables per tant no només en les seues conclusions sinó en els seus mètodes de recollida, anàlisi i interpretació de la informació disponible.

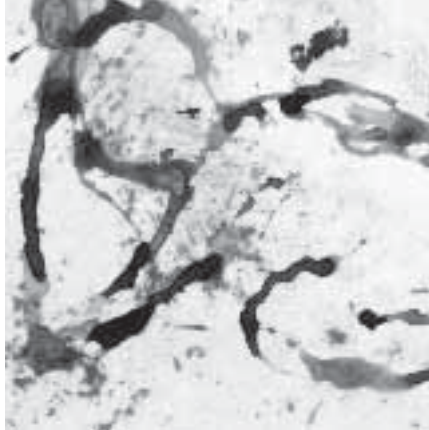
Bibliografia de referència

- ABADZI, Helen, *What We Know about the Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?*, World Bank Discussion Papers, Núm. 245, Washington D. de C., 1994.
- ASSMAN, Hugo (coord.), *Nicaragua triomfa en l'alfabetització. Documents i testimoniatges de la Croada Nacional d'Alfabetització*, DEI-MED, San José, 1981.
- DAVE, R.H., A. Ouane i A. m. Ranawera (eds.), *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Brazil, Colòmbia, Jamaica and Veneçuela*, UIE, Hamburg, 1986.
- DELORS, Jacques, et al., *L'educació tanca un tresor*, Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors, Santillana-Edicions UNESCO, Madrid, 1996.
- DUMONT, Bernard, *Abans que l'alfabetització: la prealfabetització, Qüestions d'Alfabetització*, UNESCO, Catalunya, 1990.
- EQUADOR-CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION "MONSENYOR LEONIDAS PROAÑO"/UNICEF, *Campanya Nacional d'Alfabetització "Monsenyor Leonidas Proaño". Informe d'Avaluació Final*, Quito, 1990.
- FERREIRO, Emilia i Ana Teberosky, *Els processos d'escriptura en el desenvolupament del xiquet*, Segle XXI, Mèxic, 1980.
- FERREIRO Emilia (coord.), *Els fills de l'analfabetisme: Propostes per a la alfabetització escolar a Amèrica Llatina*, Segle XXI, Mèxic, 1989.



- FERREIRO, Emilia, "Children's Literacy and Public Schools in Latin America", in: Wagner, D. and L. Puchner (eds.), *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Sage Publications, Newbury Park, 1992.
- FERREIRO, Emilia, L. Navarro, S. Vernon, M.L. Loperena, I. Taboada, I. Corona, M. I. Hope i J. Vaca, *Els adults no alfabetitzats i les seues conceptualitzacions del sistema d'escriptura*, DIE, Quaderns d'Investigació Educativa, Núm. 10, Mèxic, 1992.
- FORDHAM, Paul (ed.), *One Billion Illiterates, One Billion Reasons for Action*, ICAE, Toronto, 1985.
- HIRSHON, Sheryl and Judy Butler, *And Also Teach Them to Read*, Lawrence Hill Publishers Inc., Connecticut, 1983.
- IBE-UNICEF, *School Repetition: A Global Perspective*, Geneva, 1996.
- IIEP-UNESCO, *The Kenya Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991a.
- IIEP-UNESCO, *The Tanzania Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991b.
- JONES, P.W., *Literacy and basic education for adults and young people: review of experience*, A special study for the World Conference on Education for All, UNESCO, 1990.
- RASSEKH, Shapour, *Perspectives on Literacy: A Selected World Bibliography*, UNESCO, Paris, 1991.
- TORRES, Rosa María, Nou tesis sobre l'alfabetització alternativa: reflexions entorn de l'experiència nicaragüenca, *Quaderns Pedagògics*, Núm. 3-4, Fundació Fernando Veulasco, Quito, 1983a.
- TORRES, Rosa María, D'alfabetitzant a mestre popular: la postalfabetització a Nicaragua, *Quaderns de Pensament Propi*, Núm. 4, INIES-CRIES, Managua, 1983b.
- TORRES, Rosa María, Educació i democràcia a la Granada revolucionària, *Quaderns de Pensament Propi*, Núm. 12, INIES-CRIES, Managua, 1984.
- TORRES, Rosa María, *Nicaragua: revolució popular, educació popular*, CRIES-Editorial Línia, Mèxic, 1985.
- TORRES, Rosa María (ed.), *Alfabetització popular: diàleg entre 10 experiències d'Amèrica Cental i el Carib*, CRIES/CEAAL, Quito, 1987.
- TORRES, Rosa María, *National Adult Literacy Action in Latin America: A Critical Review*, *Bulletin*, Núm. 19, UNESCO-OREALC, Santiago, 1989.
- TORRES, Rosa María, Latin America in the Advent of the International Literacy Year: Lessons from the Ecuadorian Experience, *Adult Education and Development*, Núm. 34, DVV, Bonn, 1990a.
- TORRES, Rosa María, *Alfabetització d'adults a Amèrica Llatina: Problemes i tasques*, CIUTAT, Quito, 1990b.

- TORRES, Rosa María, Illiteracy and Literacy in Latin America and the Caribbean: Between Inertia and a Break With The Past, *Prospects*, Núm.. 76, Vol. XX, Núm. 4, UNESCO, París, 1990c.
- TORRES, Rosa María, The “Monsignor Leonidas Proaño” Literacy Campaign and the “Equador Studies” National Program, UIE, Hamburg, 1991 (mimeo).
- TORRES, Rosa María, *Alfabetització i Drets Humans: La Campanya “Monsenyor Leonidas Proaño” de l’Equador*, Quito, 1992 (unpublished).
- TORRES, Rosa María, Literacy for All: Twelve Paths to Move Ahead, *Convergence*, Núm. 4, ICAE, Toronto, 1994.
- TORRES, Rosa María, “Child Literacy: A Critical Challenge of Contemporary School Systems”, *Education News*, Núm.17-18, Special Issue, UNICEF, Nova York, February 1997.
- UNESCO-International Bureau of Education (IBE), *A Literate World*, Geneva, 1992.
- UNESCO-OREALC, *Mitjans de comunicació al servei de l’alfabetització i postalfabetització*, Santiago, 1991.
- VARGAS, Raúl, *Materials educatius i postalfabetització*, UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- WAGNER, Daniel, *Literacy: Developing the Future*, International Yearbook of Education, Vol. XLIII, UNESCO-IBE, París, 1992.



Dialògica

La pràctica educativa i la formació permanent

A. LA PRÀCTICA EDUCATIVA I LA FORMACIÓ PERMANENT. Elàdia Boils

“No entenem els companys que practiquen una nova pedagogia sense que els preocupen els problemes que es couen a les portes de l’escola, però tampoc comprenem els educadors que s’apassionen activament per l’acció militant i segueixen a les seues classes com a passius conservadors”

Celestí Freinet

No és fàcil sintetitzar en uns pocs fulls el que ha estat la formació permanent en la meua vida professional, em sembla una tasca complexa perquè inclou vivències, experiències, maduració de sentiments, creixement intel·lectual és a dir, aspectes molt diversos en períodes de temps diferents. En tot cas seleccionaré el que considere més significatiu i intentaré seguir un ordre més o menys cronològic. La formació permanent segons l’entenc és el procés d’autoformació seguit al llarg de la vida professional mitjançant la reflexió personal i col·lectiva sobre el treball docent, que en continua revisió va transformant-se. La meua vida professional l’he desenvolupada entre els cursos 1963-1964 i 2003-2004 sobretot en el nivell d’ensenyament a Primària i en una tercera part del temps a Secundària en Geografia i Història.

La formació inicial en el meu cas, ve condicionada fonamentalment per l'època en què vaig estudiar a l'Escola de Magisteri, on els estudis eren molt curts, en un batxillerat breu, tres anys de carrera i unes oposicions a l'escola pública, a la fi dels quals havíem de fer front a unes tasques educatives complexes per a les quals es requereix una major maduresa personal que la que teníem. La formació era realment insuficient i polititzada des de la ideologia falangista. Si a això afegim les males condicions de treball que hi havia a les escoles que ens pertocaven: a nivell d'infraestructures escolars, limitació de material, aules ben plenes d'alumnes, uns companys i companyes "cremats" una administració autoritària i repressora. És una barreja que no sé com les mestres de la meua generació ens hem pogut defugir. Em pregunte què era el que ens motivava. Pense que una il·lusió ingènua i unes ganes d'alçar el cap, d'entendre la vida i l'esperança de trobar un món millor.

També he tingut un segon condicionant pel fet d'ésser una dona, ja que parlem d'un temps en el qual majoritàriament accedien als estudis acadèmics els xics i a les xiques se'ns tenien reservades altres tasques considerades més "femenines". En el meu cas la intervenció de la meua primera mestra fou decisiu perquè poguera estudiar magisteri, la qual cosa era una de les poques possibilitats que se'm van oferir. En aquest aspecte pense que tenia una formació adaptada a educar a les xiquetes a l'estil que l'època requeria. En una formació inicial tan elemental la idea de quin era el meu paper a l'aula estava clar, era el d'una didàctica ben simple, centrant-me en la instrucció, en uns mètodes d'ensenyament repetitius, la memòria era l'única manera d'assimilar els nous coneixements i per descomptat l'alumnat era només un passiu receptor dels aprenentatges que jo havia après als estudis acadèmics.

La segona fita de la meua formació inicial foren els estudis de Filosofia i Lletres, Pedagogia (ara Ciències de l'Educació). Era la primera promoció a València d'aquest tipus d'estudis, amb les dificultats que tenen per al professorat i per a l'alumnat els començaments i per tant les conseqüències de limitacions en els aprenentatges. Tot i això em va venir bé per a seguir fent una reflexió teòrica sobre una realitat escolar que ja estava coneixent i en la qual no m'agradaven les meues pràctiques.

Fora de l'àmbit acadèmic, les primeres reflexions que feren qüestionar-me el que entenia que havia de transmetre als alumnes foren les que es refereixen al concepte de cultura popular. En eixe sentit lectures com *La pedagogia del oprimido* de Freire o el concepte de formació de l'HOAC eren propostes orientades a prendre consciència de les implicacions que té fer una opció de treballar a l'ensenyament en un sentit de compromís, de transformació d'una realitat injusta i de cara al món del treball. Al mateix temps em vaig qüestionar el que entenia per formació en un

sentit menys intel·lectual i valorant altres aspectes de la persona humana. Més en davant vaig entrar en contacte amb el Moviment de Renovació Pedagògica de Rosa Sensat, que aleshores tenia molta influència en el professorat a Catalunya i se'm van obrir noves perspectives en relació a com hauria de fer-se el treball en grups i l'autogestió a l'aula i al centre, segons la psicologia no-directiva de Carl Rogers.

Però el més decisiu en la meua **formació permanent** ha estat el descobriment del pedagog i mestre francès Celestí Freinet i posteriorment el grup de mestres del MCEPPV (Moviment Cooperatiu d'Escola Popular País Valencià) Donada la importància que ha tingut la integració en aquest grup, els canvis que han suposat per a mi com a mestra i per al meu treball docent, em detindré breument en l'exposició d'allò que considere més significatiu.

El primer que vaig detectar de la pedagogia Freinet és que es tracta d'una pedagogia de "sentit comú" com ell mateix diu en *Parábolas para una pedagogía popular* que fa aportacions didàctiques molt interessants i intenta donar resposta als problemes de l'escola de manera pràctica. Aquest model pedagògic, es fonamenta en el treball d'alumne com a manera de desenvolupar l'activitat necessària i la creativitat i en el respecte a l'infant, als seus ritmes de treball i en l'atenció a les seues necessitats i desitjos a més de la importància d'aprendre en la vida. Està pensada per a l'èxit i es considera que la classe no pot ésser un lloc de fracàs per als menys afortunats sinó un espai on totes les persones puguin trobar la seua pròpia i encertada realització. Intenta ésser una alternativa al model educatiu autoritari i uniformitzador. En definitiva pense que és una reflexió interessant de la relació entre la teoria i la pràctica en educació. Freinet basant-se en els estudis de Cousinet sobre el treball en equip dona molta importància a l'organització de l'espai de la classe i del centre com a facilitadors de la comunicació i la cooperació. Els contractes de treball individuals i col·lectius, fonamentats en el mètode de projectes de Dalton, són organitzadors i seqüenciadors dels temps de treball.

Referent al **paper del mestre** el MCEP recull aportacions fetes per Freinet i les enriqueix amb les d'altres membres, especialment del mestre italià Alfieri en *El oficio de maestro*. Parla del mestre com a motivador, animador i investigador en la classe. El seu compromís estarà centrat a canviar el model d'escola que hi ha. En aquest mateix sentit és diu al Congrés de l'Institut Cooperatiu d'Escola Popular a Burdeos 1975 "Criticar el sistema educativo no es sólo condenar unas estructuras, es también rehusar ser sus cómplices". En el treball al moviment la participació i organització d'Estatges al País Valencià, Congresos a diferents llocs de l'Estat espanyol així com a la FIMEM (Federació Internacional de Moviments d'Escola Moderna) han estat fites importants en la formació ja que han servit per a revisar i reformular la nostra pràctica docent.

És important la **cooperació** com a forma col·lectiva de treball, d'entendre que el treball humà és un esforç col·lectiu i que és al propi grup on s'ha de fer la crítica i/o la lloança del treball ben fet. És en l'assemblea tant de professorat com de classe on el col·lectiu, s'ha d'escollar, compartir i decidir els temes, dialogar, resoldre conflictes... La cooperació dins i fora de l'aula és una forma de gestió i organització del treball, és també un mètode de investigació, que intenta anar construint reflexions teòriques. Es diu que C. Freinet fou precursor de la investigació participativa. Al grup de mestres del MCEP la cooperació és la forma col·lectiva de treball, de relació entre els membres del grup i d'organització del treball escolar. Les dificultats que nosaltres i l'alumnat tenim per a la cooperació és la falta de pràctica democràtica i de participació en altres àmbits, els hàbits de posar per sobre de tot els interessos individuals sense pensar en la col·lectivitat.

Els mètodes naturals, el tempteig experimental i les tècniques són allò més conegut però no són només uns instruments ja que han d'estar al servei del sentit holístic de la proposta pedagògica. El que més hem practicat, el text lliure, la biblioteca de l'aula (realitzada en part pels propis alumnes) el fitxer escolar, la correspondència, l'estudi del medi. Bruno Ciari al seu llibre *Nuevas técnicas didácticas* reflexiona sobre aquestes dites invariants pedagògiques, actualitza i fa aportacions interessants des del punt de vista del professorat investigador. Segons ell diu s'ha de trencar amb la idea que tenim d'aplicar el que altres han descobert, cal que es troben noves formes de descobriment des de les motivacions dels alumnes. El tempteig experimental és una forma d'aprenentatge natural, que serveix per a la classe i com a manera de realització de la formació permanent per al professorat. Segons Freinet el tempteig és com "l'impuls vital" que vol dir l'actitud creativa, crítica i alhora optimista de les possibilitats de l'infant i de qualsevol persona.

Una de les eines importants que hem treballat és **l'estudi del medi**, tal i com l'entenem és tot allò que és significatiu per a l'alumnat i està al seu abast. És contingut i també mètode de treball. Facilita el que l'alumne porte la vida a l'aula, pugui fer aportacions materials i verbals de les seues observacions i al mateix temps dona peu a la comunicació i a anar creant una "cultura de la classe". És tot allò que es pot observar, manipular, interioritzar, fer hipòtesis, comprovar, sintetitzar. És a dir, a partir de l'estudi del medi els alumnes poden organitzar els seus coneixements i entendre qüestions més abstractes. Però el medi està desestructurat des del punt de vista didàctic. Els mètodes naturals es basen en la forma "natural" de relació de les persones amb el medi, la qual cosa es fa complicada en un món tan complex com l'actual, per això és important que l'alumne aprengui a establir ordenacions i jerarquitzar, a trobar similituds i diferències, referències etc.

Entre **les reflexions realitzades sobre problemes de l'educació** destaquem les lectures i debats en grups de treball al voltant del constructivisme i de les teories de l'aprenentatge significatiu. Especialment important foren les d'Ausubel referides a la importància de partir de l'alumne “de tots els factors que influeixen en l'aprenentatge, el més important consisteix en allò que l'alumne ja sap. Esbrinem això i ensenyem consegüentment”. Ens ha interessat en aquest tema el sentit que es dona al fracàs escolar des del constructivisme, que en molts casos és degut a que a molts alumnes se'ls força a entrar en un nínxol educatiu per al qual no se'ls ha preparat i no se'ls deixa sobreviure amb l'èxit. D'altra banda els mapes conceptuals de Novak ens semblen interessants en el sentit que són tècniques per a entendre les relacions i la jerarquització entre conceptes, són útils per a adquirir nous coneixements, per a seqüenciar continguts i per a reflexionar sobre el que ja saben els xics i xiques.

Altres experiències i reflexions significatives han estat les de comunicació amb els companys i les companyes de treball sobretot a l'escola pública Blasco Ibáñez de València en la reflexió sobre **el treball en el centre** com a part d'un col·lectiu de professorat que amb molt d'impuls i moltes ganes de renovar l'escola i l'ensenyament vàrem tenir la sort de trobar-nos. El treball de canvis, de debats, de reflexió i accions a nivell d'organització del centre, de continguts, de treball amb l'alumnat, de festes, d'eixides escolars etc. quedava reflectit en el Projecte educatiu que elaboràvem, desenvolupàvem i revisàvem de manera permanent.

El Projecte de Formació en Centres a nivell de la zona dels Poblatos Marítims recolzat per professorat del CEP (actualment CEFIRE) fou un altre element important. Les reunions entre els caps d'estudis de la zona tractaven dels temes organitzatius dels centres. Tenien com a contingut com hauríem de fer una bona coordinació als diferents nivells de cada centre perquè s'implicara tot el professorat de la manera més participativa possible, quins temes tractaríem en cada claustre, com hauria d'ésser l'organització dels grups d'alumnes etc. Pel que respecta al treball de l'àrea en Ciències Socials ens introduïa en aspectes de la Reforma Educativa, en la comprensió de temes relacionats en el constructivisme i en l'experimentació a l'aula d'unitats didàctiques basades en aquesta forma de treball.

La participació en el grup de professorat GEA-CLIO de Ciències Socials m'ha ajudat a reflexionar sobre diferents temes d'interés pedagògic en aquesta àrea. Destaquem les qüestions que es refereixen a com analitzar el medi social, a veure la complexitat de la realitat i la seua problemàtica. Escorcollar i analitzar els problemes rellevants és una tasca que el professorat ha de posar a l'abast dels coneixements i les inquietuds de l'alumnat. Al voltant d'aquests problemes els i les alumnes organitzen els aprenentatges. Aquestes reflexions ens han dut a elaborar unitats didàctiques, a experimentar-les a l'aula i a reflexionar sobre elles posteriorment.

Detectem alguns avanços i també dificultats en l'ensenyament que ens poden donar pistes de com es pot anar aconseguint millor qualitat de l'ensenyament de cara al futur. Cal dir que és satisfactori detectar la influència d'aportacions dels MRPS que han estat recollides en alguna de les reformes educatives tot i que de vegades no se li ha donat tot el sentit que tenen. Però també cal denunciar que les experiències d'aquests grups de treball de professors i professores no han estat prou valorades ni potenciades per les Administracions. En general pensem que cal afavorir la comunicació d'experiències de treball positives i solidàries, especialment en temes que s'han menyspreat com ara l'educació de les xiquetes, temes com el pacifisme o la valoració del medi natural i social. Es detecta una mancança de reflexió i profundització en els avanços realitzats en el camp de la psicopedagogia, en metodologia i en general en la relació teoria-pràctica.

Dit això, seguim pensant que **l'escola i l'institut són llocs privilegiats** de socialització de comunicació. Són també espais de canvi i de transmissió de valors socials, de pautes de conducta per als infants i adolescents, tot i els entrebancs que hi existeixen. El treball en cooperació que educa perquè l'individu no s'afirme a costa del col·lectiu, és una alternativa a l'educació per a la competitivitat, la qual cosa fa que l'alumnat estiga massa integrat en una societat basada en l'individualisme i la insolidaritat amb els companys, en pujar esglaons marginant al que menys pot. Falta una educació més humanista, que no “domestique” per a una societat competitiva.

Tot i la importància de les institucions educatives, **l'educació i l'aprenentatge no són exclusius de l'escola com a institució**. Si només volem canviar de manera aïllada l'escola mitjançant Reformes educatives aïllades del món social, poques coses podrem renovar. La tasca d'educar no és només cosa dels familiars i de l'escola, la societat té molt a fer. Les noves tecnologies són unes eines interessants sempre i quan la seua utilització responga a les necessitats reals dels alumnes i del centre i la seua utilització servisca per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Alumnat i professorat tenim molts mitjans de comunicació i d'informació al nostre abast que cal aprofitar adequadament pense, però que cal distanciar-se una mica per a fer una selecció adient i abastir-se d'estratègies per a desenvolupar en l'alumnat la capacitat crítica oportuna. Ens preocupa que hui en dia que tenim la informació més a l'abast que mai es segueix informant i instruint més que educant, especialment a l'ensenyament Secundari.

Cal dir finalment la importància que té la **formació permanent** perquè el professorat pugui fer front a aquests i a molts altres reptes que van presentant-se i que fa que siga apassionant l'ensenyament. A més pense que la formació és una tasca de creixement personal, ha d'estar integrada en la mateixa vida dels éssers humans i té relació amb la qualitat de vida. Com diu Paulo Freire “el hombre es el ser de la búsqueda permanente, mis hijos... y mis alumnos son devenir, son búsquedas como yo, son inquietudes como yo”

Bibliografía

- FREINET, C. 1969 *La psicología sensitiva y la educación*. Troquel. B. Aires
- FREINET, C. 1975 *El pensamiento pedagógico de C. Freinet*. Marsiega. Madrid
- STENHOUSE, L. 1987 *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid
- NOVAK, J. y GROWIN, B. 1988 *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. 1994 *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid
- TONNUCI, F. 1995 *Con ojos de maestro*. Troquel educación.
- ELLIOT, J. et. AL. 1996 *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. 1998 *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Serbal. Barcelona.

B. ALGUNES RESPOSTES A LES RELACIONS ENTRE LA PRÀCTICA EDUCATIVA I LA FORMACIÓ PERMANENT. Abraham Canales

1.- ¿Quins canvis significatius i valuosos per a tu, penses que s'han produït en la teua pràctica educativa al llarg del temps i a partir de la teua experiència? ¿Què o qui ha motivat aquest canvis?

El principal canvi significatiu que en la meua pràctica educativa s'ha produït ha sigut la combinació de la formació amb l'aplicació d'una metodologia d'anàlisi, juí i compromís. Partint de l'experiència viscuda cada dia, amb una metodologia activa: el protagonista és cada persona, partint de la seua vida, el seu sentit, el seu estil i les seues motivacions. Tractant de cultivar totes les dimensions del viure humà; confrontant el que un creu -la seua utopia quotidiana- amb la pràctica diària.

Els canvis han estat motivats per la meua implicació en organitzacions de caràcter cristià, que tenen definit el seu projecte formatiu com a peça angular per al creixement personal i col·lectiu dels seus militants.

En concret, utilitzant dos mètodes: L'enquesta sistemàtica i la revisió de vida i contant per a això amb l'acompanyament del grup.

2.- ¿Fins a quin punt afecta a la teua pràctica educativa el fet de ser una dona mestra o un home mestre?

En el meu cas, en la pràctica educativa no he notat que tinga cap efecte, ni positiu ni negatiu, el fet de ser home.

3.- ¿Què és el que et motiva personalment per a continuar treballant en l'educació amb ganes, il·lusió i esperança, just en aquest moment on pareix que l'apatia, el desànim i les dificultats a l'educació s'estenen a tot arreu?

És cert que vivim temps d'apatia i desànim, ho visc de prop en persones pròximes que em transmeten esta realitat. També és cert que s'aguditza un conflicte, el social, que em compromet a seguir amb tasques educatives com a part essencial per a la conscienciació del problema i com a instrument per a la seua solució.

Personalment crec que este conflicte, en tota la seua dimensió, és prioritari mostrar-lo en l'educació. Formar criteri, atendre'l en el seu just juí, comprometre's en la busca de solucions, en actituds, etc.

A més, continue creient que per a seguir esta tasca educativa és necessari situar en el centre de totes les prioritats la persona. En primer lloc com a projecte, ja que el ser humà, des de la seua gènesi fins al seu fi, mai acaba de desenvolupar-se plenament. Es desenvolupa a si mateix, conscient i lliurement, prenent opcions... a la recerca de la felicitat que és el que mou a les persones. La persona en relació

amb els altres, només comprometent-se amb els altres s'aconsegueixen majors quotes de llibertat, harmonia, qualitat de vida, felicitat...

4.- ¿Per a tu quins serien els aspectes fonamentals que caldria desenvolupar als processos educatius en aquest moment històric, cultural, social i polític?; ¿Com podríem encarar-los?

Podria citar-ne diversos, però em quede amb l'acompanyament. Crec que és un dels aspectes fonamentals per a desenvolupar processos educatius i formatius. Acompanyar és un exercici de connexió permanent amb el desenvolupament humà de les persones. Acompanyar des d'allò que pretén la transformació personal de la consciència, per a adquirir protagonisme, descobrir valors, la condició de classe obrera... en definitiva educar situant-se prop de la realitat social.

Este acompanyament passa també per veure o conèixer “tots els detalls” de l'ambient que es pretén establir un procés educatiu i, a més, valorar-los, interessar-se per l'ambient, saber de l'ambient.

5.- Com a mestres o mestra ¿quins elements pedagògics consideres que caldria introduir en les pràctiques educatives quotidianes en tots els àmbits d'educació i formació: formal, no formal, informal, professional, permanent perquè realment fóra una educació i una formació democràtica, crítica, emancipadora i transformadora?

Un dels elements que caldria tindre molt present és el treball en equip que suma les capacitats de cada persona. Esta societat recolza fonamentalment en l'individualisme, “l'home fet a si mateix”, i no obstant això, és des del suport en els altres, a través del contrast, com aconseguim superar obstacles.

Introduir valors educatius en les escoles, passa també per despertar la curiositat de l'aprenentatge, per al que cal dotar de les ferramentes suficients que ajuden a construir el coneixement, juguen ací un paper destacat les “noves tecnologies”. En eixa busca, acompanyada pel docent, és on es va despertant la capacitat crítica.

I finalment voldria destacar l'element de la participació en les aules que suposa el desenvolupament d'una sèrie d'habilitats socials que els seran útils en altres camps de la vida.

6.- ¿Quin paper tenen per a tu, com a mestra, com a mestre, les relacions amb els i les alumnes, amb els companys i les companyes,... per tal d'anar obrint espais de vida, és a dir, de reconeixement i diàleg, de novació i cooperació,..., en definitiva, de vida real veritablement democràtica, activa i participativa a les aules, a

les escoles, etc.? ¿De quines maneres podríem enfortir aquests processos educatius de pronunciar i anunciar les nostres veus, les nostres accions,... i que esdevinguen mestres?

Com “animals” socials que som, cosa que anem construint ho fem des de la dimensió relacional. I especialment, en el context educatiu, l’afinitat i l’empatia són aspectes que hem de tindre molt presents. Suposa un plus afegit per a la formació el fet de comptar amb una relació, no d’igualtat, sinó de respecte amb l’alumnat i això cal guanyar-s’ho des de la pràctica docent.

C. VEUS MESTRES, MESTRES VEUS. Dolors Monferrer Ferrando

Amb el suggerent títol de “*Veus mestres, mestres veus*”, amb què em va convidar a escriure, comence a abordar el que ha estat i és la meua experiència d’aprenentatge i de vida dedicada a l’educació, tan l’educació informal com la formal, tant en l’aula com al carrer, als barris, tant en àmbits personals com professionals, etc.

Considere que l’aprenentatge abraça tots els àmbits de la vida humana per això voldria distingir i assenyalar quines han estat i són per a mi, les veus mestres, qüestió què significaria fer una relació de persones que amb les seues paraules, la seua guia, el seu exemple, la seua actitud, han orientat el meu aprenentatge permanent amb un creixement intern constant, però no sols han estat les veus de les persones, també ho han estat les experiències positives, així com les experiències negatives i dolentes que tant a l’àmbit personal com al professional he viscut, i que per tant, s’han convertit per a mi en autèntics i autèntiques “veus mestres”.

És a dir “veu mestra” ha estat i és qualsevol experiència de vida que em fa reflexionar sobre com i de quina manera em posicione davant d’una situació, davant d’una persona, davant qualsevol àmbit de vida que és on es produeix l’aprenentatge, no sols ni exclusivament davant uns/es alumnes.

Donat el cas que la meua experiència educativa va començar en àmbits d’educació no formal, d’educadora en barris marginals, sempre he partit de la concepció de l’educació de manera integral en tots els àmbits que abraça el desenvolupament del ser humà, no de manera disciplinària, i bàsicament relacional per tal de poder iniciar processos educatius i de presa de consciència i és, des d’aquesta experiència que vull assenyalar els aspectes que considere a principi del segle XXI l’educació hauria d’abordar, per tal de fer de l’educació i la formació un element estratègic de canvi de cultura que superara la visió economicista, competitiva, individualista i mercantilista en la que considere està situada l’educació, i això independentment que la seua gestió siga pública o privada perquè en definitiva crec que el fonamental és el sentit d’aquesta, considerant que mai l’educació és neutra, que sempre pretén i té uns objectius clars, per això considere que caldria aprofundir en els següents àmbits de l’acció educativa:

- *El sentit de l’educació*

Pense que cal ser conscients i tindre clar el sentit de l’educació i de les pràctiques docents. Unes pràctiques que inicialment i per la formació inicial que jo vaig rebre eren merament instructives, amb objectius aparentment neutres, una formació inicial que evidentment en els últims anys del franquisme no podíem esperar fóra d’una altra manera, però que al mateix temps i donat el cas que participava en altres àmbits educatius i realitzava accions de voluntariat, vaig aprendre a

reflexionar sobre la meua pràctica de vida, tant personal com professional, tant al món del treball com al comunitari.

Eixa reflexió acció sobre el que feia, sobre les meues pràctiques quotidianes, em va donar una base forta i potent per tal de prendre consciència del sentit del que feia en qualsevol àmbit de la meua vida, també al barri com educadora, també a l'aula i al centre com a mestra de formació de persones adultes.

Doncs en aquest moment, observe que el sentit de l'educació és fonamentalment la d'una memorització i comprensió d'uns continguts prèviament assenyalats per un sistema que té com a finalitat l'augment de la productivitat i de la competició entre uns i altres i que veritablement no respon als desitjos i als interessos reals i significatius de molts dels alumnes, potser per això els importants percentatges de fracàs escolar, de manca d'interés per part de l'alumnat i de la crisi generalitzada d'un professorat que ha fet de la transmissió dels seus coneixements el sentit únic i prioritari de la seua pràctica docent.

En canvi crec que ja és hora d'assenyalar que en el món violent i individualista i injust en què vivim cal incorporar un sentit i un objectiu clar que l'educació ha de tindre i considere és, d'una banda, la de ser capaç de traure a la llum, de fer créixer i de fer visibles les diferents potencialitats que tot ser humà home i dona, té, tinga l'edat que tinga, i vinga d'on vinga.

I també crec que cal una educació on la seua finalitat última, al marge d'altres aspectes, siga “*aprendre a actuar sempre tenint en compte els i les altres*” en tots els àmbits de la vida humana.

Aquest ha de ser, per a mi, el principi bàsic i el qual done sentit a l'educació, si volem que l'educació que mai és neutra, possibilita un desenvolupament humà amb respecte a les diferències, amb cura i amb estima pels altres, si volem veritablement que l'educació ens ajude a superar la cultura de la competició i la lluita i avançar cap a la cultura de la cooperació. Eixe principi considere que assenyala quina educació vull i per a qui la vull.

Una educació basada en eixe principi pot desenvolupar i fer créixer la sensibilitat d'uns éssers humans sobre altres i superar l'incomunicació, la insensibilitat així com la manca de responsabilitat que tenim front a les accions que realitzem, en qualsevol àmbit de la vida: família, treball, etc.

- La importància de les relacions

Donat eixe principi per a mi bàsic, considere com a element fonamental en l'educació el valor de les relacions.

No podem seguir mantenint una formació que no potencie a cadascuna de les persones que participen, sinó just al contrari, rebutja, classifica, menysprea, i ge-

nera dolor i patiment, elements que considere, són la base de la violència i de l'agressivitat.

He après que la relació d'acceptació de les persones adultes participants no sols amb les paraules és bàsica, i que si no es desenvolupa la confiança, l'acceptació, l'empatia, obrir un procés educatiu no és possible.

I una vegada donada eixa confiança, eixa obertura a l'altre i l'altra, on l'escolta i l'absència de jui és fonamental, sols així es genera la llibertat de ser i d'expressar-se, sols d'eixa manera pot entrar a l'escola la vida que els nostres alumnes porten. Perquè ja que, perquè hi haja educació, com diu Francisco Gutierrez, és necessària l'expressió de tot tipus, també dels sentiments, de les emocions, això possibilita establir lligams en el grup d'aprenentatge, sentir-nos units/des com a éssers humans amb les mateixes necessitats de reconeixement i de desitjos, d'escolta i d'acceptació, de diàleg i de conversa. Eixes experiències educatives possibiliten el viure altres relacions d'interdependència i de comunicació humana, generen vincles i ens assenyalen què és el que veritablement ens dóna la felicitat: les relacions d'acceptació, de cura i de reconeixement, no la competició i la lluita.

- Partir de les necessitats i desitjos de les persones participants

Des d'eixes relacions d'escolta, de reconeixement de l'altre i de l'altra, cal aplegar a l'expressió i la manifestació de les necessitats i desitjos de les persones participants i possibilitar uns aprenentatges significatius i funcionals que els servisquen per a la seua pràctica de vida allà on estiguen, i que pel mateix motiu visquen l'aprenentatge com una plaer.

També he après i ha estat molt significatiu per a mi, aprendre que anar a l'escola, anar al centre educatiu, anar a una acció formativa, és anar a espais on poder ser feliç, i superar que la vida i l'aprenentatge és dolor i sacrifici. Saber que la felicitat, és a dir, el benestar i l'harmonia, són estats que no han de ser excepcionals, que tenim dret a relacions enriquidores i positives, també en les accions formatives, a l'escola, als centres, a l'aula, això ens pot donar força davant de situacions d'opressions en qualsevol àmbit de la vida: en la família, en el treball. Pense que és important que l'escola, és a dir, l'educació i la formació possibiliten eixes experiències de benestar, perquè si no és així, continuarem tenim introjectat i normalitzat tots els sers humans una vida on el dolor no se considera rar ni estrany, que l'opressió és quelcom normal, i el menyspreu i la humiliació no són significatives de relacions dolentes i opressores.

I també considere que és important que l'aprenentatge responga a les necessitats i desitjos dels participants fa que la motivació i l'interés siguen el centre de l'acció educativa, i que veritablement l'escola estiga al servei de les persones que hi participen i no a l'inrevés.

Doncs, per a possibilitar eixe partir de si mateix, he necessitat deixar temps i espais per a les veus dels participants, he necessitat establir un clima de confiança, d'acceptació, de no juí, ni de discriminació de cap tipus, sols així he après que els homes i les dones, els xics i les xiques que participen en aquests processos formatius saben que poden dir la seua paraula, la seua opinió, que aquesta és valuosa i respectable, i també hem après que la meua i la seu paraula no és l'única.

Els canvis que he vist en persones, homes i dones, que mai havien tingut la possibilitat d'expressar-se i de ser ells i elles mateixes, sense juí ni crítica, ha suposat veure i viure l'alliberament de veritables capacitats creadores i potents. He vist que eixa pràctica de partir de sí possibilita l'augment de l'autovaloració, element fonamental en un món on ens volen callats/des, submises i consumidores/ors, clients a tot temps i enganxats a fàrmacs que ens mantenen en uns mínims nivells de vida acceptable i que impedeix la reflexió sobre quina és l'opressió que estem patint i que fer davant d'això.

Partir de si, és per a mi un element bàsic d'augment de l'autonomia i per tant possibilitadora de canvis i de transformacions, i perquè això és done, he après que cal en molts moments a l'aula, estar en un segon pla, i que és tan important la meua actitud corporal com les meues paraules, que no sols hi ha veus mestres, a vegades el silenci també és el mestre: eixe silenci del mestre, de la mestra, que permet altres veus, altres mirades. Partir de si és una pràctica educativa que no es força, que sols de forma subtil i amb empatia, estima i reconeixement cap a l'altre, amb una actitud veritablement amorosa és la que fa que emergesca la veu, l'emoció, l'expressió de l'altre, altra..

I si la relació és de domini, de por, no és possible ni la relació ni el partir de si i per això mateix és impossible iniciar qualsevol procés educatiu i no es poden obrir processos veritablement educatius i ni de transformacions personals i col·lectives.

- La participació i la democràcia a l'aula i als centres

Una altra qüestió per a mi fonamental és concebre l'escola, l'aula com espais democràtics i participatius.

Però partint de la realitat, veiem que la vida no és així, i que la democràcia i la participació que coneixem és la democràcia de la delegació on altres han de fer el que consideren és bo per a nosaltres.

Doncs jo crec que eixa cultura de la delegació que ha anat relacionada amb la cultura de la queixa, ja no funciona, fonamentalment perquè veiem que vivim en un món on la violència no cessa, la justícia no aplega, i la deshumanització i l'individualisme cada vegada són més grans.

Doncs vivim en una realitat delegada que en acceptar-la i no qüestionar-la, ens impedeix somniar, imaginar, veure i, per tant, proposar i fer una altra realitat pos-

sible, perquè aquest món globalitzat aprofunditza més en les desigualtats i les injustícies, pel mateix crec i he après que just en aquest moment, és quan més falta fa anar creant espais de vida, de sentit i de creació social i fent, entre altres, centres educatius més participatius i democràtics.

Fa ja uns anys vaig participar en unes jornades amb alumnes de les associacions dels centres de FPA i em feia i els feia les següents preguntes que poden servir per a decidir si volem participar i per què i per a qui:

- ¿Què entenem per participació i de quina participació parlem?,
- ¿què suposa la participació?,
- ¿quins elements han de donar-se per tal de construir aquesta participació entre tots/es?,
- ¿s'ensenyà la participació?,
- ¿on i com s'aprèn a participar?,
- ¿és fàcil la participació?,
- ¿quines experiències en tenim?,
- ¿l'entorn social, cultural, i familiar facilita i possibilita la nostra participació?,
- ¿totes les persones estem capacitades per a participar?,
- ¿quina importància tenen els valors, l'ètica, a l'hora de la participació?,...

En definitiva: ¿per què hem de participar?

I jo he après que cal participar i aportar el que cadascú/na sabem perquè els valors dominants a la societat són els protagonismes, les manipulacions, la utilització de les persones, els interessos particulars, la competitivitat, la sospita, la desconfiança...etc. Eixes són les actituds que veiem cada dia allà on estiguem i són les actituds que generen les opressions, el dolor i l'explotació d'uns contra altres i les exclusions.

Doncs crec que cal participar, no sols en les escoles sinó en qualsevol àmbit de la vida, per a possibilitar que canvien les coses, perquè així podem si volem, experimentar altres relacions basades en la confiança, l'ajuda, la cooperació i des d'ahí anar creant noves formes de relació i de convivència, unes accions que tinguin en conte el sentit bàsic de l'educació que abans he assenyalat: *“aprendre a actuar pensant amb els i les altres”*.

Perquè participar així significa construir-nos constantment, significa millorar com a éssers humans, significa estar vius i ens força a saber donar eixida als conflictes, a les crisis tan personals com col·lectives a les quals la participació ens portarà d'una manera positiva en un procés constant de fer-se i refer-se, fent-nos canviar i millorar com a éssers humans.

Així mateix, la participació ens du a que comencem a pensar-nos de manera col·lectiva, que anem sentint-nos persones socials, que vivim en una societat on tots/es te-

nim els mateixos drets i deures, així com el dret a poder ser diferents, ens du a ser conscients que formem part d'una comunitat, per tant, anem veient que sols es podran reconèixer els nostres drets si es reconeixen els drets dels i les altres. Viurem que la injustícia és per als altres i per a nosaltres, que la discriminació i l'exclusió la patim tots/es en diferents àmbits de la nostra vida i podrem anar transformant-nos en persones col·lectives.

He vist que sols així podem canviar la vida nostra i la dels altres i també aprendre que actuar tenint en compte els altres, és el mateix que tenir-nos en compte nosaltres mateixos/es.

- La formació permanent

Tot el que he escrit abans és una reflexió de la meua experiència en base a una formació permanent, és a dir, un aprenentatge assolit per la meua participació en espais de formació i de reflexió sobre la meua pràctica docent, per una banda escoltant a persones expertes en diferents àmbits de coneixement, en cursos i lectures, però també, amb les veus valuoses i imprescindibles dels i les meues companys i companyes mestres que m'han anat assenyalant al llarg dels anys què era el que ens servia i el que no, quins elements es donaven quan les coses eixien bé i quins elements es donaven quan eixien malament. Uns grups de treball on he participat que no necessàriament han estat al centre educatiu mateix on treballava, sinó amb altres mestres que comparteixen amb mi la mateixa inquietud per aprendre, per investigar, i que tenim una mateixa visió del que per a nosaltres és l'educació i la formació de persones adultes.

Aquests espais d'encontre han estat d'una banda TAREPA i d'altra el CREC (Centre de Recursos i d'Educació Contínua de la Diputació de València), també les accions formatives de l'Institut Paulo Freire d'Espanya.

Veus mestres que per mi són les d'aquests companys i companyes amb els quals he compartit i compartisc treball i il·lusió per portar endavant una educació i formació veritablement transformadora, personalment i col·lectivament que ens genera goig i plaer per aprendre, companys i companyes amb els quals compartisc que l'educació i la formació és una responsabilitat social amb la qual estem compromesos/es.

- La vocació de mestra

I ja per últim assenyalant un altre aspecte fonamental per a mi i que marca la manera d'afrontar la pràctica educativa, és la vocació de mestra.

La paraula vocació tan passada de moda, tan devaluada i que lamentablement hem apartat de les expressions quotidianes, però que en canvi és l'única paraula que trobe per a poder explicar la felicitat, el goig i el plaer i el sentit que ha estat i és per a mi la pràctica docent. Pràctica que m'ha possibilitat conèixer i relacionar-me en homes i dones d'una immensa vàlua personal, homes i dones que m'han ensenyat la

grandesa del ser humà i les infinites i potentíssimes capacitats que tenim a dins i les transformacions que en qualsevol de nosaltres pot donar-se si ens obrim i deixem eixir de dins de nosaltres el que som i el que volem ser, superant les pors i les dificultats.

Educar és fer créixer, i a això he destinat molts anys de la meua vida, i això m'ha donat felicitat i plaer, i he après d'ells i les meues alumnes possiblement molt més del que ells i elles han après de mi. Estic agraïda a cadascú i cadascuna d'ells i d'elles, ja que eixes relacions, eixes veus mestres, m'han reconciliat amb l'ésser humà, perquè m'han ensenyat i m'assenyalen que els canvis són possibles, que l'esperança no és ingènua, i també he après com diu Vita Consentido que: *“la llengua és un mitjà formidable per a la lluita contra l'exclusió si es dirigeix a la singularitat que és cada ésser humà, que és la necessitat de l'existència simbòlica, és a dir, un ésser per si mateix i per als altres, per mitjà d'una llengua que roman en contacte amb el que es viu i es pateix.”*

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
Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- 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
- Quaderns 16 d'Educació Contínua
Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Quaderns 17 d'Educació Contínua
Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire

