

Quaderns d'educació contínua

Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA

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

Disseny i maquetació
gap

ISSN: 1575-9016
Dipòsit legal: V-5125-2000



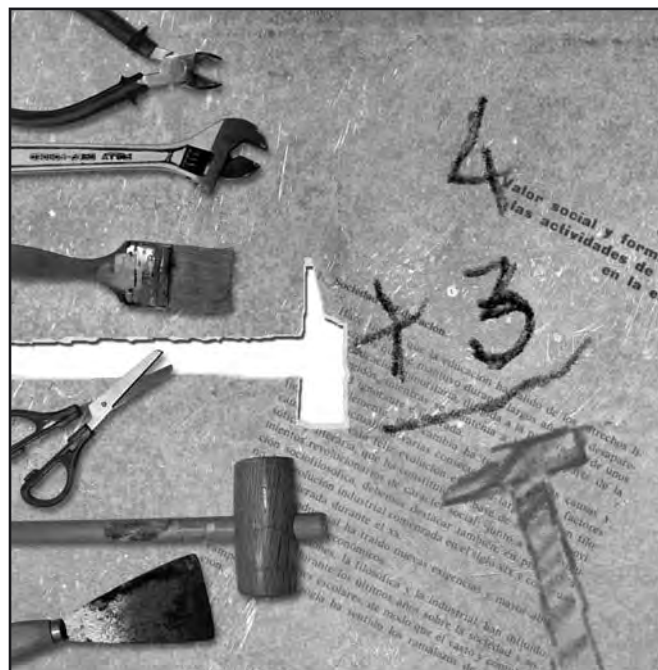
Quaderns d'Educació Contínua
Centre de Recursos i Educació Contínua
C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

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

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

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

Quaderns d'Educació Contínua núm.19



Portada

Kim

Santiago Sancho Gómez, 2008

Muntatge fotogràfic

3500x3500 píxels

Col·lecció de l'autor

Sumari

Editorial • 4

Carpeta

Teoria crítica, educació de persones adultes i radicalització de la democràcia

Consol Aguilar Ródenas • 5

Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural

Pere Soler • 25

Els dons de l'educació: dels altres, del regal de la cultura i d'una missió de salvació

Joan A. Traver Martí, Universitat Jaume I. Castelló • 47

Estratègies de postalfabetització

Marta Soler • 64

Contínua

Algunes especificitats del mercat de treball a Espanya

Marina Aparicio Barberán • 77

Persones i territoris

De l'educació permanent a la formació dels docents passant per l'educació d'adults

Manel Martí Puig • 103

L'educació de persones adultes cap a una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • 110

L'oblit està ple de memòria...

José María López Luna • 120

Una experiència de formació vinculada als processos de relació interpersonal. La comunicació social com a tret de l'aprenentatge permanent

M^a del Rocío Cruz Díaz • 129

Investigacions

Aprenentatge col·lectiu en un moviment social, una bona escola

Carmen Montalbá Ocaña • 139

Arxiu

Llibres • 165

Webs • 166

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

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

www.dva.gva.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Sempre la didàctica ha sigut un tema recurrent dins de l'educació i de les seues pràctiques. Potser perquè la didàctica és com la guia concreta i quotidiana que emmarca el procés d'ensenyança; és l'instrument o el mitjà tècnic que s'aplica per a adquirir coneixements - i potser- sabers. El que orienta i determina les relacions entre docents- discents, entre ensenyances i "possibles" aprenentatges concrets, reals i presents; el que "pot" transformar la docència en experiència, etc.

Però la didàctica condiona i alhora, està condicionada per les finalitats i els objectius educatius, que moltes vegades li són aliens o que ja estan predeterminats en la seua planificació, formulació i realització. D'ací, les moltes crítiques que la didàctica ha tingut des de posicionaments educatius innovadors.

Es criticava i es critica els mitjans o instruments didàctics, pel seu caràcter apriorístic sobre o amb relació als fins; el no qüestionament o debat crític d'aquests i una certa desprofessionalització dels docents, perquè se'ls relieva de la responsabilitat de determinar els fins i la seua contextualització, i en funció d'estos, seleccionar els mitjans. Davant d'este model d'asèpsia, de no compromís o incontaminació, molts educadors i educadores buscaven un altre tipus d'educació en les seues pràctiques i sobretot en l'educació de persones adultes. Per això es parlava de l'antididàctica o nova didàctica, un altre dilema a plantejar des d'estes pàgines.

En esta línia, alguns professors i professores van introduir la tradició anglosaxona sobre el debat del currículum, la seua selecció, el seu disseny, la investigació - acció sobre les pràctiques educatives...; d'una banda, com a resposta democratitzadora de l'educació, i d'un altra, amb un caràcter més formatiu per a i pels i les docents superar l'instrumentalisme didàctic cec; complementar la implementació tècnica i pràctica amb la dimensió social i política que l'educació presenta. Passar del perfil tècnic als perfils pràctics i/o crítics dels i les docents. Però este intent superador de l'enfocament del paradigma positivista i psicologitzant, que no sols està present de forma dominant en moltes pràctiques educatives sinó que s'ha vist reforçat actualment amb el "model globalitzador neoliberal de

capitalització, circulació i generació de plusvàlua a partir del coneixement com a mercaderia".

Les i els docents, cal assenyalar-ho, majoritàriament s'han preocupat i es preocupen contínuament de fer una novació i perfeccionar la seua implementació. Davant d'una nova proposta didàctica coherent, la solen assumir, encara que normalment constreta pel marc legal. I sempre es duen a terme algunes adaptacions a la realitat de l'aula: adaptacions curriculars, dinàmiques metodològiques - treball en grup...-, i en el millor dels casos, modifiquen formes d'avaluació. Però les relacions de comunicació entre docent-discient, i més encara entre discents no es toquen: no es qüestionen, no es modifiquen.

Les propostes educatives majoritàries que hi ha hagut en la història educativa s'han basat en models d'adoctrinament bancari, en una relació asimètrica del domini del coneixement i de l'ensenyança que han marcat les relacions educatives de forma centralitzada i vertical; unit a la separació i a la linealitat, moltes vegades artificial dels coneixements acadèmics respecte a les experiències de vida, han donat com resultat que estos mètodes d'organització del procés educatiu es graven en la nostra memòria i creen hàbits des de les primeres socialitzacions escolars, familiars, i després formatives i professionals, difícils de canviar, de desaprendre. Açò fa que existisquen resistències contra i per part del professorat a introduir canvis més profunds, més significatius, més transversals entre els coneixements acadèmics i la vida, que superen estos models de passivitat que han colonitzat els processos d'aprenentatge de l'alumnat.

Condicionats i constrets, els i les docents a obrar com a executors de plans, programes i metodologies imposats des de dalt, encadenats a una funció que en la pràctica presenta moltes característiques burocràtiques... on moltes vegades es delega la seua autonomia professional i intel·lectual, on es donen situacions d'alienació que són traslladades i es fan viure a l'alumnat ens recorda el que un vell pedagog ens advertia per a l'educació, per a la pedagogia o per a la didàctica: "una escola que no afavoreix el desenvolupament humà, per molts afanys científics amb què s'adorne, és una escola socialment inútil i nociva.



Teoria crítica, educació de persones adultes i radicalització de la democràcia

Consol Aguilar Ródenas, Universitat Jaume I



“Si en realitat, no estic en el món per a adaptar-m’hi, sinó per a transformar-lo, si no és possible canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'utilitzar totes les possibilitats que tinga per a participar en pràctiques coherents amb la meua utopia i no sols per a parlar-ne”

(Paulo Freire, 2001:43)

1. Què és això de la teoria crítica?

Quan parlem de teoria crítica cal no oblidar que no hi ha una única teoria crítica com ens recorden autors i autores com, per exemple, Jaume Martínez Bonafé (1996:79) quan remarca que el concepte de pedagogia crítica en realitat inclou a “les pedagogies crítiques, que són una producció cultural, una producció de saber per a explicar la realitat: una xarxa de significacions que justifica també els obstacles que venç i les seues recreacions al llarg de història” envers una “alfabetització” per a la ciutadania, revitalitzant “allò públic” i radicalitzant la democràcia (Martínez Bonafé, 1996:82).

Henry Giroux centra el concepte (Giroux, 1997:106): “La pedagogia és, en certa manera, una tecnologia del poder, el llenguatge i la pràctica, que produeix i legitima formes de regulació moral i política, que construeix i ofereix

als sers humans visions particulars de si mateixos i del món. Tals visions mai són innocents i estan sempre implicades en el discurs i relacions de l'ètica i el poder. Invocar la importància de la pedagogia equival a plantejar qüestions, no simplement sobre com aprenen els estudiants sinó també sobre com els educadors (en el sentit ampli del terme) construeixen les posicions ideològiques i polítiques des d'on parlen. El punt decisiu ací és un discurs que situa els sers humans dins de la història i, a més, posa de manifest els límits de les seues ideologies i valors. Tal posició reconeix la parcialitat de tots els discursos, de manera que la relació entre coneixement i poder estarà sempre oberta al diàleg i al compromís crític personal. La pedagogia s'ocupa de les implicacions intel·lectuals, emocionals i ètiques que fem dins del nostre intent de negociar, acomodar i transformar el món en què ens trobem,. El propòsit i la visió que impulsa una pedagogia així s'ha de basar en una política i una perspectiva de l'autoritat, que vincule l'ensenyança i l'aprenentatge amb formes de capacitació personal i social que advoquen per formes de vida comunitària que estenguen els principis d'igualtat, justícia i llibertat al nombre més gran possible de relacions institucionals i vitals”.

També Dona Ferrada compara i analitza, fent palés que tenen en comú la transformació de la societat, les tres orientacions curriculars de la perspectiva crítica (Ferrada, 2001:32): a) el curriculum *alliberador*, que té com a finalitat crear junt a l'estudiantat les situacions necessàries per a construir una societat dotada de diàleg, b) el curriculum de *codi integrat* que es dirigeix a una formació integrada del coneixement que trenque amb la divisió social del treball i c) el curriculum com a *praxis*, que defensa que mitjançant la participació en la construcció de significat en la interacció educativa es construeix la realitat i, consegüentment, es transforma.

La necessitat de la radicalització de la democràcia es vindica des de les tres orientacions curriculars per autors i autores com Freire, Torres, Giroux o Flecha remarquant que és una necessitat actual front el neoliberalisme. Jurjo Torres (2001:12) afirma recollint aquesta prioritat: “*Urgeix recuperar el valor de la utopia com a motor de transformació de la societat, acompanyant-nos del llenguatge de la crítica. És necessari assumir com consubstancial al ser humà la coresponsabilitat social, aprendre a veure'ns com interdependents, iguals i lliures. Quelcom que exigix fer anàlisi que vagen a l'arrel, encara que en molts moments, des de posicions polítiques conservadores tracten d'etiquetar-se com a radicals*”.

És necessari, així mateix, recordar com des d'alguns posicionaments que es diguen d'esquerra, també s'estan defensant arguments conservadors (Godàs,X.- Flecha,R.- Sordé,T, 1998) ajudant a la legitimació de les desigualtats. En la mateixa línia Giroux exposa (2005:49-50): “*Molt sovint, la pedagogia crítica, tant dins*

com fora de l'acadèmia, es descarta com irrellevant per al procés educatiu o simplement es considera com una tècnica per a estimular la participació de l'estudiant. Els arguments conservadors són ben coneguts respecte d'això, particularment quan s'utilitzen per a reduir la pràctica pedagògica, ja siga a la transmissió de bellesa i veritat. O als esquemes de gestió dissenyats per a ensenyar civilitat - que generalment significa educar a diversos grups socials sobre com comportar-se dins dels paràmetres de les seues respectives posicions específiques racials, de classe i gènere-. Absent d'estos discursos està qualsevol referència a la pedagogia com a ideologia i pràctica social compromesa en la producció i disseminació del coneixement, els valors i les identitats en les formacions institucionals concretes i les relacions de poder.

De manera semblant, eixos discursos liberals i progressistes que vinculen la pedagogia a la política sovint ho fan fonamentalment dins de la lògica de la reproducció social i es neguen a reconèixer que els efectes de la pedagogia estan condicionats en compte de determinats i d'esta manera estan oberts a un rang de resultats i possibilitats. Perdut ací està qualsevol reconeixement d'una pedagogia sense garanties, una pedagogia que, a causa de la seua naturalesa contingent i contextual, manté la promesa de produir un llenguatge i un conjunt de relacions socials a través dels quals puguen experimentar-se els impulsos i pràctiques adequats a una societat democràtica i associar-se al poder de l'autodefinició i la responsabilitat social”.

Aquesta opció educativa lligada a la vida en tots els seus aspectes, es recollida quant a l'educació de persones adultes per Xavier Besalú que remarca (Besalú, 2008:13): “la societat actual no aporta cap model de l'ésser-adult i, en conseqüència, no s'ofereix cap “estadi” de l'adultesa. Podriem afirmar que hem passat a una etapa o estadi d'una *biografia oberta (biograficitat)*: unes etapes personalitzades que ens arroseguen a una individualització entre persones adultes”, i així remarca que aquesta biografia oberta de la persona adulta “Constituirà la significació i la contextualització del seu món vital en què els coneixements d'experiències noves s'integren en estructures d'interpretació existents” (Besalú,2008:13). Consegüentment fa palés que la pedagogia i la didàctica crítiques “tenen com a eix vertebrador la necessitat de transformar, de canviar el sistema de “valors” imperants en la societat i que és cada vegada més injusta tant a l'àmbit social com als econòmics, laborals i educatius. Es tracta d'aconseguir una formació de procediments, d'actituds, de principis... que permeten abastir els drets a la ciutadania.

La pedagogia crítica s'oposa a la pedagogia oficial, la qual manté i fins i tot legitima aquells valors que no qüestionen el poder polític i econòmic” (Besalú,2008:15). Aquesta pedagogia de l'acció social i pública (política), assenyala Besalú (2008:17),

el paper dels educadors i de les educadores entesos com a intel·lectuals transformatius que ocupen llocs polítics i socials específics i ens recorde que la crítica social està lligada de manera inseparable de l'autocrítica

ha de reinventar la realitat de la vida quotidiana i analitzar-la des del diàleg. I és mitjançant aquest diàleg, ens recorden Valls, Soler i Flecha (2008:73) com “les persones intercanvien idees, aprenen conjuntament, trobant nous significats que transformen el llenguatge i el contingut de les seues vides”. Des del currículum crític comunicatiu aquest diàleg (Ferrada, 2001:109): *“emergix d’una comunitat de comunicació en què les persones que la componen defineixen i orienten les seues intencionalitats educatives quant a les interaccions formatives que desitgen promoure i el tipus de societat que pretenen aconseguir: participació igualitària dels seus membres quant a decisions i accions polítiques, socials, econòmiques i culturals”*

Giroux assenyalava el paper dels educadors i de les educadores, dels treballadors i de les treballadores socials entesos com a intel·lectuals transformatius que ocupen llocs polítics i socials específics i ens recorde que la crítica social està lligada de manera inseparable de l'autocrítica, ambués relacionals i mutuament constituïdes (Giroux,1997:103), i ens recorde, que el llenguatge de la possibilitat de la pedagogia crítica ha d'ésser un llenguatge (Giroux,1997:102): *“que siga capaç d’elaborar pensaments arriscats, que afronte un projecte d’esperança i anuncie l’horitzó de l’“encara no”. Un llenguatge de possibilitat no té per què dissoldre’s en una forma cosificada d’utopia; al contrari es pot desenrotllar com un requisit per a alimentar conviccions que tenen el coratge d’imaginar un món diferent i més just, i de lluitar per ell”*.

Seguint Giroux (1989:44-47), una pedagogia crítica de l’alfabetització hauria de tenir en compte els següents aspectes vinculats a la lluita de redefinir la naturalesa del treball dels educadors i de les educadores i el seu paper com a intel·lectuals transformatius:

- 1) atendre a la naturalesa contradictòria de l’experiència i la veu de l’estudiantat i, a més, establir les bases per a poder qüestionar i analitzar aquesta experiència. La veu de l’estudiantat, afirma, com a forma de producció històrica, textual, política i sexual, hauria d’estar arrelada en una pedagogia amb la qual els estudiants i les estudiantes pogueren parlar i adonar-se de la naturalesa de la diferència, condició fonamental del diàleg crític, d’un desenvolupament de formes de solidaritat arrelades en els principis de la confiança i del fet de compartir, i del compromís de millorar la qualitat de vida
- 2) plantejar l’articulació d’una moral que postule el llenguatge de la vida pública, la comunitat emancipadora i el compromís individual i social al voltant de com s’hauria de construir la vida comunitària, al voltant d’un projecte de possibilitat.

- 3) el professorat hauria de donar l'oportunitat a l'estudiantat de qüestionar els diferents llenguatges o discursos ideològics tal i com es desenvolupen en una sèrie de textos i materials, per tal de:
 - a) validar i investigar la producció de lectures diferencials, tot estimulant-los a qüestionar en la teoria i en la pràctica les seues postures teòriques.
 - b) generar les condicions necessàries per a identificar i problematitzar les múltiples i contradictòries formes de veure el món que les estudiantes i els estudiants utilitzen en la construcció de la seua percepció de la realitat.
 - c) les educadores i els educadors han de reconèixer que els significats i les ideologies que es troben en els textos no són les úniques posicions que poden adoptar els estudiants i les estudiantes.
 - d) els educadors i les educadores crítics han d'examinar els interessos socials i polítics que constitueixen la seua pròpia veu, per tal de comprendre la manera en què eixos interessos ideològics estructuren la seua capacitat tant d'ensenyar com d'aprendre amb altres. És a dir, a més d'aprendre al voltant del que pot saber l'estudiantat, cal aprendre com cal renovar una forma d'autoconeixement mitjançant una comprensió de la comunitat i la cultura que constitueixen activament la vida de l'estudiantat, i com els educadors i educadores i l'estudiantat s'han de comprometre mutuament com agents de cultures diferents/semblants.
- 4) Cal deixar espai en les veus que estructuren l'entorn escolar per a desenvolupar un discurs pragmàtic de transformació i de possibilitat; és necessari comprendre adequadament la manera en què el significat es negocia i es transforma a les escoles.

2. Alguns aspectes per a reflexionar al voltant de la Teoria Crítica

Per apropar-nos a la realitat lligada al concepte de Teoria Crítica podem reflexionar al voltant de vuit aspectes:

- 1) el context de desenvolupament
- 2) el procés d'ensenyament/aprenentatge
- 3) la defensa de la interdisciplinarietat crítica
- 4) el canvi d'actitud professional
- 5) el canvi del concepte de currículum i, consegüentment de cultura
- 6) la relació de la cultura popular i la cultura acadèmica
- 7) les investigacions rellevants desenvolupades des de cada disciplina i
- 8) la reflexió al voltant de la formació d'identitats a través dels continguts i materials que treballem.

El projecte educatiu s'inscriu com una línia d'acció més en la comunitat, es fa ressó de la realitat social i dels missatges dels diferents moviments socials com temes d'interés per a debatre i reflexionar col·lectivament

1) El context de desenvolupament:

La nova teoria crítica proposa una reorientació de les institucions educatives-culturals envers la comunicació entre totes les persones i cultures. L'enfocament comunicatiu es basa en el desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge a partir de: la interacció entre iguals, la negociació, l'intercanvi de significats i la participació crítica i activa en espais comunicatius.

Com assenyala Freire (2003:43-44): *“La qüestió de la identitat cultural, de la qual formen part la dimensió individual i de classe dels educands el respecte de la qual és absolutament fonamental en la pràctica educativa progressista, és un problema que no pot ser desdenyat (...). L'experiència històrica, política, cultural i social dels homes i de les dones mai no pot donar-se “verge” del conflicte entre les forces que entrebanquen la cerca de l'assumpció de si per part dels individus i dels grups i les forces que treballen a favor d'aquella assumpció. La formació docent que es jutja superior a aqueixes “intrigues” no fa més que treballar a favor dels obstacles. La solidaritat social i política que necessitem per a construir una societat menys lletja i menys agressiva, en la qual puguem ser més nosaltres mateixos, té una pràctica d'importància real en la formació democràtica. L'aprenentatge de l'assumpció del subjecte és incompatible amb l'ensinistrament pragmàtic o amb l'elitisme autocrític dels qui es creuen amos de la veritat i del saber articulat”*.

Aquest context crític és identificat per Aubert, Duque, Fisas i Valls que exposen (2004:29): *“L'error (interessadament fomentat pel neoliberalisme més feroç) consisteix a considerar crític tot el que va en contra del sistema i, evidentment, no sols demòcrates revolucionaris com Freire estan contra el sistema, sinó també neonazis com Haider. Eixe error es resol fàcilment classificant les postures pel que afirmen o pel que neguen, Les obres o persones que estan en contra del sistema perquè volen més democràcia i igualtat de totes les persones sense cap tipus de discriminació són crítiques. Les obres o persones que estan en contra del sistema, perquè estan en contra de la part de democràcia i igualtat ja aconseguides són reaccionàries. No fer-ho així ens obligaria a considerar persones crítiques fins i tot els que estan en contra de l'actual sistema educatiu perquè volen augmentar encara més la segregació de persones afroamericanes o gitanes”*.

2) El procés d'ensenyament/aprenentatge:

Atés que parteix de la transformació envers un món més just i solidari, de la igualtat entre tots i totes els éssers humans el coneixement i la veritat es van constituint a partir d'acords més universals.

El projecte educatiu s'inscriu com una línia d'acció més en la comunitat, es fa ressó de la realitat social i dels missatges dels diferents moviments socials com te-

mes d'interés per a debatre i reflexionar col·lectivament; les necessitats dels barri- lligades al desenvolupament sostenible, les associacions de veïnatge, les neces- sitats de les persones grans... Les estudiantes i els estudiants es conceben com a productors i productores culturals i no com a simples consumidors/es passius. Són agents del canvi social.

L'educació, així mateix ha d'englobar els textos, memòries i històries de les di- ferents cultures i grups socials que formen la comunitat, podem parlar, per exem- ple, de les noves estructures familiars, la sexualitat de les persones grans (quant a la concepció "social" i la seua pròpia percepció), les diverses realitats que con- viuen en una mateixa ciutat... a partir d'aquest diàleg hi ha un enriquiment cons- tant. L'objectiu de l'educació és crear situacions òptimes d'aprenentatge i de dià- leg sense distorsions ni coercions.

Els coneixements es construeixen en la interacció horitzontal entre estudian- tat i professorat, per a entendre i aprendre de manera reflexiva i a partir del qües- tionament crític, perquè com assenyala Dona Ferrada (2001:51): "*Les accions edu- catives són accions socials(...)El currículum és un producte social*".

Per tant hi ha una reformulació entre coneixement, autoritat i poder on:

- a) la diferencia és enriquidora i totes les veus tenen cabuda. Trobem un exem- ple d'aquesta polifonia de veus al llibre *El jardín de las mujeres* d'Aminatta Forna (2006:290):

"Mira esta lappa, dis-me què veus. Veus un tros de tela,no?, I jo? Jo veig un turbant. Veig una falda. Veig un cabestrell, per a portar un bebé. Veig una tela per a assecar-me. Veig un llençol per al meu llit. Veig un cobertor per a una porta o finestra. I què em dius d'esta llanda buida de salsa de tomaca? Tu la tiraries al fem,no? Però aquella xica que ven anous, a ella, li servix per a mesurar quantitats. Per a aquella dona que està assentada en un lloc és un llum d'oli. En la nostra forma de pensar hi ha moltes ma- neres de mirar la mateixa cosa".

Altre exemple és la concepció excloent de ciutadania que es fa servir quan es parla d'alumnat immigrant de "segona generació" quan eixos i ei- xes joves mai no han immigrat, tanmateix aquests estudiants i estudiantes s'homogenitzen en funció del seu origen amb una "semàntica estigmatit- zadora i excloent" (Lapresta, 2006:196) i així es neguen les connexions que estableixen amb els altres i les altres joves i adolescents autòctons" (La- presta, 2006:196) i es reflecteix en altres aspectes de la cultura escolar i l'ensenyament de llengües.

Un exemple el tenim al llibre *Inmigración y género* de Remei Sipi quan ex- pressa (2002:98-99): "*Els nostres fills nascuts a Espanya no han de retor-*

**L'educació,
així mateix ha
d'englobar els
textos, memòries
i històries de les
diferents cultures
i grups socials
que formen la
comunitat**

nar, ja que no han tingut una anada. Intenten trobar treball a Espanya, d'acord amb la seua formació o no, que és la mateixa que un jove espanyol perquè no en va han estat en les mateixes aules i han tingut els mateixos textos. No obstant això, no estan sent mesurats per la mateixa vara. És difícil apartar-nos dels estereotips existents. A Espanya són immigrants i açò té el seu peatge. Hem observat que l'eixida de molts d'ells és intentar trobar treball d'acord amb la seua formació en els països europeus que ja tenen cultura de la diversitat(...) Alguns treballs que podien realitzar a Guinea, o a Àfrica, estan copats per europeus que cooperaran. Ells a Àfrica són cooperants mentres que els nostres fills a Europa són immigrants. Alguns dels nostres fills han estudiat en la mateixa universitat que els que ara estan de cooperants en els seus països, de vegades amb millor expedient acadèmic, ja sabem que la condició per a exercir de cooperant no passa necessàriament per l'expedient acadèmic.”

- b) La vida comunitària es construeix al voltant d'un projecte de transformació i possibilitat. Les ciutats, els pobles estan formats per persones i per la seua història. I la seua transformació passa per incloure les seues veus, opinions i desitjos en el diàleg al voltant de la transformació. Benjamin Prado al seu llibre *Mala gente que camina* escriu (2007): “*Vaig caminar per voreres desertes i carrers fatigats de ser les meues que, com de costum, em van paréixer una mescla marejadora de passat i present, de realitat i ficció. Aquells que, com jo, continuen vivint en el mateix lloc on ho han fet sempre, o almenys tornen-hi ben sovint, ja saben de què els parle: eixos llocs en què un va passar la seua infància, va créixer i va ser triant, a l'atzar o per convicció, les peces de la persona en què al final s'ha convertit, mai són innocents, estan fet de places, cantons i cases que et parlen a l'orella i pareixen tindre la seua pròpia memòria*”.
- c) S'examinen els interessos socials i polítics que constitueixen la veu del professorat per a comprendre com eixos interessos ideològics estructuren la seua capacitat tant d'ensenyar com d'aprendre dels i de les altres. Com assenyala Jurjo Torres (1994) hi ha una necessitat de tenir en compte que existixen diverses classes de saber i que cadascuna és el rerefons de determinats propòsits, perspectives, experiències, valors i interessos humans. Podem citar l'*Arxiu de l'Experiència* (Delclós, 2008:8), un nou lloc a internet que vol recollir l'any 2008, sis mil testimonis orals, acompanyats d'un record o fotografia que formaran part de la memòria històrica (www.archivodelaexperiencia/es); l'arxiu s'enten com un bé social atés que ofereix protagonisme a un sector de la població poc afavorit en internet con són les persones

grans i un be tècnic atés que es pot accedir al vídeo del testimoni, es creuen monogràfics i pel seu valor educatiu i didàctic com a testimoni personal d'una època històrica.. Una dona, Juana explica que internet li va canviar la vida perquè així pot veure i parlar amb la seua filla i el seu net.

3) *Defensa de la interdisciplinarietat crítica:*

Jurjo Torres (1994:81-82) ens recorda que existen dues classes d'interdisciplinarietat: a) la “buida” que és aquella que, de manera mecànica, integra informacions que tenen els seu origen en camps disciplinars diferents. No toque ni obliga a repensar qüestions socials conflictives i, b) la “crítica” que obliga a una deliberació col·lectiva de problemes públics i a la presència de les memòries reprimides i silenciades en l'anàlisi de les experiències de caràcter sociohistòric. Consegüentment implica repensar, redescobrir i reconceptualitzar recuperant les veus d'aquells i d'aquelles que van restar pel camí.

La interdisciplinarietat que s'entén així és, sobre tot, una pràctica, un procés. L'estudiantat i el professorat comparteixen la construcció del coneixement i treballen cooperativament amb continguts culturals rellevants que es troben en la frontera de les disciplines. Pensar interdisciplinàriament, afirma Torres, ajuda a la creació d'hàbits intel·lectuals que ajuden a analitzar els problemes i els conflictes per als quals cerquem solucions, afavorint la formació de persones creatives, innovadores i solidaries amb la resta de països i cultures, acceptant i respectant la diversitat cultural sense convertir-la en marginació.

Henry Giroux puntualitza, en la mateixa línia, que és necessari replantejar-nos com es relaciona la cultura amb el poder i com i on aquesta es fa servir de manera simbòlica i institucional com una eina educativa, política i econòmica. Aquest replantejament aborda el debat en un context de responsabilitat social, conviccions cíviques i reconstrucció de la vida pública democràtica. I opina (Giroux,2001:129-130):

“la utopia dels projectes democràtics en desenrotllament radica tant a criticar l'orde existent de les coses com a utilitzar l'àmbit cultural i educatiu per a intervindre de manera directa en el món i per a lluitar pel canvi de l'actual configuració del poder en la societat (...) la pedagogia es convertix en un instrument públic d'actuació, perquè inagura un espai on discutir les fronteres acadèmiques convencionals i on plantejar qüestions que vagen “més enllà dels límits institucionals de l'educació disciplinària de pregunta i respostes”. Definida a partir del seu paper instrumental, la pedagogia pública es caracteritza per la seua atenció a les interrelacions i debats existents sobre el coneixement, el llenguatge, les relacions espacials i la història. La pedagogia pública representa més una pràctica moral

Cal, doncs, un plantejament interdisciplinar que vincule el que es treballa a classe amb la realitat, el que ens passa cada dia amb la miseria i la pobresa, les causes i problemàtica de la immigració, l'especulació urbanística i immobiliària, la indústria armamentística del primer món i les conseqüències que té al tercer món: mutilacions, morts o les causes de les catàstrofes ecològiques.

i política que un mer procediment tècnic. L'objectiu ací no és només intentar harmonitzar la pedagogia pública amb pràctiques interdisciplinàries, transgressores i crítiques, sinó relacionar també dites pràctiques amb projectes de major envergadura destinats a ampliar la democràcia política, econòmica i racial”.

En aquesta deliberació col·lectiva dels problemes públics podem treballar aspectes com la sobrecàrrega de treball en les dones que genera estrès, depressió i altres trastorns, és a dir, danya la seua salut i medicalitza les seues vides. Cal recordar les dones que cuiden els nets i netes (recordem la síndrome de la “iaia esclava”) o que cuiden altres persones depenents o discapacitades. L'edat i la classe social són factors determinants com evidencia una metgessa de família del centre d'atenció primària La Pau del barri de La Verneda a Barcelona quan defensa que l'atenció primària (Espar, 2008:47): *“hauria d'incorporar aquelles variables que es presenten de forma exclusiva o més frequentment en dones que han estat ignorades desde la teoria i desateses desde la pràctica “. I proposa un exemple: “l'atur d'un home jove és significatiu per a qualsevol metge, mentre que fer-se càrrec dels nets pot ser-ho menys (...) els estereotips de gènere tradicional associats a la construcció d'una imatge de la dona com més feble, passiva, dependent i amb certes patologies inespecífiques es repeteix, i és aquest model previ el que es transmet entre els professionals sanitaris”.*

O que 74 dones varen morir assassinades per parelles o exparelles l'any 2007 a l'estat com a conseqüència de la violència de gènere.

Cal, doncs, un plantejament interdisciplinar que vincule el que es treballa a classe amb la realitat, el que ens passa cada dia amb la miseria i la pobresa, les causes i problemàtica de la immigració, l'especulació urbanística i immobiliària, la indústria armamentística del primer món i les conseqüències que té al tercer món: mutilacions, morts o les causes de les catàstrofes ecològiques.

Jurjo Torres defensa que cal treballar un currículum capaç de respondre a experiències diverses sense negar-les i sense subordinar unes a les altres. També subratlla la presència abusiva de les cultures hegemòniques al currículum i assenyala les següents veus absents en la selecció de la cultura escolar (1994:133-148): les cultures de les nacions de l'estat espanyol; les cultures infantils i juvenils; les ètnies minoritàries o sense poder; el món femení; les sexualitats lesbiana i homosexual; la classe treballadora i el món de les persones pobres; el món rural i mariner; les persones amb discapacitat física, psíquica o sensorial; els homes i dones grans i les veus del tercer món.

4) Canvi d'actitud professional:

Obviament l'educació defensa des de la Teoria Crítica implica un canvi d'actitud del professorat. Giroux assenyala (1997:121-122 que: *“Guiats per la inquietud*

de produir coneixement que siga acadèmicament correctament i ideològicament pertinent, els teòrics educacionals han esquivat en gran manera la qüestió de com un professor pot treballar a partir de principis ètics i teòrics sòlids i, no obstant això, acabar silenciament pedagògicament els seus alumnes. Dit d'una altra manera; si els educadors no reconeixen les seues pretensions legitimadores en defensa del coneixement que ensenyen són insuficients per a assegurar que no estan incorrent en formes de violència simbòlica en les seues relacions pedagògiques amb els estudiants, no comprendran adequadament els modes en què els estudiants són capacitats, i també incapacitats en les seues pròpies aules”.

Giroux defensa, a més, la pedagogia com una pràctica moral i política que ajuda a les educadores i els educadors a explorar les seues possibilitats transformatives i a reconèixer els abusos que sota l'ensenyament s'exerceixen freqüentment (Giroux, 2005).

Jurjo Torres assenyala que si les escoles són institucions polítiques és lògic defensar que els professors i profesores són agents polítics i ens recorda que (2001:40) *“Educar significa dotar ciutadans i ciutadanes de coneixements i destreses per a analitzar el funcionament de la societat i per a poder intervindre en la seua orientació i estructuració; quelcom que inclou, així mateix, generar capacitats i possibilitats d'obtenir informació per a criticar eixos models productius i eixes institucions de l'Estat quan no funcionen democràticament i afavorixen a aquells col·lectius més privilegiats”.*

En la mateixa línia, Peter Mc Laren remarca (1984:269-270): *“Qualsevol currículum emancipador ha de subratllar l'experiència estudiantil, que està íntimament relacionada amb la formació de la identitat. Els educadors crítics necessiten aprendre com comprendre, afirmar i analitzar eixa experiència. Açò significa no sols comprendre les formes culturals i socials per mitjà de les quals els estudiants aprenen a definir-se a si mateixos, sinó també comprendre com usar eixa experiència dels estudiants en formes que ni l'accepten sense raons ni la deslegitimen. Com Giroux ha assenyalat nombroses vegades, el coneixement ha de ser significatiu per als estudiants abans que puga ser crític. El coneixement escolar mai parla per si mateix, és constantment filtrat per les experiències ideològiques i culturals que els estudiants porten al saló de classe. Ignorar les dimensions ideològiques de l'experiència estudiantil és negar els coneixements previs a partir dels quals aprenen, parlen i imaginen els estudiants”.*

Els testimonis del professorat de formació de persones adultes són molt importants per a la reflexió. Així Iolanda Corella expressa aquesta necessitat en les classes de persones adultes (Corella, 2008:63) mitjançant un text molt bonic en tots els sentits: *“Un dels records que atresores d'aquell primer curs és el dia que*

Anna, una dona il·letrada que assistia al grup d'alfabetització, va llegir la seua primera paraula. Recorde exactament el seu to de veu i la seua expressió mentre em preguntava mig cridant: "ací posa pèl? Pèl...de pèl?" tot agafant-se amb la mà un grapat de cabells que em mostrava mig al·lucina. Al·lucina tal vegada que aquells símbols tingueren una referència tan pròxima, tan familiar. Com si de sobte s'hagués creat un vincle entre allò misteriós i allò proper i amb sentit.

En aquell moment no sabia massa sobre l'analfabetisme. Per a mi les persones analfabetes eren persones que no sabien llegir i se'ls havia d'ensenyar. Les reflexions sobre la seua dimensió social, del que suposa ser il·letrat en una societat lletrada; i humana, de com se sent i viu una persona il·letrada...han vingut després. Tot i la meua ignorància, vaig saber en aquell precís instant que aquell acte era potentíssim, quasi màgic. (...) De posicionar-me front al grup, he passat a sentir-me grup. I això passa, neccessàriament, per reconèixer els altres com a persones valuoses, amb coneixements, amb bagatge, amb història, amb veu per a contar i qüestionar; i per reconèixer les pròpies ignoràncies, limitacions, dubtes, incerteses. Però no és fàcil. He de desaprendre molt encara. La distribució de les taules en rotlle no garanteix l'horitzontalitat en les relacions ni la fluïdesa de la comunicació; no garanteix el diàleg".

El canvi, necessàriament com remarquen totes les autores i tots els autores crítics, és voluntari i implica un risc... José Beltrán il·lustra la necessitat d'aquest canvi amb un text elaborat a partir de la seua experiència docent (Beltrán, 1996:71-80): "Marcelina viu desgarrada entre dos mons, el d'ahir i el d'ara mateix; i entre dues vides, la d'ací, amb perfils borrosos i incerteses creixents, i la d'allí, la seua, la domèstica, l'acostumada. De manera que cada vegada que acudeix a classe Marcelina, és com si travessara l'espill, i no sap el que li espera. Marcelina viu una duplicitat rara: mals temps estos per a recuperar els temps perduts, les oportunitats usurpades. Creient trobar l'escola de què la van arrancar fa més de trenta anys, ara troba una altra cosa. Esta no és la seua escola. En tot cas són les seues seqüeles, els fragments dispersos amb què una memòria gastada intenta omplir llacunes, posar sentit.

Alguns dies Marcelina torna a casa triomfant, amb l'impuls d'un optimisme conquistat. Ha resolt algun problema plantejat, ha aplicat amb correcció l'àlgebra rigorosa de les fórmules o ha deixat caure amb encert les títols en les síl·labes corresponents. I amb eixes operacions ha descobert un orde en les coses, llunyà a qualsevol atzar, i això sempre aporta uns grans de felicitat, una treva en la batalla. Altres vegades, no obstant això, Marcelina acaba presa d'un cert vertigen, com si els contorns del seu món perderen solidesa i l'argamassa de sentit no bastara per a unir les rajoles de coneixement. No sap el que passa, o potser ho sap mas-

sa bé: sap que hi ha coses que no encaixen en l'orde, en el costat d'ací de l'espill, que escapen a la lògica de la gramàtica o el More geomètric i que estan teixides de contradiccions, de termes irresolubles. El mestre, molt més jove que ella, i segons pareix amb més autoritat, li parla d'una guerra que ell no va viure i ella sí. Marcelina, prudent, a penes intervé, però en el seu rostre s'endevina com una carassa, reflectisc d'una ferida dèbilment continguda. I u, quan la mira i veu eixos solcs en el seu front, pensa que són com a ideogrames, un document que el temps ha anat esculpint en una escriptura implacable i objectiva. I u, quan intenta interpretar el seu significat, ha de rendir-se davant de l'evidència que també ell és un analfabet. I que per fi ha aconseguit un territori comú amb Marcelina, sentint-se en el mateix mar de dubtes, tan naufrag com ella".

5) És necessari un canvi del concepte de currículum i, consegüentment, de cultura:

Beane i Appel (1997) destaquen que al sistema educatiu, en qualsevol nivell, la democràcia no es produeix per casualitat. La defensa de la democràcia, argumenta, implica dues línies de treball: crear estructures i processos democràtics i crear un currículum que aporte experiències democràtiques a l'estudiantat. Però, a més, les reformes escolars per a tenir efectes que duren en la vida de les comunitats que atenen, del professorat i de l'estudiantat han de reconèixer les condicions socials que envolten les escoles i combatre les condicions indesitjables com, per exemple, el currículum ocult mitjançant el qual les persones aprenen lliçons significatives sobre la justícia, el poder, la dignitat i el propi valor. Això, fa palés, implica conflicte i debat atés que: *"la possibilitat d'escollir una gran varietat d'opinions i veus es veu sovint com una amenaça per a la cultura dominant, en especial pel fet que algunes d'estes veus ofereixen interpretacions de les qüestions i els esdeveniments completament diferents de les que s'ensenyen de manera tradicional en l'escola"* (Bean-Appel, 1997:36). I Connell palesa una conclusió política bàsica lligada a la que la distribució desigual de l'educació entre les classes socials (1997:28): *"La justícia no es pot aconseguir per mitjà de la distribució de la mateixa quantitat d'un bé estàndard a tots els xiquets de totes les classes socials. L'educació és un procés que opera per mitjà de relacions, que no es poden neutralitzar ni canviar perquè incloguen en la seua pròpia essència la possibilitat d'una distribució igual del bé social. Este "bé" significa coses distintes per als fills de la classe dirigent i per als de la classe treballadora, i els reportarà (o ocasionarà) a cada un coses diferents.(...) la justícia distributiva és una forma incompleta d'entendre les qüestions educatives"*.

Freire també ens recorda que (2002:57): *"És evident que els problemes relacionats amb l'educació no són només problemes pedagògics. Són problemes polí-*

la democràcia no es produeix per casualitat. La defensa de la democràcia, argumenta, implica dues línies de treball: crear estructures i processos democràtics i crear un currículum que aporte experiències democràtiques a l'estudiantat

L'educació és un procés que opera per mitjà de relacions, que no es poden neutralitzar ni canviar perquè incloguen en la seua pròpia essència la possibilitat d'una distribució igual del bé social. Este "bé" significa coses distintes per als fills de la classe dirigent i per als de la classe treballadora

tics i ètics com qualsevol problema financer". I remarca la implicació política i pedagògica (2002:63): "al posar en pràctica un tipus d'educació que provoca críticament la consciència de l'educand, necessàriament treballarem contra alguns mites que ens deformen. Al qüestionar eixos mites també enfrontem al poder dominant, ja que ells són expressions d'eixe poder, de la seua ideologia".

Per això cal considerar el currículum educatiu com una forma de política cultural reflexionant al voltant de la relació entre el coneixement i el context històric, sobre què implica en la transformació social. Frank McCourt al seu llibre *El professor* narra com se sentia el seu estudiantat (Mccourt,2006:83): *"Arriben, ronses, després d'eixir del taller de mecànica de l'automòbil, del món real, on desmunten i tornen a muntar tot, des de Volswagens fins a Cadillacs, i es troben amb este professor que els ve amb les parts del paràgraf. Caram, home. En els tallers d'automòbils no fan falta els paràgrafs.*

Si els alces la veu o els parles en to tallant els perds. Així és com els tracten en general els seus pares i els centres educatius, alçant-los la veu i en to tallant. Si ells contraataquen amb la llei del silenci estàs acabat en l'aula".

Aquest professor innova i té problemes amb la direcció del centre i expressa (Mccourt, 2006:240): *"¿Per a què estan els centres docents, de totes maneres? Consisteix potser la tasca del professor a servir de carn de canó al complex militar i industrial? És que estem preparant paquets per a la cadena de muntatge del sistema empresarial?"*.

Cal incloure, com a part d'una nova definició de cultura en el segle XXI, els estudis culturals des de la didàctica de les disciplines com un instrument d'indagació cultural i com un element rellevant en la formació d'identitats.

Per exemple Daniel Cassany (2006) remarca que la lectura i l'escriptura són construccions socials, activitats socialment definides, que la lectura varia al llarg de la història, de la geografia i de l'activitat humana i que les pràctiques de lectura i d'escriptura es donen en àmbits i institucions particulars.

Quantes vegades hem sentit referint-se a persones subsaharianes que no tenien "cultura" perquè no sabien llegir i escriure en castellà o català, encara que com que provéien de cultures àgrafes al millor parlen tres llengües?. Virginia Unamuno (2003:21-22) reflexiona: *"Si estem d'acord en què la jerarquia entre varietats i usos lingüístics no és natural ni és de per si lingüística, podem tornar a preguntar-nos què ensenyem. Partim de la idea que les llengües són de per si variables i que esta variació es correspon amb diferents grups, àmbits i funcions socials. Per a començar podríem fer-nos algunes d'estes preguntes: quina jerarquia establim vossaltres i nosaltres dels usos lingüístics en l'aula o en l'escola?, com gestionem els usos lingüístics? Quina política lingüística implícita tenim en les nostres aules?,*

quins usos considerem legítims i quins no?, per què?”. I defensa (2003:26): “Tindre èxit en l’escola consisteix, sovint, a aprendre a participar adequadament en les situacions de comunicació que es proposen en ella, produint i interpretant el que es diu o es llig. Des d’estes punt de vista, els espais d’aprenentatge són contextos de comunicació i el procés d’ensenyança aprenentatge és un procés de desenrotllament d’un coneixement compartit entre qui ensenya i qui aprén”.

6) Cal analitzar la relació de la cultura popular i la cultura acadèmica.

A l’obra *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery (2008), una de les seues protagonistes, la portera d’una finca de pisos de gent adinerada, amagada darrere d’aquesta façana “estereotipada” una inquietud intel·lectual i una autoformació notables i explica (Barbery, 2008:52): *“He llegit tants llibres... No obstant això, com tots els autodidactes, mai estic segura del que he comprés de les meues lectures. Un bon dia em pareix comprendre amb una sola mirada la totalitat del saber, com si invisibles ramificacions nasqueren de sobte i uniren entre si totes les meues lectures disperses; i., de sobte, el sentit no es deixa agarrar, l’essencial se m’escapa i, per molt que llija i rellija les mateixes línies, les comprenc cada vegada un poc menys, i em veig a mi mateixa com una vella sonada que pensa tindre l’estómac ple només per haver llegit amb atenció el menú. Segons pareix, la conjunció d’eixa aptitud i eixa ceguera és la marca característica de l’autodidaxia. Privant al subjecte de totes les guies segures que tota bona formació proporciona, li fa no obstant ofrena d’una llibertat i una síntesi de pensament allí on els discursos oficials imposen barreres i proscriuen l’aventura”.*

Un dia escoltant la ràdio parla un expert que fa referències a la barreja de gèneres, a la intertextualitat, i la senyora Renée Michel, la portera, pensa ((Barbery, 2008:72): *“Este matí, mentres escoltava l’emissora France Inter, m’he portat la sorpresa de descobrir que no sóc qui creia ser. Fins llavors havia atribuït a la meua condició d’autodidacta proletària les raons del meu eclecticisme cultural. Com ja he mencionat, he dedicat cada segon de la meua existència que podia sostroure al treball a llegir, a veure pel·lícules i escoltar música. Però eixe frenesí a devorar objectes culturals patia al meu entendre d’una falta de gust total, la de la mescla brutal d’obres respectables amb obres que ho eren molt menys.”*

Qui estableix el cànon? I per què? Bruner defensa que l’educació és arriscada perquè reforça el sentit de la possibilitat i que la viabilitat d’una cultura va lligada a l’equipament de les persones amb les habilitats per a entendre, sentir i actuar en el món cultural (1997:62), és a dir, com les persones creen i transformen significats que els adapta al sistema, amb quin cost i amb quins resultats. Cal a més no oblidar que les intepretacions de significat reflecteixen les formes canòniques de construir la realitat d’una cultura.

Douglas Barnes (1994) ens recorda que el llenguatge ofereix un conjunt d'estratègies per a interpretar el món i un mitjà per a reflexionar sobre aquesta interpretació. Així mateix defensa que no podem comprendre com es fa servir el llenguatge per a l'aprenentatge sense tenir en compte l'ordre normatiu de l'escola, perquè la comunicació vincula l'ordre social de l'escola amb el currículum, amb què aprèn realment l'estudiantat i defensa (Barnes, 1994:111). *“La parla no és només un instrument que cada un de nosaltres pot utilitzar per a comprendre el món, sinó també un mitjà per a imposar la nostra versió del món als altres. El que diu i fa la gent del nostre entorn, si és que responem a això d'alguna manera, és imposar-nos una interpretació del món i, a més, de nosaltres mateixos i del que som capaços”*

L'opció crítica defensa que els usos lingüístics des de la renovació educativa han de ser eines que faciliten l'accés autònom i crític als sabers que amb ells es construeixen, i no tan sols instruments de transmissió, repetició i selecció de coneixements (Nussbaum i Tuson,1996). Així Giroux i McLaren (1990), seguint Freire i Bakhtin, asseyalen l'ús del llenguatge com un acte social i polític, relacionat amb la forma en què les persones defineixen el significat i assumeixen les seues relacions amb el món mitjançant un diàleg continu amb altres persones. El diàleg, doncs, és imprescindible, cal conversar en contextos dialògics en lloc d'ensenyar a callar (Flecha,1997), entendre els contextos socials educatius com espais per a parlar (Gómez,2004), per afavorir la construcció col·lectiva, intersubjectiva, del sentit.

7) Cal analitzar les investigacions rellevants desenvolupades des de cada disciplina.

Com assenyalen Aubert, Duque, Fisas i Valls (2004: 11) quan l'educació no té en compte les aportacions de la pedagogia crítica eix perjudicada, per exemple quan es parteix de teories obsoletes o del desconeixement. I defensen que la pedagogia crítica té com a objectiu principal combatre les desigualtats a través de teories i pràctiques educatives transformadores, és a dir, com assolir una educació de qualitat per a tots i totes (2004:25). I subratllen: *“Tradicionalment, l'escola ha resolt els conflictes o les diferències aplicant a totes les persones i situacions les mateixes respostes preestablides en virtut dels valors socialment acceptats. No obstant això, la pluralitat actual de l'alumnat, la creixent multiculturalitat i la incertesa creixents exigeixen l'establiment de nous paràmetres educatius. Les formes anteriors de respondre a les problemàtiques no s'ajusten a la realitat actual de les i els estudiants, i el professorat es veu forçat a improvisar constantment sense la seguretat d'estar fent sempre el millor. Per això, l'educació tradicional i segura necessita cedir el seu lloc a l'escola reflexiva i dialògica. Els valors*

de la institució, les normes i el tractament dels conflictes s'han de sotmetre a la reflexió i a l'acceptació de tota la comunitat educativa a través d'un diàleg democràtic en què es respecten la veu i els drets de totes les persones”.

Virginia Unamuno reflexiona en un dels seus treballs (2003:115-116): *“Quan estava escrivint estes pàgines pensava què tenia d'interessant publicar-les. Es tracta d'idees apreses en classe, al fer-les i al rebre-les, entre col·legues, amistats i estudiants, llegint, xarrant, discutint, sentint... ¿Per a què podien servir als altres? (...) Es tracta de la divulgació. Quan investiguem, quan experimentem en classe, quan fem una activitat que ens ha servit i que ha servit als altres...per què no compartir-la? Els que ensenyem no tenim l'hàbit de fer-ho. No obstant això és fonamental per al procés d'investigació en el qual ens involucrem. Sí el que fem no es comparteix, no es difon, no és comentat pels altres, el procés es deté, ja que no pot qüestionar-se ni entrar a dialogar amb altres teories o altres pràctiques”.*

Novament el coneixement compartit, el debat i el diàleg que transformen les persones i el seu entorn.

8) Cal reflexionar al voltant de la formació d'identitats a través dels continguts i materials que treballem.

Els materials que fem servir a classe també són un instrument d'indagació cultural i de formació d'identitats. Cal remarcar la necessitat d'incloure als estudis de les diverses disciplines conceptes com gènere, classe, ètnia, cultura, pau... en el llenguatge de la reforma educativa des d'una perspectiva crítica en la investigació i en la docència, lligant la teoria amb la pràctica com a mitjà d'anàlisi de les desigualtats socials. També cal remarcar la necessitat de considerar el currículum educatiu com una forma de política cultural que ajude a la transformació social, a la transformació de la vida pública i com es trasllada a la vida quotidiana. Conseqüentment cal afavorir habilitats per analitzar i criticar les representacions culturals que promouen desigualtats socials, desenvolupant pràctiques alternatives igualitàries. Pensem per exemple en el gran desconeixement de la cultura escolar en relació a l'ètnia gitana. És el cas més evident de discriminació ètnica a Europa: afecta a un 2%, aproximadament, de la població total, a la minoria ètnica més important de la Unió Europea. A Espanya la població gitana és de 700.000 persones i és el col·lectiu més refusat per la societat espanyola.

També cal tenir en compte que els conceptes d'interculturalitat i gènere a l'hora d'analitzar i transformar les desigualtats, van units. Carlos Lomas, des de la conceptualització de les noves masculinitats, des de la diversitat enriquidora, assenyala (Lomas, 2008:24): *“Dones i hòmens som diferents no sols perquè tinguem cossos diferents sinó també perquè a eixos cossos se'ls afigen els modes subjectius*

Els materials que fem servir a classe també són un instrument d'indagació cultural i de formació d'identitats. Cal remarcar la necessitat d'incloure als estudis de les diverses disciplines conceptes com gènere, classe, ètnia, cultura, pau...

i culturals de ser dones i hòmens en cada societat i en cada època. L'origen de la desigualtat entre dones i hòmens no està en la diferència sexual entre unes i altres sinó en l'injust ús que d'eixa diferència fa la cultura del patriarcat”.

Tenim la sort de comptar amb molts materials per a reflexionar i vincular tots els aspectes assenyalats, com ara el lligam entre cultura acadèmica i cultura popular, els problemes que afecten i transformen la vida quotidiana de totes les persones implicades en l'educació. També dels dos terços de la població mundial que pateixen exclusió social. Materials com música, cinema, videos, fotografia, internet, comics, publicitat, literatura, revistes, premsa... textos i imatges de tot tipus que ja compten amb investigacions des de la teoria crítica que ens poden ajudar a (re)pensar la nostra tasca (com per exemple: Giroux 1996 i 200 a i 2003b, Lomas 1996, Torrego, 1999).

Perquè com evidencia Freire (2003:67): *“No puc estar segur del que faig si no sé com fonamentar científicament la meua acció o si no tinc almenys algunes idees del que faig, per què ho faig i per a què ho faig. Si sé poc o res sobre a favor de què o de qui, en contra de què o de qui faig el que estic fent i faré. Si açò no em commou per a res, si el que faig ferix la dignitat de les persones amb què treballo, si les expose a situacions bascoses que puc i he d'evitar, la meua insensibilitat ètica, el meu cinisme, em contraindiquen per a encarnar la tasca de l'educador”.*

Bibliografia

- AGUILAR, C. (200a1): Didàctica del català i Pedagogia crítica, Castelló: Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2001b): “Lengua y Cultura desde la opción crítica” en MENENDEZ, E.; DELGADO, A. (eds.). Lengua y Cultura. Enfoques didácticos. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 2001. pp. 137-146.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004): Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- BARBERY, M. (2008): La elegancia del erizo. Barcelona: Seix Barral.
- BARNES, D. (1994): De la comunicación al currículo, Madrid. Visor.
- BELTRÁN, J. (1996): “El diario de diálogos una propuesta de alfabetización funcional para personas adultas en el contexto de una sociología de la cultura”, Cultura y Educación, 3, 71-80.
- BEANE, J.A.; APPLE, M.W. (1997): “La defensa de las escuelas democráticas”. En M.W. APPLE; J.A. BEANE (Comps.) Escuelas democráticas. Madrid: Morata, pp. 13-47.
- BESALÚ, X. (2008): “Didàctica i pedagogia crítiques en l'educació de persones adultes”. Material lliurat per l'autor al Seminari impartit a l'Escola d'estiu de Formació de Persones Adultes: educands i educadors. Creuant les fronteres educa-

- tives. Currículum de la Formació de Persones Adultes, novacions didàctiques i accions transformadores. Almussafes, 2-4 de juliol de 2007, pp. 26
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CASSANY, D., 2006. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama.
- CONNELL, R.W. (1997): Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- CORELLA, I. (2007). "El meu pas per l'escola fins l'escola d'adults". Quadern d'educació contínua, 16, 62-69.
- DELCLÓS, T. (2008): "El Archivo de la Experiencia recoge la historia oral de miles de españoles". Ciberpais, 15 de mayo, p. 8
- ESPAR, M. (2008): "La doble jornada laboral daña la salud". El País, 15 d'abril, p. 47.
- FERRADA, D. (2001): Currículum crítico comunicativo. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona. Paidós.
- FORNA, A. (2006): El jardín de las mujeres. Madrid: Alfaguara.
- FREIRE, P. (2001): Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2002): Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003): Pedagogia de l'autonomia. València: Denes Editorial/ Edicions del CREC
- GIROUX, H. (1989): "Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política" dins de FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989: Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. (1996): Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (2001a). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2001b): El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GIROUX, H. (2003a): La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid. Morata
- GIROUX, H. (2003b): Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (2005): Estudios Culturales, Pedagogía crítica y Democracia Radical. Madrid: Popular.
- GODÀS, X.; FLECHA, R.; SORDÉ, T. (1998): "postmodernisme i moviments socials". Revista catalana de sociologia, 7, pp. 135-158.
- GÓMEZ, J. (2004): El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. Barcelona: El Roure.

- LAPRESTA, C.(2006): “Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la escuela”, *Cultura y Educación*,18(2),185-200.
- LOMAS, C.(1996):*El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*.Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. (2008): *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*.Barcelona: Península.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1996): “Poder y conciencia”.*Cuadernos de Pedagogía*, 253,78-84.
- McCOURT, F. (2006): *El profesor*.Madrid: Maeva.
- MCLAREN, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: siglo XXI.
- NUSSBAUM, L.; TUSON, A. (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos*,17, 14-21.
- PRADO, B. (2006): *Mala gente que camina*.Madrid: Santillana.
- SIPI, R. (2002). *Inmigración y género*.GakoaLiburuak: San Sebastián.
- STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y Educación*, Morón: KiKiriKi Cooperación Educativa.
- TORREGO, L. (1999): *Canción de Autor y Educación Popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- TORRES, J. (1991):*El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*.Madrid: Morata.
- UNAMUNO, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. (2008): “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,pp. 71-87.

Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural

Pere Soler, Universitat de Girona



1. Introducció

Tant l'EPA com l'ASC tenen en el nostre context espanyol una tradició prou consolidada com per poder dir que cada una ha realitzat el seu recorregut històric amb les lluites, declaracions i èxits particulars. Aquesta evolució separada s'ha mantingut al llarg dels anys i potser únicament ha coincidit de manera evident i pública en el moment de l'aprovació del nou Diplomat en Educació Social l'any 1991. En aquesta titulació universitària es feia referència explícita tant a l'EPA com a l'ASC. Amb tot, la tradició i la pràctica professional ha pesat més i s'han continuat generant discursos paral·lels, experiències separades i publicacions diferenciades.

La meua trajectòria personal ha estat molt més propera al que es coneix normalment com ASC, per bé que moltes de les experiències viscudes i accions realitzades s'han desenvolupat també en l'àmbit de l'EPA. Estic convençut que aquestes dues pràctiques parteixen de finalitats similars i recorren debats i trajectòries idèntiques. En els apartats següents es vol aprofundir en la relació i el diàleg que cal establir entre aquests termes tant a nivell de discursos com de pràctiques educatives.

2. Buscant el diàleg

2.1. L'Educació de Persones Adultes

Tradicionalment s'ha entès que l'EPA incloïa quatre àrees d'intervenció: la formació bàsica compensatòria, la formació cívica, la formació per al desenvolupament personal i social i la formació relacionada amb el món laboral. D'alguna manera aquesta concepció implica considerar que l'EPA assumeix qualsevol acció educativa (siga quina siga) mentre s'adreça a persones adultes. Dit de manera simple, és l'educació adreçada a les persones adultes.

Si bé en un primer moment l'EPA centrava més els seus plantejaments en la formació bàsica compensatòria i la formació relacionada amb el món laboral, s'ha anat constatant la importància i la necessitat de les altres dues àrees restants ja que d'alguna manera són les que garanteixen l'educació comunitària i, amb aquesta, el domini dels recursos bàsics tant en l'àmbit social com cultural. Podríem qüestionar aquesta partició artificial i afirmar que d'educació només n'hi ha una i que és la que té en compte el subjecte en la seua totalitat i que des d'aquesta consideració l'acció educativa es projecta a les àrees diferents. A la pràctica, però, la fragmentació de les intervencions, l'especialització dels serveis i la necessitat d'assolir objectius amb el mínim temps possible fa que es donen respostes parcials a la necessitat global de formació. La divisió plantejada és, doncs, la que predomina a la realitat. L'ASC com a recurs per a la formació de persones adultes pot ser present en tot aquest treball educatiu i, segurament de manera especial i determinant, en el treball vinculat a la formació cívica i social.

2.2. L'animació sociocultural

L'ASC s'identifica fonamentalment amb una metodologia d'intervenció social i cultural amb un gran potencial educatiu, propera als conceptes de desenvolupament comunitari i participació ciutadana. S'assimila a una estratègia educativa per a la participació present en les experiències pròpies de programes de desenvolupament comunitari, en la participació ciutadana, en la democràcia participativa o les tècniques participatives per a l'educació, per citar alguns exemples. S'estableix també una estreta relació entre els conceptes d'ASC i la investigació-acció participativa (IAP) ja que totes dues metodologies empenen sovint les mateixes estratègies d'acció des de posicionaments similars i amb finalitats moltes vegades coincidents.¹

Si analitzem algunes de les definicions d'ASC més comunes es comprova aviat que coexisteixen diferents percepcions a l'hora d'explicar aquest concepte: una pràctica, una metodologia, un conjunt de tècniques, una tecnologia, un fenomen social, un àmbit d'intervenció, etc. La creació, l'any 1991, de la diplomatura d'Educació Social i el tractament de l'ASC en la formació d'aquest professional no ha ajudat a superar aquesta situació, sinó que ha enriquit encara més la diversitat d'interpretacions. D'alguna manera ha augmentat la complexitat del terme i la seua ambigüïtat. Conseqüentment, avui es difícil trobar una definició més o menys compartida que descriga de forma clara i unívoca el concepte.

Creiem que l'ASC treballa la capacitat de convertir el grup en protagonista del seu creixement, de proporcionar-li les eines i els recursos necessaris per assolir els seus objectius i de garantir que tot aquest procés siga ric en estímuls i engrescador. Per tant, l'objectiu és *despertar* el grup perquè pugui aconseguir allò que vol o li manca. Es tracta d'*animar* el coneixement dels subjectes mateixos ja que són els que realment poden canviar la situació existent i transformar la seua realitat. D'aquesta manera, l'ASC no és una pràctica que aplica un coneixement regulat des de fora, sinó que es converteix en un procés interactiu que crea i recrea el coneixement generat pels actors socials (Sáez, 1999). Per aquesta raó l'ASC té a veure amb l'habilitat de generar contextos, ambients i situacions propícies a aquesta dinàmica de treball, de relació i de comunicació. Té a veure també amb la capacitat d'estar, de contagiar, de comunicar, d'empatia, d'escolltar, d'acceptar, d'interpretar, de convidar, de saber treure, de provocar, de relacionar, de... No es tracta d'aplicar una dinàmica determinada en un moment concret i aconseguir entretenir un grup; ni de planificar un programa atapeït d'activitats perquè no es generen estones d'avorriment; ni d'explicar a la comunitat o al grup quins passos han de seguir per resoldre les necessitats o els problemes que tenen. Es tracta justament d'arribar, si cal, a aquests mateixos resultats amb el grup o la comunitat concreta, al seu costat, ajudant-los a descobrir per si mateixos les respostes i perme-

¹ En aquest sentit, i només per citar alguns dels autors que han manifestat l'estreta i necessària relació entre tots dos conceptes, podem parlar de Gloria Pérez Serrano (2000), Anna Calvo (2002: 109-131), d'Emilio López-Barajas (2002: 303-323) o de López de Ceballos (2003) entre molts d'altres. També es pot citar a J. Mannel Barbero i Ferran Cortès ((2005: 153-190), en la mesura que entenen el treball comunitari, el seu diagnòstic i el projecte d'intervenció des dels plantejaments propis de la IAP.

tent que siguin ells els líders i els protagonistes del seu procés de canvi. Si assolim aquest objectiu, el camí que haurem recorregut en aquest procés, ja justifica l'ASC més enllà del conjunt d'accions o activitats que posteriorment s'acordarà portar a terme. Haurem provocat un procés de presa de consciència de la situació i de percepció d'allò que es pot fer o ser. Aquest és precisament el primer pas, i el més important, per fer un autèntic treball educatiu i de canvi.

A partir de l'evolució que ha experimentat aquest concepte en els darrers anys podem afirmar que l'ASC no ha estat una accepció que s'haja popularitzat en el sentit de convertir-se en un terme emprat en la majoria de serveis i estudis socials, culturals o educatius. Constatem com l'Administració i la majoria d'empreses i de serveis del sector han preferit utilitzar conceptes com *dinamització sociocultural*, *participació ciutadana*, *desenvolupament comunitari*, etc. (Úcar, 2002: 10). Molts dels programes que en l'actualitat coneixem amb el nom de Projectes de participació ciutadana, Agendes 21 o Projectes educatius de ciutat, per citar-ne alguns, són en bona part programes d'ASC que pretenen convertir la comunitat, el barri o determinats grups en protagonistes de processos de transformació de la seua realitat. És probable que en la majoria d'aquests programes no aparega el terme ASC com a tal. Malgrat aquest aspecte, totes aquestes propostes comparteixen un model d'acció que parteix de la pedagogia participativa ja que pretenen *afavorir l'accés a una vida més creadora i més activa, millorar l'autonomia personal i grupal, augmentar la relació interactiva amb la comunitat o el grup, afavorir la integració en un entorn sociocultural i potenciar la capacitat per transformar aquest entorn*. L'ASC és justament això. És l'acció, el treball estructurat que es du a terme conjuntament amb els autèntics protagonistes del procés i que permet que siga possible parlar d'una metodologia d'intervenció i d'una pràctica social integrada i emprada en molts serveis i programes diferents.

2.3. *Buscant el diàleg constructiu entre tots dos conceptes i les seues pràctiques*

Sembla, doncs, que es tracta de dos termes que fent referència a dimensions diferents - l'EPA més centrada a definir un àmbit o sector d'intervenció i l'ASC, una metodologia d'intervenció- es poden considerar d'alguna manera conceptes complementaris i solapats. Només cal que considerem que l'ASC és una metodologia d'intervenció en l'educació de persones adultes.

Anem a veure fins a quin punt aquesta possibilitat es justifica i té sentit. Per aquest motiu analitzarem alguns dels trets que, segons el nostre parer, fan que l'ASC esdevinga precisament una metodologia idònia i fonamental en la formació de persones adultes.

En primer lloc podem parlar d'una perfecta sintonia en el *discurs ideològic* que hi pot haver en la base de tots dos termes. Tant l'EPA com l'ASC no són polí-

un model d'acció que parteix de la pedagogia participativa ja que pretenen afavorir l'accés a una vida més creadora i més activa, millorar l'autonomia personal i grupal, augmentar la relació interactiva amb la comunitat o el grup, afavorir la integració en un entorn sociocultural i potenciar la capacitat per transformar aquest entorn

L'aprenentatge dialògic permet establir una estreta relació entre l'EPA i l'ASC. Es tracta d'entendre el diàleg no com una simple conversa sinó com la manera de coordinar l'acció per assolir l'objectiu desitjat

² En aquest context es pot citar l'Observatori Internacional de la Democràcia Participativa (2001), el Centre per a la Participació Ciutadana de la Diputació de Barcelona (creat el 1999, encara que té un antecedent previ en el Departament d'Associacionisme Municipal i Participació Ciutadana des de 1994) o l'entitat sense ànim de lucre Indic (Iniciatives i Dinàmiques Comunitàries) creada el 2002, per referenciar només alguns exemples. D'altra banda, encara que siga només com exemple il·lustratiu, el novembre del 2005 té lloc el 1 Congrés Internacional i interdisciplinari sobre Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa. S'evidencia, doncs, l'actualitat d'aquests temes i la coincidència de conceptes, pràctiques i professionals.

ticament neutres, no només perquè no poden ser-ho, sinó també perquè no volen ser-ho. Hi ha un ferm i explícit compromís cap a posicions de crítica, de denúncia i conscienciació per l'acció amb l'objectiu de lluitar contra les injustícies socials, l'empobriment cultural i la privació del desenvolupament autònom ple de les persones, grups i comunitats. Bona part del discurs que des d'aquestes posicions s'han realitzat es pot enquadrar en el que s'anomena pedagogia crítica i que, segons P. McLaren i R. Farahmandpur (2006: 24-25) implica cinc principis fonamentals: un procés col·lectiu, crític, sistemàtic, participatiu i creatiu.

En segon lloc, aquest discurs ideològic té sentit perquè té la seua dimensió aplicada. Es tradueix precisament en acció a través d'una *pràctica que ha de ser transformadora*. Hi ha, per tant, un important component d'activitat crítica, no conformista. El discurs ideològic dóna lloc a accions concretes, a programes i activitats que des de la coherència i el compromís polític i ideològic pretenen transformar el mateix entorn alhora que també ens transformem nosaltres mateixos. Aquest darrer aspecte ens introdueix l'altre element que cal considerar.

L'aprenentatge dialògic permet establir una estreta relació entre l'EPA i l'ASC. Es tracta d'entendre el diàleg no com una simple conversa sinó com la manera de coordinar l'acció per assolir l'objectiu desitjat. Aquest diàleg existeix perquè tal com diu Freire (1997: 38) "*Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos*". Hi ha, per tant, un diàleg constant i constructiu entre les persones i l'entorn i en aquest procés dialògic rau bona part del valor educatiu, de transformació i de creixement. La divisió educador-educand, subjecte-objecte es desdibuixa, s'inverteix i es recrea. La pregunta es converteix en una eina fonamental en aquest diàleg, esdevenint un element provocador i de creixement, amb la finalitat de transformar les dificultats en possibilitats i d'avançar.

El quart aspecte interessant que cal comentar és *la participació*, la implicació i el protagonisme de les persones com a elements imprescindibles tant en l'EPA com en l'ASC, tal com ja hem vist fins ara. En els darrers anys la participació -almenys un tipus de participació- ha estat un valor que s'ha posat de moda com a estàndard de qualitat. S'han creat diferents organismes que d'alguna manera centren la seua acció en l'anàlisi d'estratègies i projectes per a la participació, i es pot constatar com la preocupació per una pràctica participativa en els temes socials i culturals passa a ser una prioritat manifesta de moltes administracions². La voluntat de treballar la cohesió social a partir de la diversitat cultural que cada dia és més tangible i la voluntat de garantir aquesta diversitat davant l'efecte homogeneïtzador de la globalització són estímuls que afavoreixen aquesta pràctica participativa. Considerem que la participació pròpia dels processos educatius amb persones adultes i en les pràctiques d'ASC

està al marge d'aquestes modes i s'hauria de considerar un atribut imprescindible en aquests processos educatius. No es tracta de promoure una participació esporàdica en un moment determinat ni en un nivell de poca responsabilitat, sinó tot el contrari. Els processos constants que requereixen entrenament, dedicació i preparació són els més exigents, però també són els que aporten un aprenentatge més generós i agraït. Hi ha d'haver implícit, en aquests processos, doncs, els mecanismes i les estratègies per convidar a la participació. Es tracta de saber acostar-nos a les necessitats i interessos de la gent i fer-nos útils. És també fonamental tenir clars els nivells i espais on s'haurà de materialitzar i canalitzar aquesta participació. Si parlem d'EPA i de l'ASC el principi ha de ser fer realitat, impulsar i projectar totes les propostes de participació i fer el possible per multiplicar-les o eixamplar-les. Cal recordar que aquests espais són escoles d'aprenentatge cívic i immersió sociocultural i que tenen un gran potencial educatiu i transformador. No el podem desaprofitar.

En aquestes alçades sembla evident afirmar que tant l'EPA com l'ASC són *pràctiques educatives*. Val la pena, però, fer-hi esment i comentar-ne algunes referències perquè no hi haja cap dubte respecte el valor educatiu i transformador que té l'ASC. En aquest sentit, estem plenament d'acord amb Jaume Trilla (1993:115) quan afirma que l'ASC és una pràctica que incorpora sempre components educatius, amb el benentès que aquesta afirmació no suposa admetre que aquesta pràctica siga exclusivament educativa. S'entén, doncs, que el procés de creixement, de descoberta, els aprenentatges socials i culturals que porta implícits, fan inevitable el procés de formació i amb aquest l'educació. Igualment, més recentment, José Antonio Caride (2005: 78) s'ha referit a la l'ASC també com una pràctica sociocultural i educativa rellevant per al desenvolupament individual i social que es distingeix menys per les seues activitats específiques que per la manera de practicar-les, més per la manera d'obrar que pel contingut de l'acció. La dimensió educativa de l'ASC ve determinada, doncs, pels requeriments metodològics de la manera de fer i per la implicació i protagonisme necessaris de les persones en els processos que s'hi desenvolupen. Tal com ja exposarem més endavant, el caràcter educatiu d'aquesta manera de fer és el que ens permet entendre justament l'ASC com una metodologia idònia en l'educació de persones adultes, persones amb multitud d'experiències educatives i amb enormes capacitats socials i culturals. Una metodologia que hauria de respectar i tenir present sempre els principis bàsics que inspiren el missatge pedagògic de Freire (Flecha, 2004:27-43), de tal manera que es podria afirmar que tant l'EPA com l'ASC són pràctiques educatives democràtiques.³

Tant l'EPA com l'ASC comparteixen també un altre aspecte en comú: *el valor de la comunitat i l'educació comunitària*. La relació de l'ASC amb la comunitat, l'educació comunitària i el desenvolupament comunitari es tan estreta que sovint

³ Ramon Flecha en aquest article proposa set principis bàsics per a l'educació democràtica de persones adultes: el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la dimensió instrumental, la transformació, la creació de sentit, la igualtat de les diferències i la solidaritat.

es fa difícil de definir aquests dos conceptes i diferenciar-los. Si parlem, però, de l'EPA la relació no ha estat tan evident, malgrat que cada vegada més s'estableixen relacions que reforcen aquesta vinculació (Camacho, 2000: 139). De fet, una bona simplificació d'aquesta relació compartida entre l'ASC i l'EPA pel que fa al desenvolupament comunitari és l'explicació que fa Belén Caballo quan en parlar de l'educador diu que la seua tasca consisteix a establir relacions positives entre persones, grups, col·lectius i institucions: relacions i diàleg en els quals s'ha de sostenir tot projecte integral de desenvolupament comunitari. Afegeix que llavors l'educador esdevé "un mediador, entre els recursos i les possibilitats, entre els interessos particulars i els col·lectius, entre la passivitat i la implicació creativa, entre el present i el futur comú que s'aspira construir" (2001: 205).

També l'aportació de José Antonio Cieza (2006: 789) ens sembla il·luminadora i encertada en relacionar aquests conceptes i considerar l'educació comunitària com una finalitat intrínseca de l'EPA ja que el seu propòsit no és altra que el de "*crear mayores cotas de igualdad de oportunidades con vistas a lograr en la población una implicación libre, activa, responsable, solidaria y cooperativa, democrática, participativa, articulada y organizada en la programación, ejecución, gestión y evaluación de acciones de transformación, bienestar y desarrollo de la comunidad*". Es fa difícil, doncs, deslligar la dimensió comunitària del vertader sentit d'aquests conceptes. Mentre el discurs assistencialista se centrava en l'atenció a una part de l'individu o al subjecte aïllat (concepció fragmentària), en el discurs comunitari s'aposta molt més per un tractament global de la persona i es valora el seu context sociocultural com un factor identitari i estimulador per al canvi i l'evolució (concepció holística o ambientalista). Aquesta darrera concepció (Soler, 2005: 29-30) és la que afavoreix precisament que l'ASC pugui ser actualment una pràctica amb sentit i utilitat ja que estimula justament la relació de l'individu amb el seu entorn social i cultural. Cada vegada es veu més rellevant la influència d'aquest medi social i cultural en els resultats educatius. En l'àmbit escolar, per exemple, diversos estudis han arribat a la conclusió que l'efecte global de l'ambient i el transfons familiar determinen els resultats dels estudiants en major mesura que la variable escolar (Chomsky, 2007: 58).

El darrer aspecte que cal comentar en aquest apartat és *el valor de les persones i de la seua experiència* en els processos tant de l'EPA com de l'ASC. La relació que s'estableix en aquestes pràctiques és una relació oberta al grup d'iguals on l'educador té un paper dinamitzador del procés i on el diàleg, la participació, el descobriment i la transformació col·lectiva esdevenen la pauta fonamental. Es parteix d'un pla d'igualtat on la trajectòria personal de cada persona és singular i està carregada de vivències i experiències úniques que poden enriquir-nos a tots.

Es tracta de saber aprofitar aquest bagatge cultural per donar lloc a un procés col·lectiu en el qual el mateix grup de persones esdevé el protagonista principal, explicitant i prenent consciència de les seues mancances i necessitats, de les seues limitacions i fent el possible per transformar aquestes inquietuds en possibilitats, accions i resultats, que han de donar lloc a aprenentatges múltiples. En el fons d'aquesta consideració hi ha també un concepte de cultura determinat que abandona la consideració tradicional de la cultura com l'herència rebuda que hem de traspasar i que en lloc seu aposta per un concepte de cultura constructiva, oberta a la creació del futur que s'ha de construir a partir de les noves maneres de ser en el món.

3. Aprofundint en el discurs pedagògic de l'ASC

3.1. *La dimensió politicoideològica de l'ASC*

L'ASC com a pràctica social, cultural i educativa es pot justificar i desplegar des de diferents discursos polítics i ideològics. L'experiència europea tradicionalment ha partit més d'una concepció institucional d'ASC, acceptada i reconeguda pels estats. Per aquesta raó en alguns casos --el cas espanyol n'és un exemple clar-- ha esdevingut sovint un recurs metodològic, a les ordres de la política social i cultural de l'administració pública de l'Estat, que ha fet seu en determinats moments. Esdevé així un discurs que no implica qüestionar l'estructura democràtica establerta ni la política en curs i se centra preferentment en objectius d'àmbit cultural.

L'experiència llatinoamericana, en canvi, ha estat ben diferent. Es pot dir que la pràctica de l'ASC en aquests països sí que comporta qüestionar-se les estructures de l'Estat i les seues polítiques. S'ha vinculat estretament amb l'educació popular i el desenvolupament comunitari que s'hi ha portat a terme. Aquest fet ha permès nodrir les experiències d'una bona base teòrica i ideològica. Els objectius preferents en aquest cas es troben en l'àmbit educatiu i social i estan liderats pels moviments i associacions ciutadanes de base. Es tracta, per tant, d'un model d'ASC menys institucionalitzat, que parteix --tal com pertoca des de la concepció plena del terme-- del protagonisme i el lideratge de les mateixes persones i comunitats. Hi ha, en aquest darrer model, un dinamisme, una vitalitat i una motivació evidents per part de les comunitats i grups, aspecte, que aquí, en el nostre país, potser ja hem perdut. La nostra societat més "desenvolupada" ha aconseguit adormir, domesticar i desmobilitzar aquestes habilitats i instints en la mesura que hem delegat aquesta funció a la mateixa administració que té cura de nosaltres i ens diu el que ens convé i el que no. És evident que, des d'aquesta posició predominant en el nostre país, l'ASC majoritària no respon a processos autèntics de transformació. Tal com planteja A. Camacho els poders públics no estan afavorint aquestes iniciati-

ves. Ofereixen accions formatives que emanen des d'ells i que ofereixen únicament una sèrie d'activitats per realitzar: *“La verdadera animación sociocultural dimana del pueblo y es éste el que la configura y desarrolla. El problema que se suscita es ¿cómo aprende la población a llevar a cabo estas acciones, en un mundo que se está convirtiendo cada vez en más individualista y egocéntrico?”* (2000: 146).

D'alguna manera aquests enfocaments i tradicions que hem atribuït genèricament a aquests corrents “europea” i “llatinoamericana”, en estat pur no existeixen. És cert, però, que es corresponen a tendències predominants que ajuden a explicar i entendre la realitat, igual com fan també els paradigmes des dels quals s'entén la funció de l'ASC (Úcar, 1997). L'orientació predominant en els països europeus tendeix més cap a una posició pròpia de l'enfocament tecnològic o científic a càrrec d'experts i tecnòlegs, els quals creen i apliquen determinades tècniques i instruments sense considerar massa el marc ideològic de la intervenció i amb una relació vertical. L'enfocament sociocrític, en canvi, és el que es pot assimilar més als plantejaments del “corrent llatinoamericà”. Parteix d'una acció elaborada conjuntament amb les persones del grup o la comunitat, que esdevenen agents de canvi social a través d'un procés dialògic i d'investigació-acció, amb una relació horitzontal on la ideologia és fonamental i es cerca l'emancipació i l'alliberament de les persones.

P. Besnard proposa tres models possibles a l'hora d'interpretar l'acció de l'ASC (1988: 11-49), els quals reproduïen d'alguna manera aquestes concepcions extremes. Entenem que el sentit més complet de l'ASC ens porta a descartar el model conservador, abandonar també el model limitat fonamentalment a l'aspecte relacional i associatiu i apostar decididament pel model més crític i compromès que es proposa la transformació de les estructures econòmiques i socials a través de la presa de consciència i de la responsabilitat col·lectiva. Per això cal un canvi radical del sentit de molts dels programes i projectes actuals i, també, un procés de formació específica que done les eines i recursos necessaris. En aquest aspecte l'EPA pot ser la clau. És fonamental suggerir, pensar i crear projectes alternatius i crítics amb el sistema actual. L'ASC és -hauria de ser- per definició el fet de qüestionar-se el sistema establert, crítica, reformulació, interrogació, creació... I és natural que pugui resultar incòmoda a algunes estructures o institucions. Malgrat tot, una societat democràtica necessita aquesta pràctica crítica si es vol mantenir viva i sana. Fan falta, doncs, serveis i programes que adopten un paper alternatiu i crític al sistema, que qüestionen els espais de participació existents, les mancances del nostre sistema democràtic, la qualitat dels serveis públics, les desigualtats i injustícies que es donen i es mantenen repetidament, etc. Les principals iniciatives que existeixen en l'actualitat des d'aquesta perspectiva les trobaríem fonamentalment vin-

⁴ Des de les primeres publicacions en el nostre país amb referències explícites a l'ASC a finals dels anys 70 fins avui podem comprovar que hi ha una bibliografia extensa sobre l'ASC. Ara bé, si analitzem amb profunditat les obres comprovarem com la majoria d'elles fan referència a aspectes metodològics i de disseny de programes. És a dir, la “dimensió didàctica” és la que predomina. Entre d'altres, podem referenciar a: A. Maïllo (1979): *La animación sociocultural: un método de cambio social*, Marsiega, Madrid.; E. Ander-Egg (1981): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Marsiega, Madrid; F. Cembranos; D. H. Montesinos; M. Bustelo (1988): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Ed. Popular, Madrid; S. Froufe (1990): *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*, Amarú, Salamanca; J. Escudero (2004): *Análisis de la realidad local: técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*, Narcea, Madrid. Al costat d'aquestes publicacions hi ha també aportacions amb una orientació més teòrica i que ajuden a construir l'actual discurs de l'ASC, per citar-ne algunes: J. M. Quintana i altres (1985): *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid; X. Úcar (1992): *La animación sociocultural*, CEAC, Barcelona.; J.

culades a moviments i propostes juvenils: ateneus populars alternatius; programes d'algunes ONG; experiències alternatives en el món de l'art, la cultura i els joves (Mayugo-Pérez-Ricart, 2004), etc. Des d'aquesta posició hi ha molt camí per recórrer, sobretot si, a més, considerem que també podem innovar i buscar noves formes d'expressió i comunicació entre els grups i la comunitat a través de les noves tecnologies, l'art o les produccions culturals.

3.2. La dimensió didàctica i metodològica de l'ASC

El caràcter pràctic i metodològic de l'ASC fa que l'aportació pedagògica que des d'aquesta s'ha realitzat s'hagi centrat fonamentalment en la dimensió metodològica a través d'estratègies per a la animació de grups o comunitats, el disseny de programes d'ASC o la programació d'activitats per a col·lectius concrets. Majoritàriament, doncs, una aportació centrada fonamentalment en l'aplicació pràctica i "tecnològica" de l'ASC⁴. En aquest sentit, segurament caldrien més aportacions des del discurs més teòric, ideològic i polític que qüestionaren i orientaren l'opunitat i la funció d'aquesta pràctica des de la posició i situació actuals.

La metodologia que avui s'identifica amb l'ASC s'ha anat construint, a banda d'aportacions específiques des de la mateixa ASC, a partir de la incorporació de bona part de coneixements i pràctiques pròpies de la psicologia, la sociologia, la pedagogia i d'altres ciències socials i humanes que ens expliquen el funcionament i el comportament dels grups, les comunitats i les cultures. Així, la configuració del primer discurs de l'ASC no és casualitat que aparenga a finals dels 60 i principis dels 70. Les aportacions pedagògiques que es configuren i desenvolupen a partir d'aquests anys seran determinants. Entre aquestes, val la pena d'esmentar les de la pedagogia no directiva o antiautoritària, des de les quals es contribueix decididament a entendre el concepte d'intervenció educativa a partir del procés d'animació de grups. Això comporta el desenvolupament de la dinàmica de grups i el desplegament de moltes i variades tècniques i recursos per a la dinamització de grups en l'educació. També són clau les propostes del corrent de la desescolarització en la mesura que ens fan adonar del valor de l'entorn social i cultural com a mitjà educatiu. A partir d'aquestes propostes es comença a parlar de la ciutat com a entorn educatiu i apareixen els primers discursos que suggereixen l'aprofitament del treball en xarxa també en l'educació. I, per descomptat, no podem deixar de tenir en compte la pedagogia de l'alliberació, entre altres coses perquè ens fa adonar de l'autèntic valor de l'educació com a procés de transformació.

Es podrien esmentar altres referents pedagògics i teòrics⁵. L'anàlisi d'aquestes aportacions reafirma les dues grans influències -diferenciades quant a paradigmes de partida- a partir dels referents del context llatinoamericà molt més

Trilla (Coord.) (1997): Animación sociocultural, teoría, programas y ámbitos, Ariel, Barcelona; Calvo (2002): La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación, Alianza ed., Madrid.

⁵ X. Úcar (2002: 3-4) proposa sis gran corrents a l'hora d'explicar la configuració de l'actual discurs de l'ASC: En primer lloc, el corrent culturalista provinent dels països francòfons (Malraux, Moulinier, Besnard, Simonot...), a través del qual s'entén que la cultura pot ser un motor de desenvolupament. El corrent del treball social d'origen llatinoamericà amb E. Ander-Egg, com a exponent que ens presenta l'ASC com una tecnologia social per al treball comunitari. El corrent llatinoamericà d'educació popular i d'adults, amb les aportacions de P. Freire, que ens ofereix un marc filosòfic, antropològic, polític i pedagògic per a la intervenció sociocultural. El corrent d'educació popular espanyola. El corrent anglosaxó de desenvolupament comunitari amb M. Marchioni com a referent i, finalment, el corrent d'educació en el lleure i de pedagogia de l'oci.

compromés políticament i ideològica i el context europeu, amb reflexions francòfones i anglosaxones diferenciades, però ambdues amb components molt més tècnics i aplicats al desplegament de determinades polítiques socioculturals al servei de l'estat.

Entendre l'ASC com una metodologia òptima per a la intervenció educativa en l'EPA ens porta a preguntar quina relació podem establir entre l'ASC i la didàctica com a disciplina de caràcter normatiu i aplicatiu que es preocupa dels processos d'ensenyament-aprenentatge. La reflexió que fa A. Calvo (2001) ens sembla encertada. Queda clar que hi ha beneficis mutus entre totes dues. L'ASC es nodreix del coneixement que aporta aquesta disciplina en la mesura que l'ajuda a aprofundir en les característiques de l'aprenentatge experiencial; li facilita estratègies metodològiques per a la planificació, li proporciona pautes per a l'actuació i l'avaluació; l'ajuda a establir criteris per al desenvolupament de processos d'observació i de reflexió-acció; l'ajuda també a analitzar les funcions de l'educador i establir pautes per a l'avaluació educativa del processos d'intervenció. A la vegada, però, la didàctica també veu ampliat el seu espai d'acció i reflexió. L'ASC ajuda a superar el discurs més tradicional i escolar de la didàctica suggerint altres visions més crítiques i compromeses amb els processos de transformació social.

Revisant la bibliografia existent sobre el disseny de programes d'ASC⁶ aviat ens adonem que els punts en comú són majoritaris i que fonamentalment es poden preveure quatre etapes diferents que ens permeten d'ordenar les tasques que cal realitzar en funció dels diferents moments que caracteritzen els processos de planificació. Es parla així de:

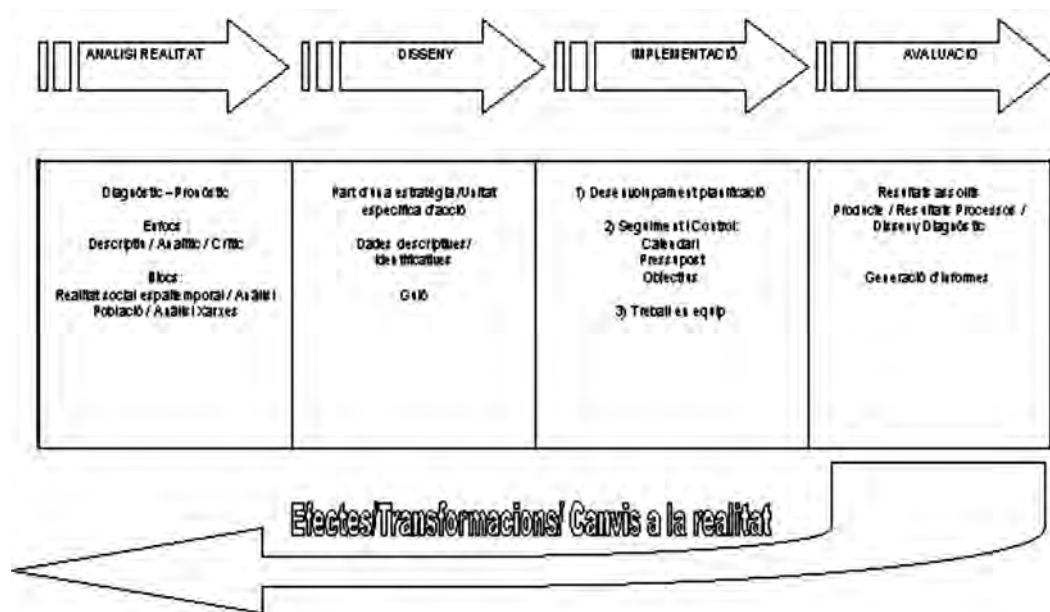
- La recollida, l'anàlisi i la síntesi de la informació.
- La definició del programa o projecte.
- La planificació i l'organització.
- L'avaluació.

Cada un d'aquests moments en el procés de planificació conté diferents passos de manera que la seua seqüenciació i realització ens apropa a l'assoliment del disseny del programa o projecte. En la figura 1 que es presenta tot seguit es poden observar algunes de les característiques pròpies d'aquestes etapes en el disseny de projectes d'ASC. La recollida, anàlisi i síntesi d'informació correspondria a l'etapa d'anàlisi de la realitat i ens permetria definir el punt de partida del projecte. La definició del projecte correspondria a l'etapa de disseny i en aquesta definirem l'enfocament del projecte i els objectius que cal treballar. Pel que fa a la planificació i organització, l'assimilem a l'etapa d'implementació en la mesura que traduïm les intencions en accions i activitats concretes sobre el calendari, persones i recursos. Finalment, l'etapa d'avaluació, que correspon al disseny dels processos i ins-

⁶ Entre molta de la bibliografia existent, recomanem de consultar la proposta de disseny que formulen Cembranos, Montesinos, Bustelo, (1997); Quiroz i Martín (2002: 31-65); Riberas, Vilar, Pujol (2003: 51) i Roselló (2004: 43).

truments de recollida d'informació per revisar tant els processos fets com els resultats obtinguts.

Figura 1. Etapes en el disseny de programes i projectes



Aquest model parteix del disseny d'un programa d'ASC complet, en l'aspecte que se situa l'inici del treball dels educadors en l'anàlisi de la realitat. A la pràctica, molts dels programes d'ASC que desenvolupen els educadors s'inicien en la planificació i l'organització del projecte, cosa que equival en la nostra proposta a la tercera etapa. L'etapa d'anàlisi de l'entorn i l'etapa de definició del programa o projecte ja han estat fetes en altres instàncies, sovint pels polítics o els dirigents de l'entitat o empresa per la qual es treballa. Hi ha ocasions en les quals la feina dels educadors comença en la segona etapa a partir de delimitar el programa o projecte. En aquests casos l'anàlisi de l'entorn o de la realitat és dona per conegut o bé es concreta en un mínim diagnòstic, des del qual cal establir els objectius i continuar la tasca de disseny. Finalment, en d'altres ocasions (sovint menys de les que es voldria) es pot iniciar el treball en el punt de configuració del projecte a partir de la primera etapa, començant per l'anàlisi de la realitat en la qual es vol intervenir. Les limitacions de temps o de pressupost, juntament amb la poca tradi-

ció i a vegades poc interès d'aprofundir massa en les raons que podrien justificar o no determinades accions, fan que aquesta etapa s'obvie o que es realitze molt més de pressa del que caldria. Així, doncs, molts dels programes d'ASC es desenvolupen sense una anàlisi prèvia de la realitat i un autèntic procés de conscienciació i apropiació del projecte per part de la comunitat.

És molt important, doncs, parar atenció al punt de partida del procés d'ASC. Només des d'una anàlisi d'aquesta realitat inicial es pot entendre el vertader sentit de l'educació transformadora que es pot desenvolupar. Per aquest motiu comentarem breument alguns aspectes bàsics -encara que sovint poc considerats- d'aquesta fase inicial.

L'etapa de recollida, anàlisi i síntesi d'informació té la finalitat de fonamentar el treball que cal realitzar. Ha de fer possible obtenir tota la informació que permet ajustar, delimitar, definir i justificar la intervenció. Cal recórrer a la recollida de dades de diferent tipologia per tal de demostrar i argumentar la necessitat de la nostra acció. Val la pena, però, abans de res, tenir en compte algunes consideracions prèvies que poden ajudar-nos a l'hora d'iniciar la recollida d'informació.

La primera qüestió que s'ha de concretar és *tenir clar quin és l'origen del projecte*. Segons quin siga el punt de partida hi poden haver uns condicionaments o altres per considerar en aquesta primera etapa de recollida d'informació⁷. En cada una d'aquestes opcions es fa evident una situació inicial que ens aporta una informació o altra i ens obliga a considerar determinats aspectes que orienten i delimiten ja des d'un bon començament el disseny del projecte o programa. És fonamental, doncs, tenir clar aquests aspectes i ser conscients de l'origen de la nostra proposta.

Val la pena també tenir present *què es el que ens interessa i per a què*. Es tracta de no perdre de vista el punt de partida del nostre projecte i recollir en aquest sentit només la informació més rellevant. S'ha d'evitar un excés d'informació sense prioritzar, ja que només faria que dificultar-nos l'anàlisi i la reflexió. Val la pena entendre també que és més important la comprensió de les dades que recollim que no pas la quantificació d'aquestes.

És important també tenir clar *el temps de què es disposa*. Cal dedicar un temps prudencial a aquesta etapa inicial, un temps proporcional al volum del projecte. L'anàlisi de la realitat pot ser etern i hem de saber planificar les accions assolibles amb el temps suficient per recollir les dades més importants, entenent que la finalitat no és altra que fonamentar el disseny de les accions que s'han de planificar per a la intervenció. Es tracta només d'un punt de partida per a la intervenció i ha de servir justament per això.

Finalment, potser l'aspecte més determinant i rellevant: *la participació ha de ser present ja en l'anàlisi de la realitat*. És desitjable que aquest procés de reco-

⁷ En aquest context, i per orientar-nos, es poden considerar diferents possibilitats segons l'agent impulsor; segons la motivació inicial; segons el grau de continuïtat del programa; segons la tipologia de la iniciativa sigui individual, grupal o institucional; segons etc.

llida d'informació siga obert i participatiu. Només d'aquesta manera es pot parlar d'un procés dialògic, transformador i emancipador. En aquest procés de presa de consciència de la realitat rau un gran potencial educatiu, en la mesura que es pot obtenir sovint el compromís i la implicació dels que han de ser els autèntics protagonistes del programa. De fet, un diagnòstic participatiu implica ja una estratègia d'educació comunitària (Cieza, 2006).

Un cop posicionats respecte d'aquestes qüestions prèvies ja és hora de començar el treball en l'anàlisi de la realitat que defineix i determina la nostra proposta d'intervenció. En aquest sentit es poden considerar tres moments: l'anàlisi de l'entorn (extern), l'anàlisi institucional (intern) i el diagnòstic. Anem a comentar-los breument.

L'anàlisi extern ens donarà els arguments necessaris per convèncer sobre la conveniència de la proposta que cal desenvolupar i, d'altra banda, ens farà adonar dels objectius i les orientacions que haurà de tenir la intervenció que realitzarem. També és important dur a terme una bona identificació dels agents per a la recollida de la informació, així com definir en cada cas quin serà el mecanisme d'accés a la informació⁸. Cembranos, Montesinos i Bustelo (1997: 32-50) fan en aquest sentit una proposta metodològica prou notable com perquè la tinguem present sempre que es vulga iniciar un procés d'anàlisi de la realitat des d'una perspectiva educativa. Ens parlen de cinc moments que resumim tot seguit en la taula 1.

Taula 1. Els cinc moments en l'anàlisi de la realitat

1. Descripció: <i>Saber el que hi ha (recursos humans i materials)</i> <i>Saber el que no hi ha (mancances i necessitats)</i> A través de la recopilació documental, plantilles i guions, entrevistes estructurades o fitxers de recursos. 2. Percepció social: <i>Conèixer el que les persones pensen sobre la seua realitat</i> <i>Estudiar la problematització</i> A través de grups de discussió, entrevistes en profunditat, taules rodones, debats, tècniques projectives, etc. 3. Interpretació-Explicació: <i>Saber per què la realitat és així i no d'una altra manera (lectura crítica)</i> <i>Presa de consciència</i>

⁸ Pel que fa a l'accés a la informació val la pena esmentar l'obra d'Escudero (2004) perquè s'hi tracta de manera monogràfica aquest tema i s'hi presenta més d'una cinquantena de tècniques i dinàmiques d'acostament a la realitat.

A través de seminaris, grups d'estudi, aplicació de models, etc.

4. Alternatives:

Facilitar la creativitat col·lectiva

Dissenyar altres models i aspectes de la realitat més satisfactoris

Formular objectius

A través de *brainstorming*, el passat demà, la graduació de la utopia, el mètode Delphos, etc.

5. Ajustament:

Ordenar les necessitats

Ajustar expectatives progrés-necessitats

Preplanificar l'acció

A través de TGN, *problem solving* o panels.

Cal adonar-nos que en aquesta proposta metodològica d'anàlisi de la realitat es fa un èmfasi especial en què pensa, què sap i què vol la gent. És clar que si volem intervenir educativament sobre determinats col·lectius haurem de tenir molt present quina és la seua percepció i interpretació de la seua realitat. Aquesta és, doncs, la primera acció educativa en la mesura que aquest grup inicial viurà un procés dialògic i de presa de consciència de la seua situació.

Pel que fa a l'anàlisi institucional (context intern) és evident que l'estructura de l'organització gestora condicionarà les possibilitats. El coneixement de les nostres pròpies limitacions, així com les fortaleces i possibilitats ens pot ajudar molt en l'acció que cal emprendre. Algunes des les qüestions que ens hem de plantejar poden ser:

- Anàlisi de la trajectòria de l'organització que assumeix el projecte: història, principis generals, projecte institucional, implantació, etc.
- Anàlisi de l'estructura formal de l'organització: forma jurídica i organigrama.
- Anàlisi del funcionament intern de l'organització: comunicació, presa de decisions, coordinació, etc.
- Recursos disponibles: humans, econòmics, infraestructurals, comunicació, etc.
- Altres elements interns que cal tenir presents.

Tot plegat ha de permetre de realitzar la formulació del diagnòstic entés com una formulació breu que relaciona, interpreta i sintetitza tota la informació recollida en l'anàlisi de l'entorn que s'ha fet prèviament. És la síntesi final de tota la informació recopilada en l'anàlisi inicial del territori. Ha de permetre conèixer la

situació de partida i posteriorment concretar on volem arribar. Ha de ser, dins del possible, un redactat breu, clar, concloent i que posi èmfasi en els aspectes rellevants i importants de manera que ens ajude posteriorment a concretar els objectius del nostre projecte.⁸

Ara entrarem ja en la fase de definició del programa o projecte. No és el propòsit d'aquest article aprofundir en tot el procés de disseny del programa. Ens ha interessat aturar-nos en la fase inicial per la manca d'atenció que habitualment té. Presentem, doncs, a mode de resum, un esquema possible que podria ser el resultat d'un programa d'ASC complet que tingués en compte els aspectes més importants.

Taula 2. Guió possible d'un programa o projecte d'ASC

1. Denominació:

Es tracta de donar un nom al programa o projecte, que l'identifique i que pugui explicar-ne (simbòlicament o no) alguna cosa. El nom, així com la icona gràfica o logotip que l'identifique, és també important a l'hora de fer-ne la difusió.

2. Descripció general:

Es tracta d'explicar de manera breu què es vol fer en aquest programa o projecte. Es pot fer una petita referència al diagnòstic, als objectius generals a la metodologia i a les principals activitats.

3. Justificació:

En aquest apartat hem de recórrer a la documentació obtinguda a partir de l'etapa de l'anàlisi de l'entorn. Part d'aquesta documentació pot presentar-se, si es considera oportú, en forma d'annex. El diagnòstic de partida ha de ser-hi present, així com el pronòstic (en cas que n'hi haja). En termes generals es tracta d'explicar i convèncer per què és important el projecte que es presenta.

4. Marc de referència:

Cal presentar el marc en el qual s'inscriu la nostra proposta. Això vol dir fer referència a l'origen del projecte; la institució impulsora del disseny (anàlisi institucional) i la relació amb les polítiques social, educativa, cultural i el marc jurídic i legal vigent (bona part d'aquesta informació l'haurem obtinguda en l'anàlisi de l'entorn).

⁹ Per veure alguns exemples d'anàlisis de l'entorn es poden consultar les referències següents: (Soler; Bayot; Vila; 2003: 60-89). En aquesta s'explica i mostra a través d'un exemple l'elaboració d'un pla integral de joventut en l'àmbit municipal. L'anàlisi de l'entorn està molt desenvolupat. L'altra referència és (Escudero, 2004:167-176). Explica com fer el disseny de l'anàlisi de l'entorn i presenta breument una quinzena d'anàlisis realitzats en projectes diferents.

5. Destinatari:

Cal especificar el col·lectiu al qual s'adreça la proposta. S'ha treballat específicament aquest punt en l'etapa de definició del programa o projecte.

6. Objectius:

Es tracta de definir què es vol aconseguir. Aquest apartat també s'ha tractat i desenvolupat en l'etapa de definició del projecte.

7. Activitats, tasques i calendari:

Expliquen com s'assoliran els objectius. Formen part ja de la tercera etapa del disseny del projecte.

8. Metodologia:

Concreta de quina manera es farà la intervenció. S'ha tractat també en la tercera etapa al costat de la planificació d'activitats i té en compte aspectes pedagògics, com ara l'organització dels educadors, dels participants, aspectes contextuals, presentació d'activitats o d'altres.

9. Ubicació:

En funció del programa o projecte pot ser bo dedicar un apartat a presentar i explicar l'equipament o el lloc on es pretén portar a terme el projecte. Es tracta d'aprofundir en l'indret on es desenvoluparà l'activitat.

10. Difusió:

Explica com es donarà a conèixer el projecte o programa o com s'ha tractat el contingut que es pot presentar en la tercera etapa del disseny.

11. Recursos:

Concreta amb què es farà la intervenció que es proposa. En aquest apartat podem tenir en compte tots els recursos humans i materials.

12. Finançament i pressupost:

Es tracta d'especificar i justificar els recursos econòmics. Cal concertar quant costarà el projecte i les vies de finançament que preveu.

13. Avaluació:

Finalment es tracta d'explicar com es farà el seguiment i com es comprovaran els resultats dels projecte o programa. Cal concretar els sistemes, moments i recursos necessaris per fer-lo efectiu.

4. Una didàctica crítica per a la FPA des de l'ASC

Estem convençuts que l'FPA ha de tenir com una de les seues principals prioritats l'educació comunitària, entesa com aquella educació que *“intenta interrelacionar, integrar y globalizar acciones formativas con el resto de las intervenciones (social, sanitaria, psicológica, económica...), bajo la aspiración y el compromiso de ayudar i contribuir a la promoción, optimización y capacitación -temporalmente amplia e integralmente definida- de los recursos comunitarios. Su fin es el de crear mayores cotas de igualdad de oportunidades con vistas a lograr en la población una implicación libre, activa, responsable, solidaria y cooperativa, democrática, participativa, articulada y organizada en la programación, ejecución, gestión y evaluación de acciones de transformación, bienestar y desarrollo de la comunidad. Una formación, en fin, enmarcada dentro del proceso mismo de animación socio-comunitaria y entendida por tanto en terminos de acción social y de promoción comunitaria...”* (Cieza, 2006: 789).

L'ASC ha de formar part dels processos d'EPA com una de les pràctiques i estratègies de formació bàsiques. Considerar-la com un recurs imprescindible ha d'ajudar a acostar-nos als plantejaments de la didàctica crítica, participativa i emancipadora que inspira molts dels processos d'EPA en el sentit generós de la paraula. Algunes de les indicacions principals ja han estat exposades i justificades en els punts anteriors. Ara, recollim de manera resumida, algunes de les contribucions que l'ASC pot fer al treball d'EPA des d'aquesta òptica de la didàctica crítica i emancipadora.

- L'ASC habitualment no parteix de plantejaments prescriptius, preestablerts i tancats, sinó que el més freqüent és *construir els processos d'acord amb els interessos i les necessitats dels destinataris*. Aquesta premissa inicial porta implícit un canvi significatiu en la forma d'entendre la didàctica escolar tradicional, ja que bona part dels processos de planificació i disseny s'han d'assumir des d'una altra perspectiva molt més oberta, participativa i creadora.
- També suggereix un canvi rellevant pel que fa als espais i als equipaments. Els processos educatius que es generen des de l'ASC poden tenir lloc en *espais i temps molt diversos, sense limitacions*. El carrer, les places, qualsevol equipament públic (biblioteques, museus, sales de concerts, etc.) poden ser els espais idonis per generar processos socioculturals i educatius. El plantejament més propi de l'educació no formal i fins i tot informal, propi de l'ASC, avala aquesta consideració més oberta i difusa del procés educatiu. El temps també deixa d'estar constrenyit a un horari o calendari pautat i el procés educatiu es flexibilitza d'acord amb la informalitat dels

L'ASC ha de formar part dels processos d'EPA com una de les pràctiques i estratègies de formació bàsiques. Considerar-la com un recurs imprescindible ha d'ajudar a acostar-nos als plantejaments de la didàctica crítica, participativa i emancipadora que inspira molts dels processos d'EPA en el sentit generós de la paraula

mateixos espais i el moment de relació, la trobada i el ritme natural dels mateixos grups o de la comunitat. Considerar les possibilitats d'aquesta dimensió educativa ens ha d'ajudar a formular projectes educatius més agosarats i creatius.

- El caràcter obert, participatiu i comunitari dels processos d'ASC fa que el *grau d'inclusió i normalització en les accions que cal emprendre* tinga un valor especial. En principi, sempre que siga possible és preferible un programa d'intervenció inclusiu en lloc d'un programa exclusiu o segregador. Es tracta, en el fons, de garantir una situació normalitzada per a tothom, que no faça cap distinció per raó de procedència, color, sexe, llengua, religió, discapacitat, sobredotació, origen social o qualsevol altra condició. Molts programes i pràctiques socioculturals han estat els primers exemples en evidenciar que és possible *aprendre a viure junts i aprendre a viure amb els altres* (Delors *et. al.*, 1996: 81-82) trencant fronteres i prejudicis. Les limitacions que té l'ASC i les imposicions que la condicionen no tenen res a veure amb les que té, per exemple, l'àmbit escolar formal. Molts dels programes endegats des de l'ASC han estat exemples clars de com fer possible la inclusió, la integració, la convivència ciutadana i, en general, el respecte a la diversitat en sentit ampli. En aquest context quant més divers, heterogeni i plural siga el grup (tant d'educadors com d'educands) i més obertes i relacionades amb l'entorn siguen les activitats, més gran podrà ser el potencial educatiu en joc.
- La participació és justament un dels eixos principals dels processos d'ASC. N'hem fet referència àmpliament en els punts anteriors i hem apuntat algunes de les estratègies que cal tenir presents per garantir el protagonisme dels destinataris. Les pràctiques que s'han portat a terme des d'aquesta metodologia poden ser un bon recurs per fer-nos adonar de les possibilitats i potencialitats que té considerar *la participació no com un complement més en el nostre programa sinó com l'element fonamental que ha d'iniciar i desplegar el projecte que s'ha de realitzar*.
- El fet de considerar l'ASC com una pràctica no exclusivament educativa dóna a aquests processos moltes altres dimensions i finalitats i fa que en moltes ocasions els processos d'ensenyament-aprenentatge siguen més implícits que explícits. No per això deixen de ser-hi presents i tenir tot el seu valor formatiu. Es tracta de concebre la formació no com un fi en si mateix sinó com una condició per al desenvolupament comunitari, un mitjà imprescindible per aconseguir transformacions i innovacions socials, culturals, econòmiques..., que, per descomptat, requereixen altres accions de

caràcter no educatiu. Una educació que “*aparte de para su propio desarrollo y mejora como personas, les estimulen y capaciten, al mismo tiempo y sobre todo, como miembros de la comunidad, como sujetos y agentes de los procesos de cambio social. En definitiva, como auténticos actores comunitarios.*” (Cieza, 2006: 790).

- Les múltiples situacions pràctiques que cal iniciar en diferents àmbits i contextos són les lliçons que s’han de treballar i d’aquestes pràctiques vivencials concretes en surten la major part dels *aprenentatges experiencials* que cal realitzar. L’ASC ens fa adonar del valor i les possibilitats de l’aprenentatge a partir de l’acció en oposició a l’aprenentatge diferit, descontextualitzat i mancat d’utilitat pràctica evident, molt més comú en el nostre sistema educatiu.
- Al costat d’aquest aprenentatge experiencial, l’ASC ens posa també en evidència l’important acció educativa i transformadora que es pot fer des d’un pla d’igualtat amb els protagonistes del programa i a través d’un *procés dialògic i de reflexió-acció*. El programa es allò que s’esdevé a mesura que el grup o comunitat creix, es forma i transforma la mateixa realitat.
- El grup adquireix tot el protagonisme. En ASC els reptes estan en la dimensió grupal i comunitària. Ens fa adonar del *valor del grup com a educador i educand en el procés d’esenyament-aprenentatge*. En els darrers temps, sobretot, s’han publicat i es publiquen moltes eines i recursos amb aquesta finalitat. Recursos que tenen també un gran valor educatiu en els processos més formals i escolars.
- El treball en ASC i també en EPA requereix *coherència, constància i temps*. Des de l’ASC aquest fet és evident. Quan els projectes parteixen de la base i els grups n’acaben essent els protagonistes, marquen el seu ritme i, sovint, aquest és ben diferent de la previsió que es podia haver fet. És, però, el temps real, el necessari i l’òptim per a la feina que s’ha de fer. En formació aquest factor també hauria de ser més present, com també més curós amb les possibilitats reals, sobretot quan tractem amb adults. La coherència i la constància són també altres dos atributs essencials per a un bon treball educatiu. Els processos de canvi i creixement que es busquen demanen compromís, fidelitat i implicació. Atributs que van d’acord amb la coherència apuntada i que potser en molts àmbits no estan massa de moda. El treball de l’educador en aquest sentit esdevé molt exigent.
- L’ASC també ens ajuda a reflexionar *sobre la importància de valorar la satisfacció i el gaudi*. Un programa o servei d’ASC que avorrisca, que no satisfaci o que no agrade als destinataris és, en principi, un mal programa

o servei. Un dels requeriments que ha d'anar implícit, doncs, en aquests programes és justament la connexió emocional amb els destinataris. S'ha de fer el possible perquè tothom se senta acollit, respectat, còmode i, si pot ser, bé, molt bé, escoltat, comprès, valorat i considerat. Se senta protagonista real del procés que s'ha de fer. Com més arribem a despertar emocions i connectem amb les persones millor. D'alguna manera podem dir, doncs, que com més gratificant resulte l'acció, més podem pensar que hem encertat l'estratègia escollida.

- L'ASC és també treball comunitari i com a tal *requereix el treball en xarxa per desplegar totes les seues possibilitats*. No hem de creure que nosaltres sols podem afrontar els reptes educatius, socials o culturals que ens proposem. Per tant, l'èxit de les nostres intervencions depèn, també, d'alguna manera, de la capacitat que tenim per coordinar-nos i d'incidir en el treball que realitzen altres professionals i agents socioeducatius. És molt important que cada educador siga conscient de les seues capacitats i limitacions i tinga molt clar com pot emprar la xarxa de serveis i recursos que hi ha al seu abast.

La responsabilitat en el treball educatiu -tant en l'ASC com en l'EPA o en altres àmbits- passa, entre altres aspectes, per ser conscient de les pròpies capacitats i limitacions i saber quan cal delegar, buscar ajuda i recórrer a altres recursos o professionals existents. Conèixer les altres instàncies i serveis que fan una funció complementària a la nostra, saber quines són les seues funcions i com accedir-hi, ens pot ajudar molt en la nostra feina. La complexitat del procés educatiu és massa gran per poder-la assumir des d'una única instància. I és que "l'educació és sempre un assumpte col·lectiu". L'àmbit educatiu té moltes dinàmiques de segmentació, de distinció i d'especialització que esdevenen sovint barreres estructurals per a la relació. Hauríem de procurar superar-les i entendre que l'objectiu és comú, que la responsabilitat és compartida i que l'èxit col·lectiu serà més fàcil des d'un treball coordinat.

Actualment apareixen nous discursos educatius molt pròxims a l'ASC i a la mateixa EPA, sense que s'establisquen segurament tots els ponts de connexió i relació que caldria¹⁰. Si es treballés de veritat en xarxa i coordinadament sovint en sortiria beneficiat cada projecte o servei particularment i, especialment, el destinatari del procés educatiu.

Bibliografia

BARBERO, J.M.; CORTÉS, F. (2005): Trabajo comunitario, organización y desarrollo social, Alianza Editorial, Madrid.

¹⁰ Entre altres, alguns d'aquests nous discursos són: l'aprenentatge-servei, els plans educatius d'entorn, els projectes educatius de ciutat, les Agendes 21 municipals per a la sostenibilitat, els projectes de participació ciutadana, els projectes de desenvolupament cultural/comunitari, els plans integrals en diferents temàtiques (joventut, immigració, infància, etc.)...

- BESNARD, P. (1988): "Problemática de la animación sociocultural" a Debesse, M.; Mialaret, G. (Comp.): La animación sociocultural, Oikos-Tau, Barcelona.
- CALVO, A. (2001): "Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica", Enseñanza, núm. 19, pàgs. 425-442.
- CALVO, A. (2002): La Animación Sociocultural. Una estrategia educativa para la participación, Alianza, Madrid.
- CAMACHO, A. (2000): "Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural. La aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida", Cuestiones Pedagógicas, núm. 15, pàgs. 139 - 146.
- CARDIE, J. A. (2005): "La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social", Revista de Educación, núm. 336, pàgs. 73 - 88.
- CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. H.; BUSTELO, M. (1997): La animación sociocultural: una propuesta metodológica, Editorial Popular, Madrid.
- CHOMSKY, N. (2007): La (des)educación, Ed. Crítica, Barcelona.
- CIEZA, J.A. (2006): "Educación comunitaria", Revista de Educación, núm. 339, pàgs. 765-799.
- DELORS, J. et. al. (1996): Educació: hi ha un tresor amagat a dins, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona.
- ESCUDERO, J. (2004): Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural, Narcea, Madrid.
- FLECHA, R. (2004): "La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas", Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 18, pàgs. 27 - 43.
- FREIRE, P. (1997): Pedagogia de la autonomía, Siglo XXI, México D.F.
- GÓMEZ, Miquel (2003): "Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de la intervención de la Educación Social", Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, núm. 10, pàgs. 233 - 251.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (2003): Un método para la investigación-acción participativa, Ed. Popular, Madrid.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (2002): "Estrategias metodológicas: La investigación-acción participativa" a Sarrate, M. L. (Coord.) (2002): Programas de animación sociocultural, UNED, Madrid, pàg. 303 - 323.
- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. (2006): La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica, Ed. Popular, Madrid.
- MAYUGO, C.; PÉREZ, X.; RICART, M. (coord.) (2004). Joves, creació i comunitat. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Finestra Oberta, núm. 41.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (2000): Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas, Narea, Madrid.

- RIBERAS, G.; VILAR, J.; PUJOL, P. (2003): Disseny de les intervencions socioeducatives, Ed. Pleniluni, Barcelona.
- ROSELLÓ, D. (2004): Diseño de proyectos culturales, Ed. Ariel, Barcelona.
- SÁEZ, J. (1999): "Evaluando procesos en animación sociocultural" a Martín, S; Sarra-te, M. L. (Coord.): Evaluación y ámbitos emergentes en Animación Sociocultu-ral, Sanz y Torres, Madrid, pàg. 1 - 22.
- SOLER, P; BAYOT, A; VILA, J. (2002): "Pautas para la elaboración de planes integrales de juventud. Una propuesta desde el contexto de Cataluña" a *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, México D. F., núm. 18, pàg. 60-89.
- SOLER, P. (2005): "De l'animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la par-ticipació ciutadana. Un recorregut des de l'ASC" Soler, P. (Coord): L'educació social: La intervenció socioeducativa a Catalunya, Departament de Pedagogia i Estudis d'Educació Social de la UdG, Girona, pàgs. 15-39.
- SOLER, P. (2006): "Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre", *La práctica psicopedagógica en educación no formal*, Editorial UOC, Barcelona, pp. 119-138.
- TRILLA, J. (1993): Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa, Anthropos, Barcelona.
- ÚCAR, X. (1997): "Animació sociocultural, complexitat i models d'intervenció" en *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, núm. 5, pàg. 85-103.
- ÚCAR, X. (2002): "Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y pers-pectivas", OEI - Revista Iberoamericana de Educación.

Els dons de l'educació: dels altres, del regal de la cultura i d'una missió de salvació

Joan A. Traver Martí, Universitat Jaume I. Castelló



“Quan done de menjar als pobres diuen que sóc un sant, quan pregunte per què els pobres no tenen què menjar, em diuen comunista”.

(Helder Câmara).

1. Els altres, la cultura i el poder d'humanització: aprendre a somiar junts.

Allò que ens ajuda a humanitzar-nos, allò que media en el nostre procés de millora i transformació, té la seua gènesi en la pròpia humanitat amb què ens trobem irremediament units. Parlar d'humanitat és centrar el discurs en allò social, en la col·lectivitat, i en les formes, els processos, els coneixements, els somnis, les eines o les institucions que ho fan possible. Parlar d'humanisme és fer referència als altres i a la cultura; al patrimoni col·lectiu que fa possible la nostra humanitat, que l'explica i és capaç d'orientar-la i transformar-la, fins i tot, millorant-la.

Si gran part de les principals raons que expliquen la conveniència de l'educació es donen en funció de la necessitat que tenim les persones i les societats d'humanitzar-nos, la cultura i els altres es converteixen en el principal mitjà i avituallament per a realitzar aquest procés, bé que aquests dons, per si sols no orienten el camí. Els nostres somnis i les finalitats en les quals els dipositem marquen el referent d'eixe transitar. És en funció d'elles i ells que realitzem una determinada selecció cultural, que triem una dotació per a l'aprenentatge, prioritzem un tipus d'interacció social, unes formes d'organització i funcionament o, fins i tot, ens apropem a una forma o altra d'entendre la cultura. La importància dels altres i de la cultura com a mitjans en el fet educatiu radica en les possibilitats que ens ofereixen per construir un món simbòlic que es convertisca en una segona pell des de la qual encetar i canalitzar els processos d'humanització.

Els regals de la cultura i dels altres, com apunta González Requena (2002: 94), tenen el seu principal valor en les possibilitats que ofereixen a l'individu per connectar amb el missatge de la humanització possible i necessària: “Si les narracions de la realitat contenen *allò que succeeix* i les narracions de ficció *allò que podria succeir*, és necessari, per a pensar el mite, fer espai a una tercera dimensió; doncs allò propi dels relats mítics és, precisament, contar allò que és necessari que succeísca”. I allò que volem que succeísca, els somnis que com a col·lectivitat volem fer realitat, és el que atorga el sentit i la dimensió transformadora a l'acció educativa. És en funció dels nostres desitjos i il·lusions col·lectives que ens plantejem què cal ensenyar i aprendre.

Quan allò que pretenem és ensenyar per a mantenir, perquè res canvie, per a sentir-nos segurs, certs, volent instaurar-nos en un present que se'ns esmuny entre les mans, el principal regal que ens ofereixen els altres i la cultura està en la força dels seus objectes, de les estructures i dels subjectes concrets que ho fan possible.

Quan allò que pretenem és ensenyar per a transformar, per a innovar, sent conscients que el dinamisme, el canvi, allò incert i el conflicte formen part consubstancial de l'esdevenir i de la nostra pròpia existència, el principal regal que ens ofereixen la cultura i els altres resideix en sentir-nos destinataris d'aquest discurs, d'aquest missatge que ens vincula a un projecte d'humanització col·lectiu vitalista¹¹.

Des del primer plantejament els dons de la cultura es concreten la majoria de les vegades, de forma indiferenciada, en una barreja de continguts-objectius del fet educatiu. Allò important a aprendre s'equipara amb els coneixements, valors, creences i institucions que fan possible la societat en la qual vivim, i que ens ofereixen els sabers necessaris per integrar-nos convenientment en ella. La pretensió i ús de la cultura s'esgota en la seua dimensió adaptativa, funcionalista. Des del segon tipus de plantejament els dons de la cultura són mitjans, avituallament bàsic per realitzar amb els altres el procés necessari de transformació que ens aboque a completar de manera vitalista el projecte individual i col·lectiu d'humanització. La pretensió i ús de la cultura camina cap a la seua dimensió més radicalment transformadora de la mà del conflicte com a motor i dinamisme del canvi.

Quan ens plantegem què cal ensenyar i aprendre en educació, directa o indirectament, fem referència als mitjans i els camins per fer possibles els somnis que individual i col·lectivament ens commouen, les finalitats que cerquen dotar de sentit la nostra existència. Les decisions preses envers la selecció cultural sobre la que treballar són subsidiàries del concepte de cultura i societat dels quals partim. L'anàlisi de les característiques del món que ens ha tocat viure -de la **societat del risc i de la informació**-, així com de les propostes de transformació i millora de la mateixa, determinarà gran part de les necessitats educatives a les que ha de donar resposta el sistema educatiu. Delimitar què cal ensenyar i aprendre en la societat de la informació serà la primera qüestió a clarificar. Qüestió que mai és neutral, depèn de la realitat mítica cap a la que desitgem anar, dels nostres somnis col·lectius.

Però, a més, la **selecció cultural** dependrà de com categoritzem i organitzem el coneixement. Segons el tipus d'aproximació que realitzem al coneixement i a la cultura es desvela una forma d'entendre la comprensió humana, el saber, la intel·ligència i, fins i tot, les formes de relació i treball. Les aproximacions analítiques o atomistes al coneixement donen com a resultat l'especialització dels coneixements i el saber enciclopèdic però també la divisió del treball i la producció en cadena. En canvi, des d'una aproximació global, complexa, al coneixement humà es desvel·larà una visió problematitzadora del coneixement. Allò que marcarà el nostre es-

¹¹ Entenent la paraula "vitalista" en l'accepció que li dona Nietzsche quan defineix a una persona vitalista com aquella que estima la vida no perquè ja l'ha viscuda i està acostumada a ella, sinó perquè té ganes de viure-la, perquè està acostumat a estimar-la.

devenir ja no serà la recerca de seguretat, estabilitat o capacitat d'adaptació, sinó l'assumpció del dinamisme, la incertesa o el conflicte com a ingredients bàsics i necessaris del coneixement i la vida humana i de la necessària capacitat de transformació i millora d'aquesta. El coneixement pertinent serà aquell que ens ajudarà a desemmascarar des del dubte les cegueres i falses il·lusions del nostre saber, que ens permetrà construir una visió relacional i complexa de la vida i la realitat que ens envolta, que ens ajudarà a trencar les barreres que separen artificiosament els continguts disciplinaris, que ens ajuda a tenir una consciència comunitària de vida i de destí cada vegada major.

I, en darrer lloc, la forma d'entendre i definir els **elements del currículum** afectarà també a les possibilitats i el tipus d'aprenentatge a desenvolupar. L'alquímia pedagògica mai ha anat al marge de les concepcions, els plantejaments i els posicionaments ideològics que mantenim sobre la vida, el coneixement humà, la cultura o la societat. Així les coses, no és d'estranyar que a cada forma d'entendre aquests elements se li associe una determinada forma d'entendre l'escola, les propostes educatives i el currículum. Així, els models socials, de ciutadania i culturals associats amb les democràcies de mercat -l'individualisme de la ciutadania activa, competitiva i emprenedora i els plantejaments de la integració i l'assimilació cultural- troben el seu millor parentesc amb les propostes dels models transmissius i de descoberta i amb una perspectiva disciplinar i fragmentada del currículum, mentre que els models morals de democràcia o de democràcia participativa o radical (Carr, 1991; Held, 1992; Cortina, 1993; Gale i Densmore, 2007) -la ciutadania crítica i els plantejaments interculturals- troben el seu homònim en els plantejaments d'allò que hom ha anomenat construcció dialògica del coneixement i en una perspectiva globalitzadora i interdisciplinar de l'aprenentatge com la que es recull en les propostes del currículum integrat.

Per poder desenvolupar la temàtica relativa als «**dons**» de l'educació en la societat de la informació cal aproximar-se a l'anàlisi de les seues parts formal i informal. Parlar de parts formal i informal d'allò que cal ensenyar i aprendre és fer referència als seus elements estructurals i matèrics. Així mentre el sistema defineix l'armadura o esquelet que haurà de suportar o sobre el que s'haurà de dipositar la càrrega informativa a treballar en una proposta educativa, aquesta s'extrau i és sempre fruit del seu món de la vida. Sistema i món de la vida defineixen els trets bàsics, la funcionalitat i el dinamisme, les paradoxes, els somnis, els conflictes i les intencions dels fets educatius i socials. Difícilment podem apropar-nos a la comprensió de la seua complexitat sense tenir en compte aquestes dos realitats. La selecció cultural objecte d'atenció del fet educatiu no es pot determinar i conformar al marge de l'estatus, el lloc i les relacions que mantenen amb els altres compo-

nents de l'entramat curricular. Com a poc seria fruit d'una ingenuïtat més que dubtosa. Però de la mateixa manera, tampoc podem decantar-nos per qualsevol proposta estructural d'organització del currículum com si aquestes foren neutres. Entre sistema i món de la vida es dona sempre una relació de clara interdependència de tal forma que és pràcticament impossible comprendre el fet educatiu o social sense abastar-los en la seua complexitat. Les propostes orientades a cercar els processos d'adaptabilitat humana i social focalitzen el seu treball en la part estructural i funcionalista del sistema educatiu o social, ja que per a les explicacions sistèmiques la realitat és sempre un producte de l'estructura social i educativa (Ayuste i altres, 2003). És com si el propi sistema fos capaç d'explicar mecànicament i per si sòl el dinamisme i les relacions que es donen entre els seus elements. Des d'aquest punt de vista, els plantejaments tecnològics de l'educació i, en concret, la pedagogia per objectius, defineixen clarament el camí a seguir.

En canvi, les propostes orientades a encetar els processos de transformació i millora social recolzen la seua acció en els elements conflictius i la força dinamitzadora de les persones i del seu món de la vida. La realitat és producte tant de l'estructura com de la part més informal de l'agència humana que recull els prejudicis, les creences, els valors o les ideologies presents en ella. La determinació de les finalitats i la selecció d'allò que cal ensenyar i aprendre no és alguna cosa que es puga fer al marge de les característiques de la societat, ni dels valors, somnis o pors que mouen als seus actors en la recerca d'una societat millor. No és quelcom que es puga extraure directament de la part estructural sinó que ha de ser fruit dels processos dialògics de negociació i consens democràtic dels membres d'una comunitat educativa i social. La part formal del sistema educatiu haurà d'estar orientada a facilitar i propiciar aquest dinamisme, tenint en compte que ha de mantenir una relació de proporcionalitat amb el món de la vida que no l'atrofie. Una hipertròfia d'aquesta part acaba sempre burocratitzant en excés el dinamisme social i educatiu i obstaculitza enormement les seues possibilitats de transformació i millora.

2. La importància d'un coneixement pertinent i una reforma “no lucrativa” del pensament: viure en una aldea global.

“No tot el que fem canviarà les coses o podrà canviar-les, sobretot quan la nostra acció no partisca de la informació correcta o quan es base en una concepció simplista del context més ampli en què ens movem” (Trevor Gale i Kathleen Densmore, 2007: 18).

Podem caracteritzar la nova era que estem vivint com de “canvi”. Però açò no és nou. El canvi és quelcom consubstancial a la vida i ha estat sempre present al

llarg de la història de la humanitat. Allò nou és la celeritat amb què es produeix en aquests moments, afectant-nos diverses vegades al llarg de la nostra vida, generant-nos incertesa, exigint-nos continus processos d'adaptació i oferint-nos grans possibilitats i enormes riscos. Al mateix temps, l'essència dels canvis ens està enfrontant a un món complex que ens exigirà a nosaltres i a les generacions futures un gran esforç de comprensió, una gran capacitat per a processar multiplicitat d'informacions, una competència emocional i en valors que ens permeta adequar les respostes a una realitat en continu i ràpid fluir mentre cerquem l'enteniment amb els altres.

A dir de Morin (2001 b), els tres grans reptes que ha d'afrontar aquesta societat són els de la globalitat, la complexitat i el de l'expansió incontrolada del saber. Per sorgir d'aquests plantejaments que ens aboquen a un determinisme que es mostra excloent, injust i insolidari, que ens porta a una excessiva hiperespecialització i una parcel·lació cada vegada més gran del saber cal abordar la construcció d'un coneixement pertinent. Per a Morin (2001 b) **el coneixement pertinent** és aquell que és capaç de situar qualsevol informació en el seu context -que cada vegada té una dimensió més planetària- i, si pot ser, en la globalitat o el conjunt en què s'inscriu. Per a aquest autor, situats en l'entramat del "sistema neurocerebral artificial" que suposa la informàtica i Internet en la Societat de la Informació i la Comunicació, el capital més preciós per als individus i les societats el constitueix el pensament -o com ell adjectiva, el pensament complex (Morin, 1994). Si la funció bàsica de l'educació en aquesta societat és convertir la informació en coneixement, aquest sols es transforma en coneixement pertinent gràcies al concurs del pensament. "[...] la informació és una primera matèria que el coneixement ha de dirigir i integrar; el coneixement ha de ser permanentment qüestionat i revisat pel pensament" (Morin, 2001 b: 19). En aquest sentit és interessant fer referència a l'afirmació que al seu treball sobre el pensament de Hannah Arendt recull Larrauri (2001: 17): "Encara que sabem que els éssers humans són capaços de pensar -de tenir intercanvis amb sí mateixos- ignorem quants troben satisfacció en aquesta empresa no lucrativa; tot el que podem dir és que l'hàbit de pensar, de la reflexió sobre allò que un està fent, és independent de la situació social, educativa o intel·lectual de l'individu".

Per afrontar la creixent complexitat del nostre món, la rapidesa i continua acceleració dels canvis que s'hi donen i la incertesa i inseguretat, escapant del fals error de la il·lusió i les cegueres del saber, cal apropar-se a una **comprensió complexa de la vida i del fet educatiu** (Morin, 2001 a, 2001 b). Les competències bàsiques relacionades amb l'organització i la visió relacional dels coneixements, les competències de selecció, processament i transferència dels sabers, demanden un

apropament diferent des dels plantejaments educatius. El repte dels reptes per a aquest autor és el següent: “Cal una reforma, no pas programàtica, sinó paradigmàtica, que té a veure amb la nostra capacitat d’organitzar el coneixement” (Morin, 2001 b: 22).

Davant de la realitat que es dona després de la crisi de la societat industrial capitalista, el debat encetat sobre la seua naturalesa i les vies que s’obrin per tal de superar-la és fortament interessant. Així, mentre que per a un grup d’analistes la solució segueix estant en el mercat i en la mà invisible que, segons Adam Smith, el regula de forma positiva, per a uns altres autors els nous reptes que comporta aquesta societat no es poden ni s’han d’afrontar des del mercat o el paradigma de la riquesa (Castells, 1995, 2000, 2003 a, 2003 b, 2003 c; Tremblay, 1996; Beck, 1998; Adell, 1997, 1998; Flecha i Tortajada, 1999; Flecha, 1999, 2003; Morin, 2001 a, 2001 b; Sampedro, 2005, etc.). Contràriament pensen que aquests elements han estat en la base dels desajustos existents en la societat anterior/industrial i, aplicats a l’actual societat de la informació estan produint major fractura i exclusió social. És el que alguns autors han denominat com la societat dual o dels dos terços, en la que una part es troba inclosa i dues excloses. Són processos que es basen en el principi d’hiperespecialització. Això comporta un afebliment de la solidaritat -ja que deixem de percebre el lligam orgànic que tenim amb els altres- i ens du a un cert darwinisme social que amagat darrere del principi d’adaptació a la diversitat, mitjançant la diversificació matinerà dels itineraris educatius provoca la natural selecció del personal qualificat. La panoràmica que es desvela per a una gran part de la societat-dos terços-, és atterradora.

Així, és necessari realitzar una reflexió crítica al voltant dels trets d’aquesta societat, de manera que ens possibiliti il·luminar i justificar la nostra intervenció educativa. En una societat com la nostra, caracteritzada pel canvi constant, la incertesa i la inseguretat, en què els problemes als quals ens enfrontem solen caracteritzar-se per la novetat i la complexitat i els sabers que aprenem solen tindre una data de caducitat propera, l’educació en valors i actituds, l’aprenentatge cooperatiu i solidari o l’aprendre a aprendre es converteixen en un objectiu educatiu de primer ordre. Arribats a aquest punt convé remarcar la conveniència d’abordar una intervenció global respecte dels diferents continguts i objectes d’aprenentatge que ens apropa a una visió complexa del fet educatiu.

Des d’aquest punt de vista és interessant apropar-se als anàlisis realitzats des de les vessants crítiques i transformadores de les realitats educativa i social. En la **societat de la informació** allò realment important ja no és acumular riquesa sinó disposar i aprendre a manejar els recursos intel·lectuals i tecnològics propis d’aquesta societat (Castells, 1995, 2000, 2003 a, 2003 b, 2003 c; Tremblay, 1996;

Flecha i Tortajada, 1999; Flecha, 1999, 2003; Adell, 1997, 1998; etc.). Les possibilitats d'accés i desenvolupament d'aquestes competències no s'han distribuït de forma igualitària entre la ciutadania. Més bé, enarborant el principi de l'adaptació a la diversitat i el valor suprem de la llibertat d'opció, els itineraris educatius permeten que cadascú se situe en el lloc que millor se li adequi en l'engranatge social. La fractura social comença a estar servida. En funció d'açò, assistim al pas del «poder» associat al control i acumulació de la informació, a un altre «poder» associat a l'accés, la selecció i el **processament de la informació**, deixant de banda una concepció enciclopedista del «saber» de tipus acumulatiu i transmissiu. En la Societat de la Informació els factors que expliquen l'exclusió i la inclusió social tenen a veure amb les oportunitats i els recursos que aquesta ens ofereix per desenvolupar críticament les competències associades a la gestió i ús del coneixement.

La imatge i els valors bàsics que es transmeten amb la tècnica i els avanços tecnològics són els de la certesa, l'estabilitat, la precisió i el pragmatisme mentre que per contra augmenten de forma molt considerable tots els seus contravalors: inseguretat, indefinició, desequilibri, por, etc. El nostre, cada vegada més, és un món molt complicat. Quanta més informació, opcions, sofisticació i possibilitats tenim més indecisos i temerosos ens tornem. El perill, la desconfiança i la misèria també es globalitzen. Aquesta, com apunta Beck (1998), és una **societat del risc**. Preparar-se per afrontar-la va molt més enllà del que suposa la racionalitat tècnica. “La tècnica i la tecnologia, com a sabers, han despertat la imatge de que s'ha volgut servir amb elles a la transmissió d'un conjunt de sabers molt delimitats, precisos i de resultats segurs en la seua adquisició, quan, pel contrari, les pràctiques educatives requereixen ser abordades amb esquemes d'anàlisi més complexos, “blans” i flexibles, ja que actuem en contextos complicats, en situacions irrepetibles, volent influir en essers que tenen la seua pròpia idiosincràsia personal i la seua llibertat. De tot el que no se pot esperar sinó incertesa”(Gimeno, 2006: 14).

Però aquesta també és una era de les icones, del llenguatge audiovisual, d'una emergent cultura popular de la imatge o iconosfèrica (Ferrés, 2000). La nostra, des de ja fa prou dècades, és una **societat de la comunicació audiovisual**. Amb l'arribada i desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, d'Internet i la societat xarxa, el llenguatge audiovisual i la cultura de la iconosfera han trobat el seu maridatge ideal, un mitjà idoni. I en tot aquest temps, conjuntament a la progressió i potenciació que han trobat aquests llenguatges i la seua forma de representar, percebre i comunicar el món, l'analfabetisme audiovisual no ha fet més que créixer a la par que el seu poder d'influència social (Miralles, 2000, 2001). La realitat es torna dolçament alienadora. Aquesta nova cultura entra en contradicció moltes vegades amb les normes i regles de funcionament de les aules i

potencia aspectes normalment marginats de la cultura escolar oficial (Ferrés, 2000; Mèlich, 1996; Delgado Delgado, 1999; etc.). Des del punt de vista de la cultura y la comunicació audiovisual, l'expansió tecnològica comporta una major presència de les imatges, un dinamisme cada vegada més gran i una potenciació superior de la concreció, la sensorialitat i l'emotivitat. Aquestes característiques tenen poc espai dintre de l'aula, entrant moltes vegades en conflicte amb les rutines i els valors de la cultura acadèmica. “Mentre la cultura oficial és una cultura de la logosfera que prima una representació del món de caràcter conceptual, estàtic, analític i reflexiu, la cultura experiencial del nostre alumnat és una cultura de la iconosfera que tendeix a privilegiar de manera prioritària una representació del món concreta, dinàmica, implicativa, sensitiva i emotiva” (Ferrés, 2000: 37). Hem de tendir ponts entre aquestes dues cultures per tal de revitalitzar els canals comunicatius, els processos i els llenguatges que emprem a l'aula. És un gran contrasentit que, actualment, l'escola seguisca sent l'espai més pobre d'intercanvis d'informació de la societat actual. “Ni el docent en particular ni l'escola com institució poden renunciar a l'anàlisi crític dels poderosos influxos que els individus reben dels omnipresents mitjans de comunicació, ni a la utilització de les seues emergents possibilitats en la transmissió del coneixement i en la facilitació del contacte entre persones, grups i cultures” (Pérez Gómez, 1999: 92).

Els efectes de la **globalització** en una societat oberta i plural dintre del marc d'un capitalisme global s'han deixat sentir, entre d'altres fenòmens, en la lliure circulació de persones, capitals, empreses i informacions, i en la creixent concentració planetària de les riqueses i del poder econòmic. Aquest fet, més que afavorir l'expansió de la riquesa a nivell mundial i el enfortiment dels valors i el sistema de vida democràtic, ha comportat la generalització de nous problemes socials: desestabilitzacions i descapitalitzacions econòmiques degudes a deslocalitzacions d'empreses i capitals; pèrdua de seguretat en els estats, de seguretat i intimitat en les persones i inestabilitats democràtiques i laborals; migracions, mistificació de cultures i enfrontaments culturals; problemes de falta de recursos i conservació de la naturalesa. La globalització és una “constel·lació de centres amb fort poder econòmic i fins lucratiu, units per interessos paral·lels, les decisions de la qual dominen els mercats mundials, especialment els financers, usant per a això la més avançada tecnologia i aprofitant l'absència o debilitat de mesures reguladores i de controls públics” (Sampedro, 2005: 76). És, per tant, un fenomen històric d'ampli espectre (econòmic, polític, social, cultural) amb tendència homogeneïtzadora, però que afecta de manera desigual i poc justa als diferents països i habitants del planeta.

En aquesta «aldea global» intercomunicada telemàticament, en què de vegades una persona de l'altra part del planeta està més pròxima a nosaltres que un veí

d'escala i en què la circulació de les persones per l'espai és massiva, espoliades per necessitats laborals o de supervivència, les **societats** són cada vegada més plurals i **multiculturals**. Les societats estan vivint, al mateix temps, la riquesa i el conflicte de la vida en “diversitat” amb continus reequilibris entre el mestissatge o el manteniment de la puresa identitària; entre l'homogeneïtzació i la defensa d'identitats culturals, religioses,... Fenomen que està afectant tots els ecosistemes socials (països, regions, ciutats, barris, escoles) i que deixa en les nostres mans com a temàtica emergent la complexa conceptualització i construcció de la “identitat” en contextos multiculturals, el tractament del conflicte en aquests contextos i la re-conceptualització d'una ciutadania global responsable i crítica. Com apunta Morin (2001 a), cal avançar en la construcció d'una identitat terrenal i planetària, respectuosa amb el valor de la igualtat en la diferència, sentint-nos solidaris amb un projecte col·lectiu humanament just.

3. Seducció, desig i plaer a l'aula: entre les llores socioprofessionals i el fals principi de l'objectivitat.

I front a aquesta realitat social i educativa que se'ns rebel·la fortament complexa, com a mestres, ¿què hi podem fer? Com connectar la curiositat per la vida amb el desig incert del nostre alumnat? Com commoure i agitar les seues ànimes per a que siguem/capaces de seguir somiant que un altre món, un altra realitat és possible? Com avançar des del coneixement col·lectiu cap a la revolució silenciosa que cerca majors cotes de dignitat humana i justícia social? Com continuar emocionant-nos i emocionant cada vegada que xafem un aula?

Quan un educador es proposa contagiar en el seu desig d'educar als seus alumnes es proposa despertar les seues emocions, connectar amb els seus sentiments, les seues necessitats o temors. Si conciliem emotivitat i racionalitat, *mythos* i logos, segurament els camins del desig seran molt més fàcils d'activar. Una de les raons en què hauríem de submergir-nos per a entendre el fenomen de la falta de motivació en l'alumnat i el poc de desig que flueix en el professorat per educar, és la del moviment pendular i antagònic de la nostra societat. Emoció contra raó, allò experiencial i pràctic front a allò teòric, subjectivitat front objectivitat, *mythos* contra logos, imatge contra paraula, concreció front abstracció, plaer front esforç. I en aquesta guerra de contraris les propostes s'han anat decantant sempre cap a un dels pols i negant l'altre -la veritat és que la nostra no és una tradició en fórmules conciliadores-. I a resultes de la segona gran crisi escolar que va encimellar la cultura de la impremta i la logofera alguns ressorts psicològics, socials i culturals van desaparèixer de la cultura oficial de l'escola. Emotivitat, subjectivitat, imatge, mite o plaer són alguns dels grans absents de la cultura acadèmica front als quals

Activar el desig d'educar, seduir el nostre alumnat per a recuperar el plaer d'aprendre en la societat de la informació i de la cultura audiovisual només es pot aconseguir aprofitant els recursos de la cultura de la iconosfera i conciliant antics antagonismes psicològics, sociològics i culturals: emoció i raó, mite i ciència, plaer i esforç, imatge i paraula

hi ha multitud de prejudicis. Cal treballar a favor de les conciliacions. “Els mateixos educadors que es queixen que alguns programes de televisió impedeixen l'activació de la racionalitat per un excés d'emotivitat o per un mal ús d'ella són a vegades incapaços d'activar la racionalitat dels seus receptors per no saber manejar la seua emotivitat de manera creativa i integradora” (Ferrés, 2000: 133). Bé farien molts d'ells a aprofitar el cabal que ofereix la cultura de la iconosfera per a moure el ressort de l'emotivitat. Com aquest autor opina, és veritat que les emocions sense el concurs de la raó poden arribar a ser forces desbocades i destructives, però no és menys cert que la raó sense l'impuls de la passió, de l'emoció, no es mou, és paralítica.

Activar el desig d'educar, seduir el nostre alumnat per a recuperar el plaer d'aprendre en la societat de la informació i de la cultura audiovisual només es pot aconseguir aprofitant els recursos de la cultura de la iconosfera i conciliant antics antagonismes psicològics, sociològics i culturals: emoció i raó, mite i ciència, plaer i esforç, imatge i paraula. L'escola precisa de noves fórmules d'integració que permeten activar aquests primers mecanismes de l'esfera de l'emotivitat per a poder seguir mobilitzant els propis de la racionalitat i la reflexió crítica. Des del punt de vista de l'educació intercultural conciliar aquestes dos cultures -la de la logosfera i la de la iconosfera- és un dels primers passos a donar per a resoldre dialògicament els conflictes interculturals i comunicatius entre les diferents cosmovisions de les cultures socials presents en les aules. Però, al mateix temps, és la via de treball que cal explorar per a solucionar els problemes interculturals que el xoc d'aquestes dos cultures produeix dia a dia en les classes. Els recursos bàsics de la cultura de la iconosfera es converteixen en ferramentes de treball per als docents si volem augmentar la capacitat de sintonia amb el nostre alumnat i seguir treballant la seua capacitat simbòlica i esperit crític. Però emmarcant aquestes ferramentes des dels plantejaments de les perspectives sociocomunitària i intercultural en educació, les estratègies, propostes i recursos per a l'aprenentatge dialògic incrementen la seua potencialitat formativa i transformadora.

Per a escometre el camí del desig professional i tornar a retrobar-nos amb l'agradable companyia del plaer i la seducció, primer haurem d'alleugerir quelcom el nostre equipatge. Junt amb les condicions del lloc de treball i l'estructura del sistema educatiu i social, unes quantes lloses -o lloses socioprofessionals- ens allunyen sistemàticament de millors horitzons. Més que una disminució del nivell educatiu o un augment creixent de la diversitat en les aules, allò realment preocupant és el creixement de les desigualtats socials i educatives. Conciliar diversitat i equitat es torna una necessitat imperiosa. El futur que ara se'ns presenta, vertaderament és incert i preocupant. Si el futur que desitgem es conforma a partir d'esce-

naris socials i educatius on tot el món càpiga en situació d'igualtat, rellegir els camins i les llores que ens han acompanyat fins la situació actual pot resultar interessant.

Entre d'altres, algunes de les principals llores (socioprofessionals) que dificulten els camins de transformació i innovació docent les podem sintetitzar en les següents (Traver, 2003): la cultura del toreig o de l'evitació, la cultura de la culpa, la cultura de la queixa, la cultura del turista o del col·leccionista, la cultura de la comoditat, la cultura del franc tirador o la cultura arborescent i la cultura professionalista. Totes elles creen resistències pedagògiques en els docents que impedeixen que les coses vagin a millor. Algunes vegades ens submergeixen en una soledat professional i didàctica preocupant (la del sentir-nos sols quan estem físicament acompanyats -tot i que siga per l'alumnat-), altres vegades ens convertim realment en franc tiradors que han d'enfrontar-se amb els seus pocs mitjans a tots els problemes que ens aguaiten (i que són molts i complexos), altres ens convertim en objectiu de totes les crítiques,... En definitiva, al final el que majoritàriament cerquem és un aula on no hi haja problemes, l'antitesi pura del que significa l'educació i l'aprenentatge. Resolem els conflictes que es donen en l'aula des d'actituds maniquees i regressives que o bé els neguen, eviten o concentren tota la culpabilitat i totes les queixes en un sol dels pols en conflicte. D'aquesta forma només aconseguim allunyar-nos cada vegada més de les fórmules conciliadores i integradores en la resolució de conflictes. En la majoria de les propostes didàctiques la negociació democràtica i el diàleg en les aules brillen per la seua absència. El conflicte educatiu en contextos interculturals, com apunta Sales (2003), ha de ser aprofitat com a motor de canvi i millora en les relacions intergrupals i interpersonals, afrontant-los col·lectiva i públicament des de plantejaments i tècniques educatives no violentes, com les de la negociació democràtica, la mediació, el consens i els plantejaments dialògics.

Ens posicionem en la cultura de la queixa i de la culpa i intentem reforçar la nostra autoritat en l'aula atenint-nos al principi de l'objectivitat. Però l'objectivitat en classe, lluny de possibilitar-nos una millora de la nostra realitat escolar ens distancia d'ella. Treballar des del principi de l' "objectivitat" curricular i docent no ens fa més segurs ni més eficaços, ens torna terriblement vulnerables. I crec, sincerament, que són moltes les raons que el delaten (Traver, 2003):

- No ens ensenya a dubtar ni a ensenyar el valor del dubte (primer principi de la ciència).
- Emmascara el procés de construcció del coneixement científic.
- No ensenya a prendre decisions enfront de l'incert, l'imprevisible (la vida mateixa).

algunes de les principals llores que dificulten els camins de transformació i innovació docent les podem sintetitzar en les següents: la cultura del toreig o de l'evitació, la cultura de la culpa, la cultura de la queixa, la cultura del turista o del col·leccionista, la cultura de la comoditat, la cultura del franc tirador o la cultura arborescent i la cultura professionalista

- Segresta l'alumnat la possibilitat d'aprendre dues de les destreses bàsiques que ens distingeixen com a humans: a planificar i a valorar el que fem.
- Càrrega innecessàriament al professorat amb tot el treball de l'aula (tot ha de passar per les seues mans), i aconseguix un empobriment dels recursos per a l'aprenentatge. Soledat docent.
- Ensenya a reproduir no a transformar (orientació principal del pensament científic).
- Focalitza a l'individu enfront del grup, menyspreant en la pràctica el paper de la interacció social en la construcció del saber (i la cultura).
- Crea distància afectiva, cognitiva i emocional entre el docent i l'alumnat. No valora convenientment els coneixements de l'alumnat.
- No ens porta cap a l'acord intersubjectiu com a principi de construcció cultural i moral. No valora convenientment el diàleg com a recurs bàsic per a la construcció de l'intel·lecte.
- Principi d'autoritarisme i no de negociació en l'aula.

Les polítiques educatives de nou manteniment, basades en l'adoració de la cultura de la culpa i de l'individualisme pedagògic, pareixen del tot insuficients per a transformar la nostra realitat. Enfront dels discursos obsessionats en l'encabotament curricular és hora ja d'aprofundir i apostar per les propostes de l'aprenentatge innovador. Propostes basades en una visió plural del fet educatiu, en el valor del diàleg i el pensament crític, en la cultura de la transformació i la cooperació docent i comunitària.

4. Compromís, implicació i missió docent: somiar col·lectivament l'emancipació.

“El caràcter professional de l'ensenyança condueix a reduir l'educador a expert. El caràcter funcional de l'ensenyança condueix a reduir el professor a funcionari. L'ensenyança ha de tornar a ser no sols una funció, una especialització, una professió, sinó una tasca de salvació pública: una missió” (Morín, 2001b:132).

Un o una docent capaç d'iniciar el camí de la innovació i millora professional ha d'anar, a poc a poc, desposseint-se de totes les lloses socioprofessionals que l'oprimeixen i posant en funcionament propostes d'aprenentatge innovador i transformador. Aquest tipus de canvis són difícils d'escometre des de l'esfera individual o des de la profunda soledat de l'aula, d'esquena a la pròpia comunitat i a la seua realitat social i cultural. Un o una docent capaç de començar a caminar per aquesta senda només pot ser una persona vitalista, solidària, capaç de compartir el seu

projecte educatiu amb la seua comunitat educativa, capaç d'apreciar la vida i contagiar-nos d'eixa alegria. "Una persona vitalista és aquella que s'estima la vida no perquè s'ha acostumat a ella, sinó perquè està acostumat a voler. Voler la vida perquè estem acostumats a viure és un voler allò ja viscut. Estimar-la perquè estem acostumats a voler-la ens porta al canvi, al moviment, al futur" (Larrauri, 2000). Les mestres i els mestres que fan possibles alguns dels somnis educatius de major justícia social, sense cap lloc a dubtes, són persones vitalistes, compromeses amb el seu temps i amb les seues gents, implicades en la seua pròpia realitat social i històrica.

La caracterització d'una docència compromesa amb el somni de la solidaritat humana, la transformació i la emancipació social per a Gale i Densmore (2007), té a veure amb tres grans qüestions que influeixen de manera important en la seua comprensió i exercici professional: l'aïllament docent - que des d'una cultura professional arborescent ens acosta a un greu problema d'individualisme competitiu-, la falta de diàleg i enteniment -aombada per una professionalitat ràpida, corporativista i una desmesurada obsessió per l'eficiència-, i una escassa cultura de participació i implicació social -que ens porta a menysvalorar de forma important i dolorosa el nostre treball i la missió que com a educadors tenim encomanada-.

Acceptar aquest fet de manera passiva fa que el professorat pugua sentir-se fàcilment superat per les dimensions dels problemes a què ha d'enfrontar-se. No obstant, la història ens ofereix bons exemples que mostren algunes claus per a afrontar aquestes qüestions i exercir una influència positiva en les vides presents i futures del nostre alumnat i la comunitat a què pertanyem. Influència positiva que hauria de partir d'una concepció de l'ensenyança com a qüestió pública i no sols com un assumpte privat, i un paper diferent del professorat com a activistes polítics en les comunitats i no com a observadors passius (Gale i Densmore, 2007). Concepció educativa que esta present en els plantejaments educatius d'una escola pública, laica i gratuïta, en la què la missió docent troba un sentit més humà i més ampli alliberant-se de tot estret professionalisme. El mestre, la mestra ha de considerar la influència de la família i del medi, desenvolupant els recursos necessaris per a fer extensiva l'acció educadora a la família i al carrer, al territori, atés que el destí dels seu alumnat és la vida social, l'acció en una comunitat.

Per a Gale i Densmore (2007), la implicació del professorat en la reconstrucció d'una escola al servei de la justícia social a través de mitjans democràtics ve donada per tres elements íntimament relacionats:

1. **La democràcia radical.** Concepte de democràcia que ens acosta al plantejament deweyà d'entendre l'escola com un lloc privilegiat per a viure la democràcia de manera participativa. Per a aquestos autors les caracterís-

Les mestres i els mestres que fan possibles alguns dels somnis educatius de major justícia social, sense cap lloc a dubtes, són persones vitalistes, compromeses amb el seu temps i amb les seues gents, implicades en la seua pròpia realitat social i històrica

tiques que reuneix el professorat que s'implica amb un concepte de democràcia radical en l'escola, són les següents:

- creuen que les persones corrents poden tindre un verdader poder de presa de decisions sobre aquelles qüestions que més els afecten;
- assumeixen l'obligació de transformar les pràctiques quotidianes per a afavorir una anàlisi i un canvi d'aquelles normes i símbols que acostumen a ser indiscutibles, de manera que deixen de resultar opressius;
- recolzen a l'individu al mateix temps que fan avançar la comunitat;
- exerciten i desenvolupen les seues habilitats creatives i de resolució de conflictes participant en la vida de la comunitat;
- ajuden a altres persones i evolucionen ells mateixos amb la participació en tasques comunes.

2. La disposició crítica amb la societat. Quan es té una disposició socialment crítica hi ha una preocupació per les desigualtats socials de manera que orientem el nostre treball cap a un canvi social positiu. El professorat que adopta aquest posicionament es caracteritza per:

- participar en la producció de coneixement, tant a nivell global com local;
- permetre que professorat i alumnat analitzen la seua situació en el si d'una societat cada vegada més estratificada;
- ajudar altres persones a identificar i reaccionar contra les injustícies que s'han imposat al llarg de la història en tot el món;
- mantenir ideals de justícia social, garantint que els recursos i oportunitats es destinen en primer lloc als que més els necessiten i que els processos de l'escola tinguen en compte les diferències culturals i hi responguen.

3. L'activisme polític. Esta qualitat ve definida per una naturalesa oberta-ment política i un caràcter emancipador. L'activisme polític, fruit de la democràcia radical i d'una disposició socialment crítica, implica necessàriament una dimensió política col·lectiva. A menys que el professorat s'implique en projectes polítics de major abast, els seus esforços en l'àmbit escolar no obraran per si sols els beneficis que busquen. El professorat activista és el que:

- fa campanya per un augment dels fons destinats a l'educació, així com per un repartiment que permeta una millor redistribució d'aquests;
- s'implica en els intents de compensar o de posar fi als cicles de desigualtats, obstacles i injustícies;
- pensa més en termes de "nosaltres" i no tant en termes de "jo";

- assumeix la necessitat de col·laborar estretament amb altres persones per a aconseguir un canvi que perdure.

Democràcia radical, disposició crítica amb la societat i activisme polític són tres elements presents en els pressupòsits que orienten el projecte educatiu de les escoles transformadores i en l'exercici professional de molts i moltes mestres que pensen i treballen per a que un altre món siga possible. Ells i elles fan realitat moltes de les propostes més compromeses amb el somni de transformació, justícia i emancipació social. Des del meu punt de vista, la presència d'aquests elements propicia el caldo de cultiu necessari perquè es puguin donar experiències profundament renovadores com aquelles que coneixem com a “comunitats d'aprenentatge” i que centren el seu discurs i pràctiques educatives en els plantejaments de la pedagogia crítica comunicativa i les accions emancipadores en educació.

Però perquè això siga possible, molts homes i dones compromesos amb la missió del magisteri fan d'aquests elements peces centrals del seu ideari i acció pedagògica. Homes i dones anònims que ens ofereixen l'exercici de coherència i compromís ciutadà necessari per a repensar, parafrasejant a Gale i Densmore, una agenda de democràcia radical per a l'escola en l'actualitat.

5. Bibliografia

- ADELL, J. (1997). “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7. (www.educaweb.com)
- ADELL, J. (1998). “Redes y educación”. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Ed. Cedecs, Barcelona 1998, 177-211.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. i LLERAS, J. (2003) *Plantejaments de la pedagogia crítica. Comunicar i transformar*. Barcelona: Graó (4^a edició).
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. (1991). “Education for Citizenship”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 39, nº 4, pp. 373-385.
- CASTELLS, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2000): *Internet y la sociedad red* (Lección inaugural del programa de doctorado de la UOC “La sociedad de la información y el conocimiento”) <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/castellsmain2.html> [UOC: Lliçó inaugural IN3] 01/11/2000 (Consultat, 12/12/06).
- CASTELLS, M. (2003 a). *L'era de la informació (volum I). La societat xarxa*. Barcelona: UOC.

**Democràcia radical,
disposició crítica
amb la societat i
activisme polític
són tres elements
presentes en els
pressupòsits
que orienten el
projecte educatiu
de les escoles
transformadores
i en l'exercici
professional de
molts i moltes
mestres que pensen
i treballen per a
que un altre món
siga possible**

- CASTELLS, M. (2003 b). *L'era de la informació (volum II). El poder de la identitat*. Barcelona: UOC.
- CASTELLS, M. (2003 c). *L'era de la informació (volum III). Canvi de mil·lenni*. Barcelona: UOC.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DELGADO DELGADO, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2003). *Les comunitats d'aprenentatge com a resposta educativa igualitària en la societat de la informació*. Ponència presentada al Curs de Postgrau de la UJI de Castelló: "L'aprenentatge cooperatiu: fonaments, característiques i tècniques". (Document multicopiado).
- FLECHA, R. i TORTAJADA, I. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1999). "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRP. Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandía. 99. (http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/cmrg_ga5.htm) Consultat 14/06/2005.
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, núm. 26.
- GIMENO, J. (2006) "Herramientas que exigen saberes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 363, pp. 12-16.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (2002): *Los Tres Reyes Magos. La eficacia simbólica*. Madrid: Akal.
- HELD, D. (1992). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- LARRAURI, M. (2000). *El desig segons Gilles Deleuze*. València: Tandem.
- LARRAURI, M. (2001). *La llibertat segons Hannah Arendt*. València: Tandem.
- MÈLICH, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós (Papeles de Pedagogía).
- MIRALLES, R. (2000). "Una mirada crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 297, pp. 12-14.
- MIRALLES, R. (2001). "La prensa escrita ante el desafío de los nuevos medios. Apuntes para una alfabetización necesaria". *Comunicar*, 16, pp. 131-139.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa (1ª edición).
- MORIN, E. (2001 a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2001 b): *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La campana (2ª edición).

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). "La escuela educativa en la aldea global". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286, pp. 88-94.
- SALES, A. (2003). "L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural: instruments per a la presa de decisions. En A. Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SAMPEDRO, J.L. (2005). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino Booket.
- TRAYER MARTÍ, J. A. (2003). "La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias". En AA.VV. *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- TREMBLAY, G. (1996). "La societat de la informació: del fordisme al gatesisme". *Anàlisi : quaderns de comunicació i cultura* nº 19, 57-78. <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n19p57.pdf>. (consultat 6/9/2006).

*Estratègies de postalfabetització*¹²

Marta Soler¹³



Introducció

La configuració d'un pla de postalfabetització requereix revisar i analitzar aquelles teories i pràctiques que estan aconseguint els majors èxits d'aprenentatge en educació de persones adultes i en el seu impacte social. Ja en els 90, entorn a l'Any Internacional de l'Alfabetització, es parlava del fracàs d'un model d'alfabetització centrat únicament en una campanya o a ensenyar el mecanisme de la lectura i l'escriptura. Al contrari, havia de vincular-se dins d'un concepte d'educació permanent (Delors, 1996), o siga, estar coordinat amb possibilitats de postalfabetització que estigueren a l'abast de tota la població. Actualment, en un context en què s'incrementa el diàleg en les diferents esferes socials (escola, estat, família...), les pràctiques de postalfabetització que inclouen una orientació dialògica estan demostrant aconseguir els millors resultats tant en aprenentatge com en inclusió social. En aquest document presentem cinc estratègies de postalfabetització que ja estan donant resultats reeixits. Aquestes estratègies s'emmarquen en un entorn social en què cada vegada més experiències s'obrin al seu entorn i recobren amb força el sentit de servei públic -de la comunitat a la comunitat, a través de la participació (Aubert *et al*, 2004).

La primera estratègia es basa en el model d'educació democràtica de persones adultes, en què el protagonisme de les persones participants dota de sentit la postalfabetització. La segona mostra les tertúlies literàries dialògiques, com una de les activitats pedagògiques amb més èxit en l'aprenentatge i el foment de la lectura i l'escriptura. La tercera estratègia basa el seu èxit en l'increment de l'aprenentatge a través de la interacció, la participació i la formació de familiars i persones adultes pròximes a l'activitat escolar de xiquets, xiquetes i joves, consolidant processos de postalfabetització a tota la comunitat educativa. La quarta aporta els fonaments per a l'aprenentatge dialògic de les tecnologies de la informació i la comunicació, orientat a reduir la bretxa digital. La cinquena estratègia exposa la necessitat de treballar per a la millora de la salut i l'atenció sanitària des de l'alfabetització. Aquestes i altres estratègies per a la postalfabetització són necessàries per al desenvolupament d'una oferta formativa que aporte continuïtat i perspectives educatives reals a les persones participants, especialment per a aquells sectors població que més risc pateixen d'exclusió educativa i social.

1. Educació democràtica de persones adultes

Una postalfabetització efectiva ha de garantir que cada vegada més persones accedisquen a un procés d'educació permanent que els permeti no quedar al marge dels ràpids i constants canvis de la societat,

¹² Traducció: Joaquim Martínez.

Aquest text serà publicat com a capítol d'un llibre sobre el Pla d'Iberoamèrica d'Alfabetització de l'OEI.

¹³ Marta Soler és Doctora en Educació per la Universitat de Harvard, professora de sociologia en la Universitat de Barcelona i directora de CREA, Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats.

contribuint d'aquesta manera a la superació de les desigualtats socials. L'educació democràtica fa possible aqueix accés donant el protagonisme a les persones participants i creant nous espais de participació i decisió.

El valor de la democràcia en l'educació de persones adultes parteix de la percepció de les i dels educands com a persones capaces de diàleg, d'acció i d'aprenentatge, en qualsevol àrea de coneixement i a qualsevol nivell. En una educació democràtica es prioritzen les veus de les persones participants i no les d'educadores o acadèmiques, aconseguint en molts casos donar un sentit que als aprenentatges que van més enllà de l'eixir d'una situació de marginalitat social. A través d'aquesta educació, estudiants d'educació de persones adultes han transformat les seues trajectòries i els seus entorns. Aquest model educatiu és promogut amb èxit a Espanya, entre altres organitzacions, per CONFAPEA, la Confederació Espanyola de federacions i associacions de Participants en Educació de Persones Adultes. Les línies principals que caracteritzen el model democràtic són:

a) El protagonisme de les persones participants

La inclusió d'un procés democràtic i participatiu de postalfabetització significa que les persones participants puguen participar en un pla d'igualtat en totes les fases del seu desenvolupament, des del disseny fins a la seua avaluació. En aquest procés participatiu tota la diversitat de col·lectius (dones, jòvens, persones amb necessitats especials, etc.) i cultures de l'entorn han de rebre un mateix tracte d'igualtat incloent-los en un diàleg igualitari i intercultural.

Per a això és important impulsar que les persones participants puguen intervenir en les polítiques, congressos i fòrums de debat públic relacionats amb la seua educació i la seua participació en la formació i la cultura. CONFAPEA ha impulsat els Congressos de Persones Participants en Alfabetització, en què les persones protagonistes són les participants, exposant les seues necessitats, interessos, idees per a programes i projectes futurs. Les i els educadors/es arrepleguen totes les seues aportacions per a organitzar la seua tasca com decisors/es polítics/es, investigadors/es educadors/es. Es van començar a organitzar en 1999 a través del moviment d'educació democràtica de persones adultes a Espanya, i actualment ja és un moviment internacional. En l'última edició del congrés celebrada al novembre del 2006, s'estaven organitzant sessions paral·leles a Espanya, Brasil Argentina, establint contacte a través de videoconferència.

El procés d'organització d'aquests congressos ja és participatiu. Durant uns quants mesos les persones participants amb la col·laboració d'educadors i educadores preparen les seues exposicions i els continguts del congrés, donant suport les administracions públiques, i de vegades també entitats privades, facilitant els re-

El valor de la democràcia en l'educació de persones adultes parteix de la percepció de les i dels educands com a persones capaces de diàleg, d'acció i d'aprenentatge, en qualsevol àrea de coneixement i a qualsevol nivell

cursos per a les infraestructures. La finalitat és donar les pautes per a l'elaboració de programes d'alfabetització i postalfabetització de qualitat que responguen a necessitats i interessos de les i els educands. Fa uns anys el Congrés va ser organitzat per CONFAPEA i l'Associació de Dones Lorquianes de Fuentevaqueros (Granada). Les dones d'aquesta associació són treballadores del camp, però després de la seua dura jornada trobaven un moment per a planificar i preparar el congrés cada nit. D'esta manera trencaven amb estereotips culturals i demostraven que al mateix temps que aprenien a llegir i escriure eren capaços de liderar processos democràtics en educació.

El moviment d'educació democràtica de persones adultes a Espanya inclou organitzacions de participants com CONFAPEA, xarxes d'educadores i educadors com CALA i xarxes de persones investigadores i acadèmiques de l'àmbit universitari com el Grup 90. Cada tres anys es realitza un congrés d'educació democràtica durant tres dies: el primer se centra en investigació, el segon en pedagogia i el tercer en les persones participants. Aquestes últimes lideren la triorganització, i són escoltades de forma prioritària al llarg del congrés.

b) Facilitar l'organització de les pròpies persones participants

Per a aquesta tasca de democràcia i participació és fonamental que les persones participants creen associacions i entitats on organitzar-se per a portar a debat públic les seues aportacions. CONFAPEA compta amb més de 50 organitzacions de participants a Espanya.

Tots aquells centres i entitats que promouen l'educació democràtica obren els seus espais de decisió a les persones participants perquè puguin exposar els seus interessos i necessitats, tant sobre la concreció dels continguts de la seua formació com sobre la gestió de tot el procés i el seu desenvolupament. Així garanteixen que en els espais de decisió es partisca del diàleg igualitari. No sols basta d'obrir aquests espais a les persones participants sinó que les persones educadores faciliten el màxim possible la seua participació, valorant totes les aportacions en funció dels arguments i no en funció de la posició de qui les formula. En aquests centres es tenen en compte la flexibilitat dels horaris, donant ofertes en diferents horaris de matí, vesprada i nit. A més, es garanteix la gratuïtat i la informació sobre l'oferta formativa es realitza a través de tots els canals de comunicació possibles, perquè hi arribe al nombre més gran de persones.

c) El paper de les dones com a agents de canvi de les seues pròpies comunitats

De la mateixa manera dones del camp es reunien a les nits a Fuentevaqueros per a organitzar un congrés, moltes altres dones han planificat els seus tre-

balls, tasques domèstiques i responsabilitats familiars per a poder assistir a classes d'alfabetització, tertúlies literàries o cursos de computació. La major part de les persones que participen en educació bàsica de persones adultes són dones. Quan aquestes dones participen en espais d'orientació dialògica es generen transformacions que es traslladen tant als seus entorns familiars com a la seua pròpia comunitat (Puigvert, 2001).

Les “altres dones”, dones no acadèmiques, treballadores domèstiques, del camp, gitanes, immigrants - en definitiva, la majoria de dones encara que invisibles a la teoria feminista hegemònica - Estan organitzant els seus propis espais de trobada i diàleg i coordinant accions per a superar desigualtats en les relacions de gènere i en els seus propis entorns socials, protagonitzant així transformacions educatives i socials (Beck-Gernsheim, Butler, Puigvert, 2002).

2. Tertúlies literàries dialògiques

La tertúlia literària dialògica és una activitat cultural i educativa que es fonamenta en l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997). Els resultats són contundents: persones que s'acaben d'alfabetitzar lligen i gaudeixen de les obres clàssiques de la literatura universal d'autors com Kafka, Lorca, Wolf, Cortázar o Joyce, consolidant cada vegada més el seu domini de la lectura i escriptura, adquirint un major vocabulari i augmentant constantment els coneixements instrumentals vinculats a la cultura escrita i als clàssics universals de la literatura. El procés d'aprenentatge de la lectura, com argumentaven Freire i Macedo (1987), va més enllà de descodificar unes paraules en un text, i es consolida de forma més eficaç compartint la lectura amb les altres persones, a través d'una lectura dialògica (Soler, 2001).

Actualment hi ha un moviment internacional de tertúlies literàries dialògiques. L'experiència s'està estenent per tot el món¹⁴, els resultats que genera són reconeguts per la comunitat científica internacional, així com per intel·lectuals de gran prestigi:

Quan vaig viure per primera vegada una tertúlia, parlaven de Freire i de Lorca. Però el que més em va impressionar va ser l'energia que es podia desprendre de les paraules de totes aquelles persones. (...) totes les vegades que he pogut compartir una d'aquestes tertúlies la força que he sentit m'ha emocionat, m'ha acompanyat en la meua tasca educativa i en la meua vida.

Donald Macedo

Estic segur que Onetti i Joyce estan molt contents d'estar aquí, xarrant amb vostés, vius en les paraules que van escriure i en els llibres que van deixar.

Eduardo Galeano

¹⁴ El llibre *Compartint paraules. L'aprenentatge de les persones adultes a través del diàleg* (1997) de Ramon Flecha, en què es teoritza l'aprenentatge dialògic a través de l'experiència de la tertúlia literària, ha sigut traduït i publicat en anglès i en xinès.

El sorprenent és que aquestes persones gaudeixen dels llibres que se suposa haguérem de llegir els universitaris i no ho fem.

Miguel Siguán

El vostre pla de treball és tan extraordinari i tan necessari per a tornar conscient la individualitat de cada un en una societat que intentem que siga més i més solidària.

José Saramago

Fruit del diàleg igualitari i del debat que s'estableix en grup sobre l'obra literària, la motivació i curiositat per aprendre els continguts acadèmics que d'això es deriva augmenta, potenciant que s'investigue sobretot allò que es desitja aprendre. Una vegada investigat, es comparteix i reflexiona amb les altres persones de la tertúlia, col·lectivitzant el coneixement i, per tant, multiplicant-lo. Fletxa (1997) identifica en la tertúlia literària dialògica uns principis de l'aprenentatge dialògic que allí es manifesta, i que destaquem a continuació:

a) El diàleg igualitari en la interpretació dels textos

En la tertúlia literària totes les opinions són respectades per igual. La finalitat no és que una interpretació (per exemple, la del professor) s'impose o es considere com a vàlida per damunt de les altres, sinó que totes les persones s'enten capaces d'aprendre i d'aportar coneixements convertint-se en creadores de cultura. Així el diàleg igualitari promou que s'aprenja a escoltar als altres, al mateix temps que s'aprèn a exposar els propis arguments. Tal com exposa Habermas (1987) en la seua teoria de l'acció comunicativa la importància està en els arguments que s'aporten (independentment del codi lingüístic utilitzat) i no en la posició de poder de qui els formula, així com en la intenció d'arribar a un enteniment.

El diàleg igualitari fa que el procés de lectura no siga una experiència individual. Les persones participants en la tertúlia lligen a casa les pàgines que han acordat en grup i és després, en la tertúlia, que s'obri un procés d'interpretació col·lectiva i reflexiva entre totes les persones que hi participen. No hi ha una interpretació correcta del professor, sinó que tots i totes aporten al diàleg. Bakhtin (1986) en els seus estudis sobre la comprensió del text literari argumenta que cada vegada que llegim quelcom establim una cadena de diàlegs passats i futurs amb altres persones. En la tertúlia literària les persones participants utilitzen aqueixos diàlegs per a aprendre (Soler, 2004). D'aquesta manera, s'aprofundeix molt més en els llibres, sorgeixen noves idees, es dialoga i es reflexiona sobre temes socials o experiències personals.

b) La transformació personal i social

Les persones participants en les tertúlies literàries canvien el seu autoconcepte adquirint major autoestima i seguretat i canviant així les relacions que tenen en el seu entorn. L'augment de l'aprenentatge que es deriva de la participació en les tertúlies literàries contribueix a superar les barreres que havien mantingut aquestes persones al marge de l'educació i la participació social.

A través del diàleg, persones que mai abans s'hagueren atrevit a parlar en públic o a expressar la seua opinió entren en debat sobre els temes que es discuteixen. Moltes de les persones que participen en les tertúlies literàries dialògiques són dones; de mares en els seus llars es transformen per als seus fills i filles en intellectuals que parlen de literatura, art, política. A partir de la seua participació no sols s'atreveixen a parlar en públic sinó que s'impliquen en les associacions dels seus centres educatius, barris i comunitats. La seua participació en un espai dialògic d'aprenentatge fa que la transformació que es genera no és només personal sinó també social i del seu entorn (Puigvert, 2001).

c) Intensificar la dimensió instrumental

Quan parlem de dimensió instrumental ens referim a l'aprenentatge d'aquells instruments fonamentals que constitueixen la base per a accedir als altres aprenentatges, i un requisit per a obtindre una formació de qualitat. La motivació que es genera per aprendre en les tertúlies fa que les persones s'interessen per saber sobre els autors i autores que llegeixen, sobre les seues biografies, la seua època històrica, el seu context social i cultural, sobre els temes que es deriven del debat, etc. La persona dinamitzadora no exerceix un rol de transmissora de coneixement sinó que potència que les persones participants investiguen sobre aquests coneixements preguntant als seus familiars, buscant en enciclopèdies o consultant Internet.

Les persones alfabetitzades i en processos de postalfabetització que participen en tertúlies literàries dialògiques no sols intensifiquen la dimensió instrumental en la seua relació amb la cultura escrita, sinó que també augmenten les seues expectatives educatives, decidint continuar la seua formació per a obtindre, per exemple, un títol d'educació secundària o coneixements d'informàtica i anglès.

d) La igualtat de les diferències

Totes les persones tenen dret a què es respecte la seua cultura, identitat, religió, ideologia, o manera de viure. En la tertúlia literària dialògica les diferents identitats es manifesten en les aportacions de cada participant, i en cap moment són qüestionades, prejutjades o no valorades. L'aplicació d'aquest principi genera una major valoració per la pròpia identitat, al mateix temps que augmenta el res-

pecte per les identitats i aportacions diferents. L'actitud de respecte es fa visible a través de l'escolta atenta, que al seu torn fomenta una major comprensió i reflexió crítica augmentant l'aprenentatge individual i col·lectiu. Tal com ho comentava un participant, les tertúlies són com a xicotetes cèl·lules de solidaritat, que contribueixen a la comprensió, al coneixement de l'altre, a la motivació per saber més i al canvi social.

3. Comunitats d'aprenentatge

Els centres que funcionen com una comunitat d'aprenentatge han optat per obrir-se a la participació de tota la comunitat amb la finalitat d'oferir una educació de màxima qualitat a totes les persones participants. En la societat de la informació el nivell acadèmic és un element clau per a no quedar al marge dels ràpids canvis que en aquesta es produeixen, i la coordinació entre escola, comunitat i família està altament relacionada amb la consecució d'aquest objectiu (Cummins, 2000; Flecha, 1994; Moll *et.al*, 2005). Des de les comunitats d'aprenentatge tota la comunitat s'organitza per a garantir l'adquisició de les habilitats requerides en l'actual societat a tots els xiquets, xiquetes i jòvens del centre (Elboj *et.al*, 1003). La màxima prioritat se situa en els aprenentatges instrumentals, que moltes vegades s'han minimitzat per a aquells col·lectius menys privilegiats de la societat, substituint-los pel "currículum de la felicitat".

Actualment el projecte de comunitats d'aprenentatge es desenrotlla en més de 50 centres d'educació infantil, primària i secundària a Espanya, Brasil i Xile. Té el seu origen en l'educació popular, concretament en l'escola d'educació de persones adultes La Verneda Sant-Martí, que va sorgir en els anys 70 en un barri obrer de Barcelona i en què la comunitat gestiona l'escola. En les comunitats d'aprenentatge podem identificar els següents elements clau:

a) Participació de la comunitat en la construcció del projecte d'escola

La transformació dels centres educatius en comunitats d'aprenentatge es basa en aquells procediments que millor superen el fracàs escolar i els problemes de convivència. Es parteix del somni de totes les famílies i la comunitat, conjuntament amb el professorat i els xiquets i les xiquetes: somien quina escola volen, sota el lema de la millor educació per a tota la comunitat. A partir del somni s'estableix una selecció de prioritats que es duen a terme a través de comissions mixtes de treball (compostes per familiars, professorat, voluntariat, participants, representants de les entitats i associacions del barri, etc.) dinamitzant i gestionant el procés, buscant els recursos, etc. Algunes d'aquestes prioritats en comunitats d'aprenentatge han sigut cursos de computació, classes d'alfabetització i permís

de conduir, tertúlies literàries, classes d'espanyol, d'àrab, d'anglès, biblioteca tutoritzada, etc.

b) Multiplicar les interaccions d'aprenentatge en l'entorn escolar: els grups interactius

En les comunitats d'aprenentatge no sols es transforma el centre sinó també la distribució en les seues aules. En comunitats d'aprenentatge es treballa en grups interactius. Nombrosos estudis han demostrat que la segregació (o separació per nivells) desemboca en més exclusió educativa (Flores-Gonzalez, 2002); a Finlàndia, un dels països amb millors resultats en l'estudi XAFA 2000, es va prohibir la segregació per nivells en 1985¹⁵. L'aula es divideix en xicotets grups heterogenis (quant a edat, gènere, ritme d'aprenentatge, etc.), en cada un d'ells s'exerceix una activitat diferent i es tracta que entre les diferents persones del grup interaccionen per a resoldre amb èxit l'esmentada activitat. Per a dinamitzar els grups i accelerar els aprenentatges entren en l'aula més persones adultes a més de les docents, voluntaris i voluntàries de la comunitat. Així, amb l'objectiu d'accelerar l'aprenentatge les persones participants transformen les seues relacions al mateix temps que intensifiquen el procés d'aprenentatge.

c) Promoure la formació de familiars i famílies des del centre escolar

Moltes persones troben sentit a l'alfabetització amb relació a l'educació dels seus fills i filles. Per a poder ajudar-los han de realitzar nous aprenentatges. En les comunitats d'aprenentatge la formació de familiars és una de les activitats educatives principals: les famílies es formen en alfabetització, tertúlies literàries, computació i Internet, anglès i espanyol com a segona llengua, entre altres coses. Quan les famílies aprenen, espais extraescolars com la llar, el carrer, els comerços es transformen: canvien les conversacions, apareixen nous materials escrits, llibres, etc., incidint en els aprenentatges dels xiquets i xiquetes i les seues expectatives educatives.

En tot el projecte, l'alfabetització i postalfabetització de les persones adultes de la comunitat, així com la seua vinculació a espais educatius, es converteix en un element fonamental per a aconseguir una educació inicial amb èxit dels xiquets, xiquetes i joves d'aqueixa comunitat.

4. Accés i aprenentatge dialògic de les tic

Un dels objectius actuals de la postalfabetització és que les persones adquirisquen les habilitats i competències necessàries per a l'ús de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació). Qui no té accés a la informació, o no sap com se-

¹⁵ Finnish National Board of Education. <http://www.education.fi/english/pageLast.asp?path=500,571,36263,36274>

leccionar-la i processar-la, es queda exclòs de l'actual societat de la informació. Es necessiten actuacions que fomenten aquest accés i formes d'aprenentatge que tinguin com a resultat un ús autònom i crític tant de les TIC com dels missatges mediàtics.

Una concepció errònia ha sigut suposar que les persones que estaven en processos d'alfabetització no podien accedir a aquest aprenentatge fins a consolidar la seua competència de lectoescriptura. Diferents experiències educatives han demostrat que l'ús de les TIC com a ferramenta de suport en aquests processos integra dos aprenentatges clau: la lectoescriptura i el desenvolupament d'habilitats digitals. L'orientació dialògica a l'aprenentatge de les TIC permet a persones en procés d'alfabetització trobar sentits com a recerca de treball, comunicar-se amb familiars que estan lluny de les seues cases, accedir a informació sobre salut, a informacions sobre l'ajuntament, govern, mitjans de comunicació, etc. Tot això fomenta la utilitat de l'aprenentatge de la cultura escrita i afavoreix la inclusió digital de totes les persones.

D'altra banda, una altra de les necessitats pròpies de la societat de la informació és educar a la societat en els mitjans. Autors com Buckingham (2000) i Kellner (2004) afirmen que aquesta educació ha de proporcionar a les persones d'una visió crítica dels mitjans, un apoderament d'aquests per a avançar en la democratització de les seues societats. Hi ha diverses experiències en aquest sentit que han inclòs persones adultes en el domini de les TIC a través d'una orientació dialògica a l'anàlisi crítica dels mitjans de comunicació.

El Punt Àgora, una aula digital comunitària, és un exemple d'aprenentatge dialògic de les TIC. Obri una àmplia oferta de formació dirigida a trencar barreres digitals i de processament de la informació. Característiques de la formació i l'aprenentatge dialògic que es desenrotlla en el Punt Àgora:

a) Accés gratuït i amb l'horari més ampli possible.

Situat en un barri obrer de Barcelona on moltes famílies no tenen accés a les TIC en els seus domicilis, el Punt Àgora està obert de dilluns a diumenge, de 9h a 22h, i té una assistència d'unes 980 persones cada quadrimestre.

b) Oferta diversa.

Es basa en tres usos principals: cursos bàsics d'introducció, hores d'autoformació i grups de treball. En l'aula sempre hi ha com a mínim una persona de suport, ja siga docent o col·laboradora (la diversitat de perfils enriqueix el coneixement, des d'un universitari enginyer de telecomunicacions fins una persona participant s'impliquen com a col·laboradors de l'aula). L'èxit recau en la gestió horit-

zontal del recurs, les expectatives positives i el diàleg com a pont de coordinació de les diferents accions. La transformació social i personal es demostren dia a dia; es pot trobar una iaia que està aprenent a enviar correus electrònics als seus néts, una dona immigrant que va amb els seus xiquets per a comunicar-se amb els seus familiars del seu país, un jove que redacta el seu currículum vitae per a enviar-lo a ofertes de treball, un jubilat que està aprenent a fer una pàgina web sobre el seu poble, o una dona participant que està com a col·laboradora de l'aula.

c) Espai intercultural i intergeneracional:

La diversitat d'edats, cultures, nivells educatius i gènere, s'uneixen i comparteixen un mateix propòsit ajudar-se els uns als altres a millorar els aprenentatges que estan realitzant, el principi de la solidaritat està present en l'ús quotidià de l'aula. El diàleg, el fet de resoldre els dubtes conjuntament, fomenta al seu torn un major aprenentatge individual. Les interaccions que s'estableixen superen barreres tant culturals, com de gènere com d'edat. L'ambient d'aprenentatge continu es contagia i hi ha una contínua motivació per a continuar incrementant el nivell d'aprenentatge.

d) Grups dialògics d'alfabetització mediàtica: de receptors a gestors de la informació

En aquests grups han participat persones de diferents cultures, llengües i edats, fet que ha enriquit l'aprenentatge conjunt. El diàleg està present en l'elecció de la temàtica a treballar, en la sessió de recerca, en l'anàlisi i en la producció. El grup s'organitza i busca informació a través d'Internet. El diàleg està present en el moment que des del grup es comenta si la informació trobada és vàlida per a l'objectiu que s'està treballant, se seleccionen els continguts rellevants i es processa elaborant una unitat informacional, que agrupa el que és de tots i que serà entregada posteriorment. El següent pas és la sessió de diàleg amb tot el grup.

Els resultats¹⁶ de l'aprenentatge generat en aquests grups superen el que preveu. D'una banda, s'aconsegueix augmentar les habilitats de l'ús de les TIC, persones que mai havien tocat un ordinador aconsegueixen en poc de temps utilitzar autònomament Internet i els programes bàsics. L'augment de la comprensió crítica de la realitat mediàtica mitjançant l'anàlisi conjunta a través de la selecció i el diàleg respecte la informació. Es genera una major valoració de les pròpies opinions, no sols s'és receptor sinó que passen a ser gestors de la informació, i ací és on radica el sentit, en l'intercanvi de coneixements i opinions a través de la sessió de diàleg i la publicació de missatges en Internet.

¹⁶ Aquests resultats s'han arregplegat a través de projectes europeus recolzats per la Comissió Europea: Projecte "DIMELI: Alfabetització mediàtica dialògica" (2002-2004), coordinat per Àgora. Projecte "e-Quality: Espais virtuals de diàleg democràtic entre cultures entorn de la imatge" (2004-2005).

5. Alfabetització en la salut

Segons investigacions recents, les persones de nivells inicials educatius són més susceptibles als problemes de salut. Aquest fet pot estar motivat per diferents causes: situació econòmica, absència o dificultat d'accés als recursos sociosanitaris, etc. Però una de les causes que s'està detectant és la dificultat del llenguatge mèdic i la informació pròpia del sistema sanitari que per si mateix s'estableix com a barreira d'accés a la seua comprensió per part de les persones amb nivells educatius inicials (Rudd: 2003). Generalment aquesta informació està redactada per a ser entesa per persones amb un alt nivell educatiu, i encara així, sovint aquest llenguatge en ser propi del camp, només pot ser del tot comprés per part de les persones expertes o relacionades amb la mateixa matèria. Això dificulta el procés de comprensió dels símptomes que es pateixen i la identificació d'aquests símptomes, com també la comprensió de mesures preventives o fins i tot les indicacions del propi tractament. Per tant al seu torn obstaculitza el fet de prendre decisions conscients i lliures sobre la pròpia salut al no comprendre tota la informació (Rudd & Anderson: 2006).

L'educació de persones adultes està fent importants aportacions cap a la millora de la salut pública, a través de la transformació de la comunicació sanitària i la proximitat del coneixement científic a les persones participants.

El domini dels codis i missatges en l'àmbit de la salut contribueix a l'augment de la qualitat de vida millorant la salut de les persones de nivells educatius bàsics. D'entre les diferents iniciatives destaquen dos: orientació dialògica en els tractaments sanitaris (inclosa la relació metge-pacient) i acostar la informació científica sanitària a la població mitjançant accions que permeten el diàleg conjunt entre científics/es i les persones participants.

El grup d'investigació sobre Alfabetització en la Salut de la Universitat de Harvard ha investigat àmpliament la relació que s'estableix entre la salut i la població adulta amb nivells educatius inicials. La teoria que elabora parteix de les contribucions de Paulo Freire i les aplica al camp de l'alfabetització sanitària. Les principals característiques del programa de salut de Harvard són:

a) Acostar el llenguatge acadèmic científic a l'ús lingüístic quotidià de les persones.

Açò no implica renunciar a les paraules tècniques sinó explicar els conceptes tenint en compte les recomanacions de la pedagogia de persones adultes com l'aportada per Paulo Freire. Això es pot aplicar en tots els àmbits de comunicació sanitària: des de l'elaboració de prospectes o materials informatius, atenció telefònica, comunicació oral en les visites fins a la difusió de qüestions de salut a través dels mitjans. La participació dialògica de les persones adultes usuàries en el disseny de la comunicació - entre personal/coneixement sanitari i usuaris - millora el procés.

b) Promoure espais d'aprenentatge dialògic de les ciències.

Creació de grups d'autoformació i diàleg sobre temes de salut i científics. A través del projecte TRAMS finançat per la Comissió Europea (VI Programa Marco, Ciència i Societat), s'han avaluat grups de treball trobant com a resultat una àmplia motivació per aprendre, buscar més informació i, en definitiva, augmentar la seguretat i l'autonomia reflexiva entorn de la pròpia salut i la de la pròpia família.

A manera de conclusió

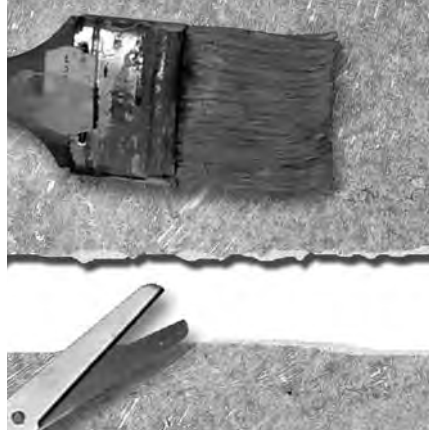
Moltes de les experiències d'èxit en educació bàsica de persones adultes inclouen una orientació dialògica. En primer lloc, perquè el diàleg igualitari siga possible és necessari potenciar la participació d'aquells i aquelles la veu de les quals ha sigut silenciada: les persones no acadèmiques, les minories culturals, les altres dones. Estratègies educatives com les tertúlies literàries dialògiques, l'alfabetització mediàtica o l'alfabetització sanitària, parteixen d'aquesta premissa i es desenrotllen des d'aquesta orientació.

Les estratègies de postalfabetització, des d'un model dialògic i social, constitueixen una opció transformadora que no es conforma amb el paper reproductor que molts assignen a l'educació bàsica, que és capaç de fer front a qualsevol forma d'exclusió social brandant la igualtat entre les persones i, per això, el seu dret a participar en la construcció de les seues pròpies expectatives educatives i la seua pròpia identitat.

Bibliografia

- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BAKHTIN, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2002). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Tonowanda, NY: Multilingual Matters.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., Soler, M., VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- FLECHA, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En M.Castells, R.Flecha, P.Freire, H.Giroux, D.Macedo, P.Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós; pp. 55-82.

- FLECHA, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLORES-GONZALEZ, N. (2002). *School kids/street kids: identity development in Latino students*. New York: Teachers College Press.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P., MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- KELLNER, D. (2004). «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación», en Snyder, I. (Comp.): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga, Aljibe; 227-250.
- MOLL, L.; GONZÁLEZ, N.; AMANTI, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in classrooms and households*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure Ciencia
- RUDD (2003). *Improvement of Health Literacy in Communicating Health: Priorities and Strategies for Progress*. Washington DC: USDHHS, Office of Disease Prevention and Health Promotion.
- RUDD R., ANDERSON J. (2006). *The health literacy environment of hospitals and health centers. Partners for action: Making your Healthcare Facility Literacy Friendly*. Boston: NCSALL & Harvard School of Public Health.
- SOLER, M. (2004). Reading to share. Accounting for others in dialogic gatherings. En Bertau, M.C. (Ed.). *Aspects of the dialogic self*. pp 157-183. Berlín: Lehmann.
- SOLER, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Tesis doctoral no publicada. Cambridge, MA: Harvard University.



Algunes especificitats del mercat de treball a Espanya

Marina Aparicio Barberán, Institut Paulo Freire d'Espanya



1. Introducció al mercat laboral a Espanya.

El mercat laboral no és una altra cosa que un procés, un procés on es genera un espai social i econòmic en què hi ha un intercanvi entre oferents i demandants en relació amb el treball.

En el mercat laboral espanyol hi ha diferents tipus de contractes, de temps complet - més de 30 hores-, de temps parcial - menys de 35 hores-, contractes a temps indefinit, contractes temporals - Que tenen fixat la fi del seu contracte per mitjà de condicions objectives- i subempleats - Aquelles persones que desitgen treballar més hores, ja que les seues hores efectives de treball són inferiors a les que habitualment realitzen les persones ocupades a temps complet en la branca d'activitat on estan empleats-.

La població activa està composta per un grup específic de ciutadans i ciutadanes amb una edat, entre 16 i 64 anys, i a pesar de no haver tingut cap tipus de relació laboral, estan disponibles per a començar a treballar o estan buscant treball activament.

Hi trobem les persones parades, persones de 16 o més anys fins a 64 que durant la setmana de referència han estat sense treball, disponibles per a

* Traducció: Joaquim Martínez.

treballar, és a dir demandants, i buscant activament ofertes d'ocupació. També se-
 ran persones parades aquelles que ja han trobat un treball i estan a l'expectati-
 va d'incorporar-s'hi, sempre que verifiquen les dues primeres condicions, estar en
 contacte amb una oficina pública d'ocupació a fi de trobar treball, estar en con-
 tacte amb una oficina privada (oficina d'ocupació temporal, empresa especialitza-
 da en contractació, etc.) a fi de trobar treball, enviar una demanda expressa direc-
 tament als ocupadors, indagar a través de relacions personals, per mediació de sin-
 dicats..., anunciar-se o respondre a anuncis de periòdics, estudiar les ofertes d'ocu-
 pació, participar en una prova, concurs o entrevista, en el marc d'un procediment
 de contractació, buscar terrenys, locals o material, realitzar gestions per a obtin-
 dre permisos, llicències o recursos financers.

Des de mitjan dels anys noranta, el mercat de treball a Espanya ha tingut una
 evolució molt favorable -fins i tot superant algunes de les previsions realitzades fins
 al moment- tant en la creació de llocs de treball com en la participació i en la re-
 ducció de la desocupació.

Taula 1. Evolució dels principals indicadors del mercat de treball a Espanya.

	1996	2000	2004	2005	2006
Tasa de paro (> 16 años)					
Total	19,2%	11,4%	10,5%	9,2%	8,5%
Hombres	15,4%	8,1%	8,0%	7,0%	6,3%
Mujeres	25,4%	16,6%	14,2%	12,2%	11,6%
16-24	37,7%	21,9%	21,3%	19,7%	17,9%
25-54	16,7%	10,1%	9,4%	8,0%	7,5%
+ 55	9,5%	7,4%	6,5%	5,9%	5,4%
> 1 año (% total)	55,2%	45,9%	34,8%	28,9%	25,6%
Tasa de actividad (15-64 años)					
Total	59,6%	64,0%	68,9%	69,8%	70,9%
Hombres	74,1%	77,5%	80,5%	81,0%	81,4%
Mujeres	45,1%	50,3%	57,1%	58,3%	60,2%
15-24	38,6%	41,9%	45,2%	47,9%	48,4%
25-54	73,3%	76,6%	80,8%	80,9%	82,0%
55-64	37,1%	38,2%	43,4%	45,6%	47,4%
Tasa de empleo (15-64 años)					
Total	48,1%	56,6%	61,6%	63,4%	64,8%
Hombres	62,6%	71,2%	74,1%	75,3%	76,2%
Mujeres	33,6%	41,9%	48,9%	51,2%	53,2%
15-24	24,1%	32,7%	35,6%	38,5%	39,7%
25-54	61,0%	68,9%	73,2%	74,4%	75,8%
55-64	33,4%	35,2%	40,4%	42,8%	44,7%

*Font: Oficina Econò-
 mica del president. Informe Econòmic del president
 del Govern. 2007.*

En la taula superior, es pot observar com les taxes de desocupació han anat reduint-se gradualment, les taxes d'activitat s'han incrementat en totes les categories en què es divideix la taula i, finalment, la taxa d'ocupació, s'ha incrementat també. Com he comentat anteriorment l'evolució del mercat laboral espanyol ha sigut positiva en aquest sentit, ja que els indicadors percentuals representen les millores socials que s'han produït entorn de la contractació.

Una de les preocupacions més importants a Espanya és, sens dubte, el problema de la desocupació. Aquest colpeja amb especial virulència a determinats col·lectius -Joventut i dones-, impedit la seua plena incorporació al mercat de treball i la seua integració en el teixit social. Per tant, les implicacions personals i socials de la desocupació són tant o més importants que les conseqüències econòmiques.

L'objecte d'aquest treball és analitzar l'evolució del mercat de treball a Espanya, especialment aquelles variables relacionades amb el gènere, la joventut i la seua relació amb l'educació-formació, i algunes de les causes de la desocupació, i com les anomenades polítiques actives contribueixen a resoldre aquesta qüestió.

Partim de la idea que el mercat de treball no és només un mercat competitiu¹⁷ sinó que, té aqueixa dimensió, però que a més necessita i funciona en virtut de la combinació d'altres dimensions: socials, econòmiques, culturals... com per exemple, el caràcter durador de les relacions laborals, la composició del salari en relació al treball i a les rendes empresarials, l'existència de normes ètiques que dificulten els comportaments individualistes...

La motivació de la investigació se centra d'una banda, en la necessitat de situar Espanya en relació al grau d'importància atorgat a les polítiques actives i a les seues pautes de gasto en el marc de la Unió Europea. D'un altre, a determinar quin paper juguen les polítiques actives dins de la política d'ocupació a Espanya i la seua repercussió sobre el mercat de treball.

2. Evolució del mercat laboral a Espanya.

2.1. *Persones ocupades i parades.*

El model de creixement espanyol dels anys 60 i 70 mostrava una total dependència tecnològica cap a l'exterior, un sistema fiscal dèbil, centrat en els impostos indirectes, i gens igualitari, amb elevada protecció aranzelària, empreses xicotetes, poc innovadores i amb limitat autofinançament, baixos costos laborals... Aquests condicionaments són els que van portar a les xicotetes empreses a no poder fer front la reforma política i a la creixent i progressiva internacionalització que l'economia estava experimentant.

Es tractava d'un problema estructural que només podia solucionar-se a través de mesures del mateix tipus, és a dir, amb polítiques estructurals de caràcter tec-

¹⁷ Solow, Robert. (1992). El mercat de treball com a institució social. Aliança Editorial. Madrid.

nològic i industrial, incrementant la competitivitat, generant la capacitat de reacció que fins al moment no havia existit en el mercat laboral d'Espanya.

D'altra banda, també era necessària una millora de les polítiques actives educatives de manera que s'adequara la formació i la qualificació dels treballadors, ja que la competitivitat de l'economia espanyola estava realment i profundament afectada pels escassos nivells de qualificació de l'oferta de treball i la baixa qualitat dels productes més que pels nivells salarials.

Hem de ser conscients que la política d'ocupació realitzada s'ha centrat en aspectes més normatius i no tant a promoure activacions dels recursos. Una actuació que buscava reduir el poder dels '*insiders*' -a pesar de ser una actuació ineficient i insuficient- i no, incrementar les possibilitats dels '*outsiders*' dins del mercat de laboral.

Els elevats costos de rotació laboral aïllen els treballadors *insiders* de l'existència d'excessos d'oferta en el mercat de treball, la qual cosa els permet fixar els seus salaris amb relativa independència del número i de l'evolució dels desocupats. Al mateix temps, de la mateixa manera que la probabilitat per a un *insider* de perdre el seu lloc de treball i engrossir el col·lectiu de parats és molt xicoteta, la probabilitat per a un parat de convertir-se en *insider* també és xicoteta, fins i tot inferior a l'anterior.

Com he assenyalat en el paràgraf superior, veiem com la política realitzada, és una política caracteritzada per la flexibilitat externa -relacionada amb l'entrada i eixida del mercat de treball, i que en definitiva, és la capacitat empresarial per a contractar, acomiadar o subcontractar - i la insuficient política formativa, tecnològica i industrial que és el que porta a una desocupació no friccional¹⁸ sinó clarament estructural.

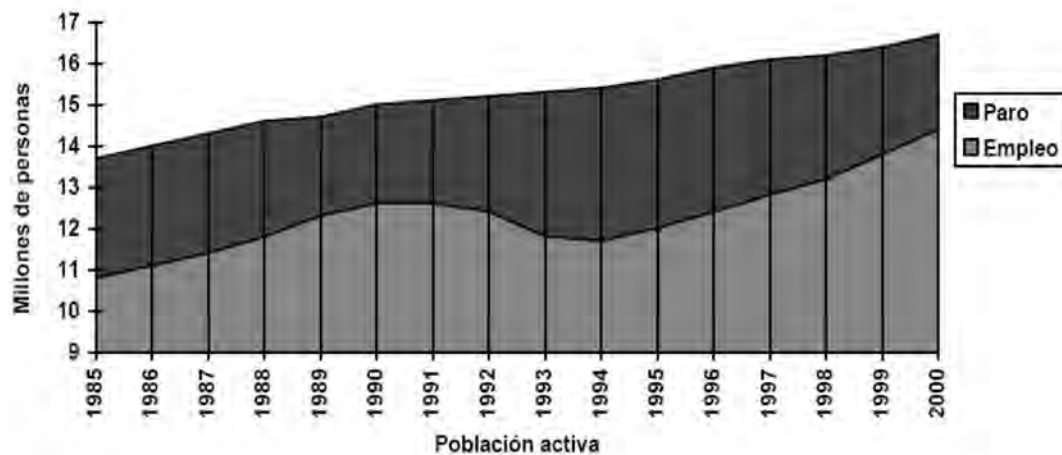
El mercat laboral a Espanya es va caracteritzar durant els anys 80 per un alt índex de creació de noves ocupacions, eren anys de gran expansió econòmica, en canvi, en el mercat d'aquest període es va viure una reducció de l'ocupació durant el tercer any consecutiu de desaceleració econòmica el que va fer que frenara l'esmentada creació de noves ocupacions. En la segona meitat de 1980, l'índex de creació d'ocupació va ser molt alt, i les xifres de desocupació van caure de manera considerable. De 1986 a 1990, trobem un període de gran creixement econòmic, es van crear quasi dos milions de noves ocupacions, amb quasi 380.000 ocupacions netes de mitjana anual, la qual cosa suposava un índex de creixement mitjà de l'ocupació del 3% a l'any. Amb aquest nivell de creació d'ocupació, i a pesar de l'increment de la població activa, la taxa de desocupació va caure en quasi el 6%, des del 22% de l'últim trimestre de 1985 al 16,1% de l'últim trimestre de 1990.

Entre els anys 1990 i 1994 la reducció de l'ocupació anirà de la mà d'un creixement moderat de la població activa, i també, d'un important increment de la des-

¹⁸ Perquè les característiques d'esta desocupació no impliquen les variables següents: abandonar la seua ocupació actual per a buscar-ne una altra, buscar una nova ocupació després de perdre la que tenien, buscar ocupació per primera vegada i tornar a entrar en la població activa després d'un període d'absència.

ocupació. En canvi, a partir de 1995 es produeix un augment de l'ocupació, mantenint-se el creixement de la població activa i reduint-se la desocupació a un percentatge pròxim al de l'any 1990, com podem apreciar en el gràfic 1.

Gràfic 1. Evolució de la població activa entre els anys 1985 i 2000.



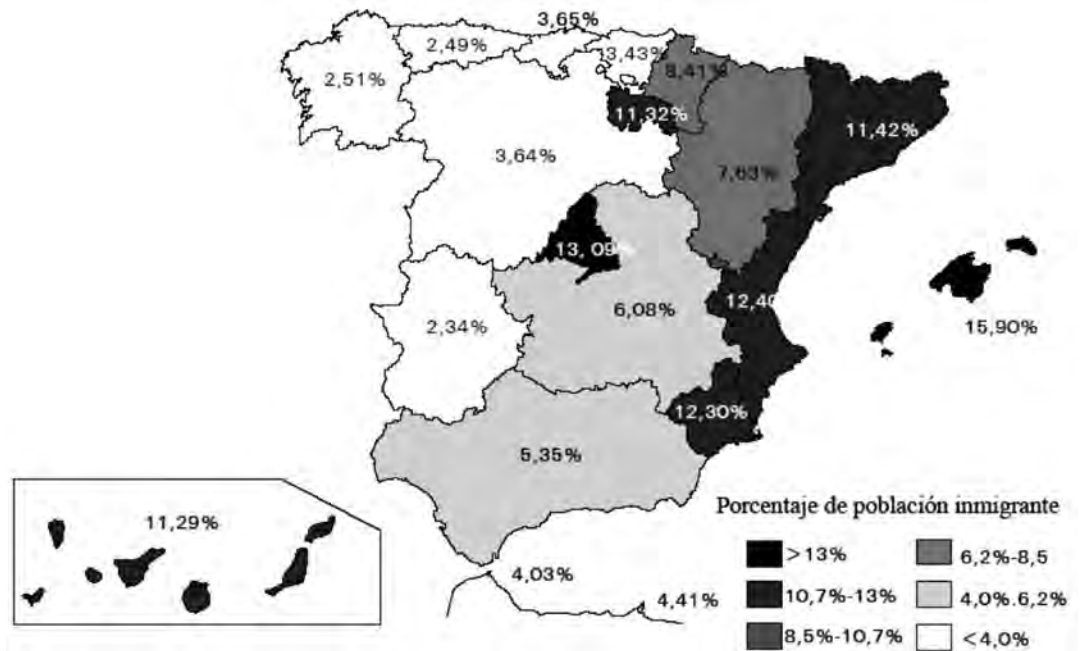
Font: INE.

2.1.1. Població immigrant a Espanya.

Una qüestió important, a partir de finals dels 90, serà el fort increment de població immigrant que afectarà profundament en la situació del mercat laboral a Espanya, però ho farà de forma puntual ja que al llarg de l'estudi he decidit concentrar-me en les diferències de gènere, els problemes d'ocupació juvenil, i la situació del mercat amb relació a l'educació a Espanya i els seus efectes.

L'evolució de la població immigrant a Espanya al llarg de l'última dècada ha sigut molt important. Una de les principals causes de la immigració és la recerca de treball que permeti uns ingressos econòmics per a recolzar la unitat familiar, que moltes vegades roman en el país d'origen fins que, passat un temps, aconsegueixen reagrupar-se. Com he assenyalat anteriorment, Espanya s'ha convertit en un focus d'atracció per als treballadors estrangers, que es distribueixen de manera desigual en el territori nacional, amb una concentració més elevada en aquelles comunitats autònomes que presenten una major oferta de llocs de treball. En el mapa inferior podem apreciar la distribució de la població immigrant en les diferents comunitats autònomes.

Mapa 1. Distribució de la població immigrant per comunitats autònomes.

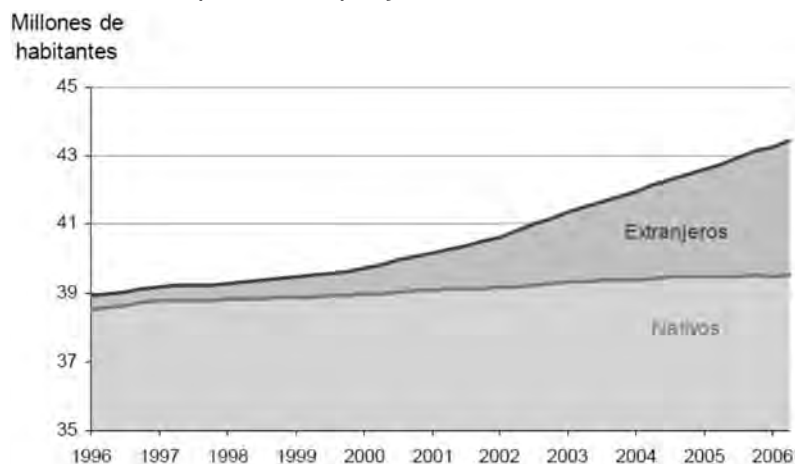


Font: Oficina Econòmica del president. Immigració i població espanyola 2006.

Aquests nous ciutadans i ciutadanes disposen d'uns nivells educacionals, a pesar del que es pense, semblants als de la població autòctona. Un 15% dels immigrants té el tercer grau -enfront d'un 21% dels nadius-, el 53% té el segon grau -enfront d'un 57%-, i un 19%, el primer grau, mentre que els analfabets no arriben al 5% del total.

El més impactant d'aquest fenomen és la rapidesa i la intensitat amb què creix la població estrangera, i és el que ha provocat gran quantitat de debats sobre la seua incidència i sobre les seues possibles conseqüències socioeconòmiques. Respecte a aquest tema trobem dues visions diferenciades, una d'elles és la que les persones veuen la immigració com un problema de sobreoferta de personal laboral, d'altra banda, aquelles que consideren que gràcies a la immigració s'ha produït una evolució i creixement d'Espanya -Ja que si no haguera sigut per ells, la població espanyola s'hauria estancat i el saldo de la caixa única de la Seguretat Social haguera sigut netament negatiu -.

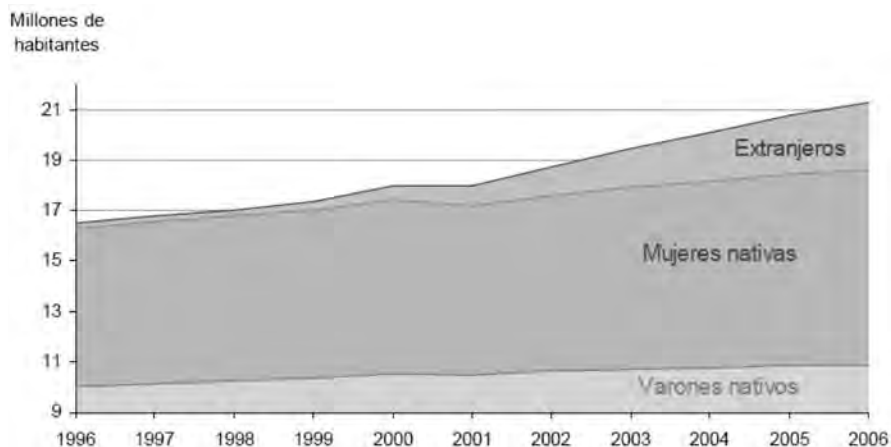
Gràfic 2. Evolució de la població espanyola.



Font: Oficina Econòmica del president. Immigració i població espanyola 2006.

Com es pot veure en el gràfic 2, aproximadament, dels 4,7 milions més d'habitants que té Espanya respecte a l'any 1996, d'ells, 3,6 milions són immigrants. El procés migratori que està experimentant l'economia espanyola és, sens dubte, el canvi socioeconòmic més important dels últims anys.

Gràfic 3. Evolució de la població activa.



Font: Oficina Econòmica del president. Immigració i població espanyola 2006.

Com podem veure en el gràfic 3, a partir del 2002, el procés d'entrada d'immigrants en el mercat de treball espanyol s'ha accelerat, i la seua contribució a l'ocupació s'ha fet més rellevant. A més, l'entrada de treballadors estrangers ha sigut compatible amb el descens de la taxa de desocupació nacional, per la qual cosa els immigrants no sols no han creat desocupació, sinó que han creat ocupació neta.

Els efectes del fenomen migratori són clars, en un context general, tindrien un major caràcter econòmic, encara que també es veuria reflectit demogràficament - S'ha produït una major elevació de la demanda privada i de l'oferta potencial. A part de generar un cert reequilibri en la piràmide de la població espanyola, eixamplant els segments d'edat més jòvens, masculins i femenins-, en relació a la protecció social - elevació dels ingressos per cotitzacions-. D'altra banda, la immigració ha augmentat la pressió de la demanda sobre el sistema de protecció social en sentit ampli, i ha elevat la necessitat augmentar el gasto, i en el mercat laboral - cobertura de necessitats mà d'obra-.

Cal ser conscients que la immigració és un fenomen omnipresent que s'ha donat al llarg de la història i en tot tipus de societats -Sempre hi ha hagut moviments migratoris-, per la qual cosa des d'un punt de vista realista, cal admetre el fet que és un fenomen que escapa a l'àmbit de la política d'immigració actual.

És necessària una defensa de la immigració des de la garantia que aquesta població immigrant no debilitarà la seguretat econòmica ni social de les classes populars, ni tampoc substituint la seua cultura¹⁹. (NAVARRO, Vicenç. 2006: 111).

2.2. *Contractes a temps parcial.*

Per treball a temps parcial entenem que és aquell treball que es realitza amb una jornada laboral inferior a la considerada normal o estàndard d'activitat.

L'existència dels contractes a temps parcial no tenen un altre origen que la demanda del mercat laboral, és a dir, les empreses creen llocs d'ocupació a temps parcial perquè aquest els reporta un conjunt d'avantatges. Mitjançant aquest tipus de contractes se segmenta la força de treball, per la qual cosa podrien rebaixar-se les condicions de treball i d'ocupació i, també, implica una menor remuneració per hora treballada, per la qual cosa l'empresa pot generar llocs de treball en períodes de la jornada on el treball siga major a un menor cost.

Fent una xicoteta referència al que més tard analitzarem, cal dir que, com empíricament sabem, els col·lectius que predominen en aquest tipus d'ocupacions, són dones i jòvens.

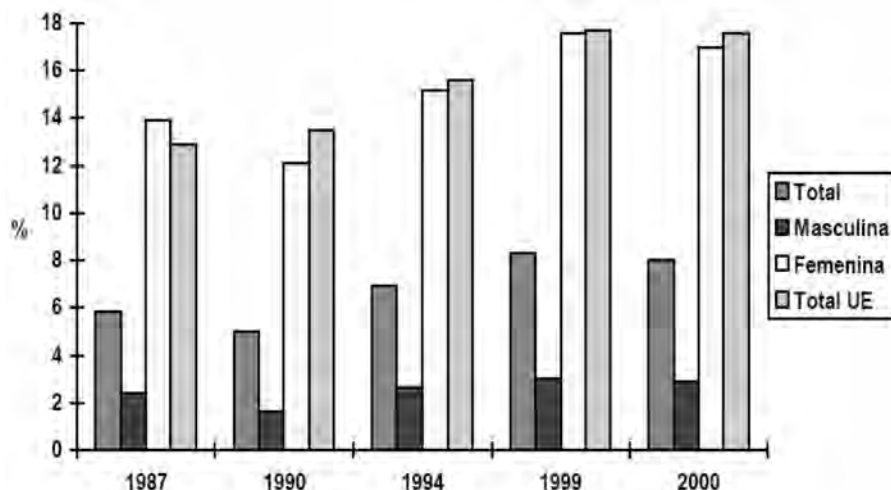
En primer lloc, la càrrega de responsabilitats 'domèstiques' de les dones no facilita que s'empren a temps complet, el que de forma directa o indirecta els porta a aquesta única solució. En segon lloc, una quantitat important de jòvens compagina el

¹⁹ NAVARRO, Vicenç (2006). El subdesenrotllament social a Espanya. Causes i conseqüències. Anagrama. Barcelona.

treball a temps parcial, amb la continuació dels seus estudis. En el cas d'Espanya, es dóna en menor grau i, la proporció d'ocupació a temps parcial ha sigut clarament inferior a la mitjana de la Unió Europea l'any 1999 (8% enfront del 17,6%).

En el gràfic 4, a continuació²⁰, podem apreciar com l'ocupació a temps parcial ha anat creixent al llarg del temps, lleument i en menor grau que en la Unió Europea.

Gràfic 4. Evolució de l'ocupació a temps parcial entre els anys 1987 i 2000.



2.3. Temporalitat.

La temporalitat no és més que un desequilibri bàsic del mercat laboral, fruit de la contextualització social en què estem vivint, la globalització, la mobilitat i la desregulació del mercat laboral ha portat a la creació d'aquest tipus de contractes.

El treball temporal consisteix en molts treballs de poca duració que, generalment, no aporten cap tipus d'experiència.

El problema d'aquest tipus de contractació és que ha creat una realitat laboral que és poc propensa que el treballador s'especialitze i reunisca experiència en una ocupació o activitat i que es veja obligat a saltar d'una ocupació a una altra, eixint i entrant del mercat laboral successives vegades, perquè les necessitats econòmiques així li ho demanden. Durant els anys 80, els joves buscaven un primera ocupació com a font d'experiència, de capacitació professional i d'emancipació; ara, aquestes primeres experiències que aconsegueixen per mitjà de l'ocupació temporal són tan diverses, fugaces i precàries, que no ajuden a adquirir cap tipus d'experiència professional d'una banda, i d'una altra, allunyen la possible emancipació.

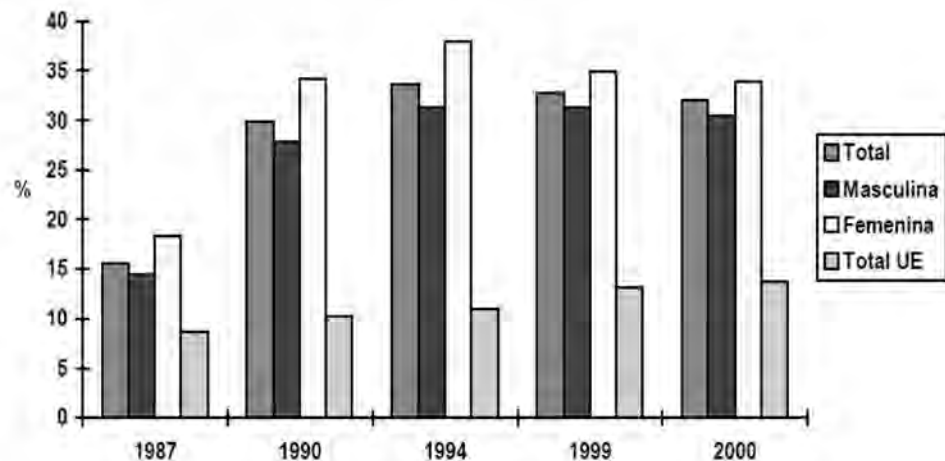
<2> Sense entrar a comentar les diferències que sorgeixen entre homes i dones en este apartat.

És cert que hi ha moltes empreses que ofereixen contractació d'ocupació temporal i capaciten el personal, però en la majoria dels casos, permeten aplicar els coneixements adquirits només a l'ocupació per a la qual han sigut seleccionats i capacitats, sense donar possibilitat de capitalitzar els esmentats coneixements per a un futur laboral i molt menys professional.

Una altra de les qüestions que apareixen és que són molt poques les persones que aconseguixen una ocupació temporal que coincidisca amb la formació obtinguda almenys fins al moment, per la qual cosa, qualsevol tasca que desenrotlle pot aportar relativament poc al seu objectiu de formació. Aquest problema es veu agreujat quan amb el temps, i havent realitzat diferents funcions en diversos llocs de treball, s'acaba amb una carrera difícil d'encasellar i amb una experiència laboral quasi nul·la, ja que la fugacitat dels llocs de treball ocupats no han permès conèixer ni el procés laboral ni adquirir una experiència verdadera, obstaculitzant d'aquesta manera el procés de capitalització sociocultural del treballador.

Com podem apreciar en el gràfic 5, la temporalitat, al llarg dels anys estudiats, a Espanya és molt major que la que trobem de mitjana en la Unió Europea. Si ens centrem en els últims anys, podrem veure com la quantitat percentual de contractes temporals a Espanya durant els anys 1999 i 2000 és al voltant de 15 punts superior a la mitjana de la Unió Europea.

Gràfic 5. Evolució de la temporalitat des del 1987 fins a l'any 2000.



“Per què és tan alta la taxa d’ocupació temporal a Espanya? Quines característiques específiques del cas espanyol poden explicar l’elevat pes d’aquest tipus de

*contractació?*²¹” (POLAVIEJA, Javier. 2006: 3). Les explicacions tendeixen a identificar l’ocupació temporal amb el segment secundari del mercat de treball, constituït per activitats i ocupacions de baixa qualificació. Les argumentacions que s’han anat realitzant respecte al tema, són que l’expansió de l’ocupació temporal obeeix a una dinàmica pròpia que no pot explicar-se a través de la lògica i l’argumentació de resposta de la demanda. Açò és així perquè s’ha comprovat el fet que la contractació temporal s’ha incrementat fins i tot en activitats empresarials que no tenien una tendència clara cap al treball ‘flexible’.

S’ha sostingut que l’extensió de la contractació temporal no pot entendre’s sense tindre en compte el paper del context i el marc institucional en què vivim i en, per tant, els processos d’estructuració -O desestructuració- que s’estan produint dels mercats laborals.

Polavieja, per la seua banda, desenrotlla una hipòtesi en relació al gran increment de la contractació temporal: *l’alta temporalitat del mercat laboral espanyol és un reflex de la grandària del seu segment secundari*²² (POLAVIEJA, Javier. 2006). Segons les teories de la segmentació, amb les quals Polavieja no està d’acord, aquest segment secundari estaria definit per determinades activitats industrials dirigides al component volàtil de la demanda i per determinades tasques ocupacionals caracteritzades pels seus baixos requeriments en termes de capital humà. Des del punt de vista de l’eficiència, resulta ‘raonable’ que les activitats de demanda volàtil -impredicible- i de qualificació baixa -On els treballadors són fàcilment reemplaçables- opten per la utilització de contractes ‘flexibles’.

3. El mercat laboral en perspectiva de gènere.

La població activa -Aquella que treballa o busca ocupació activament- ha augmentat a Espanya al llarg d’aquests 30 anys. Des dels 60 fins a la crisi del petroli (1973), la població activa va experimentar un increment important, i s’estancà fins als anys 80, moment en què torna a tindre una importància rellevant -Període en què la dona comença a tindre una mínima presència en el mercat de treball-. En 1990 la població activa es recupera de forma notable, amb un estancament posterior en 1993, com a conseqüència d’una nova crisi petrolífera.

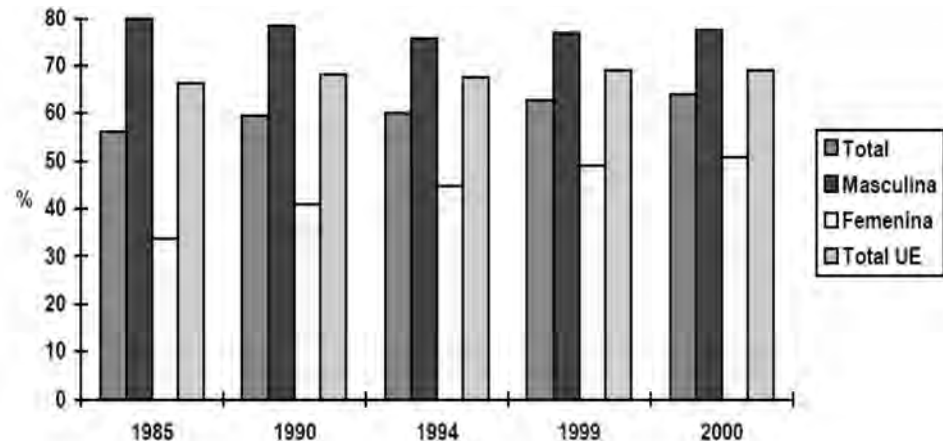
L’increment de la població activa femenina es deu, com he comentat anteriorment, a la incorporació de la dona al mercat de treball. L’accés a majors nivells d’educació i capacitació, els canvis socioculturals relatius a l’economia domèstica, el retard de l’edat de nupcialitat, la caiguda de la fecunditat... són indicadors concloents del gran canvi que s’està produint a nivell d’orientació i/o perspectiva referent a la relació dona-mercat laboral. Aquesta major propensió a la recerca d’ocupació suposarà l’increment de la taxa d’activitat general.

²¹ POLAVIEJA, J. (2006) Why is the rate of temporary employment so high? Spain in a comparative context. ESR 22 (1). Oxford University Press. Oxford.

²² POLAVIEJA, J. (2006). The incidence of temporary employment in advanced economies. Why Spain is different?. ESR 22 (1). Oxford University Press. Oxford.

Com podem apreciar, en les últimes dècades, hem viscut importants canvis, tots ells encaminats a la no discriminació de la dona, ja no sols a nivell legislatiu, sinó també a nivell social. El món laboral està en continu canvi, afectant especialment el mercat de treball. La taxa d'activitat està augmentant amb el temps, i aquest augment és degut a la incorporació de la dona al mercat laboral assalariat.

Gràfic 6. Evolució de la taxa d'activitat per sexes.



Font: INE.

Analitzant la taula 2, a continuació, podem observar com la tendència percentual de l'activitat de les dones és creixent, passant del 33% -l'any 1985- i arribant al 53% l'any 2000. Comparativament, podem apreciar que la taxa d'activitat masculina és molt de superior a la femenina -Sent al voltant de 25 punts percentuals superior durant l'any 2000-, però açò no lleva el fet que la dona estiga agafant presència en el mercat laboral espanyol amb el temps.

Taula 2. Comparativa de la taxa d'activitat entre hòmens i dones des de 1985.

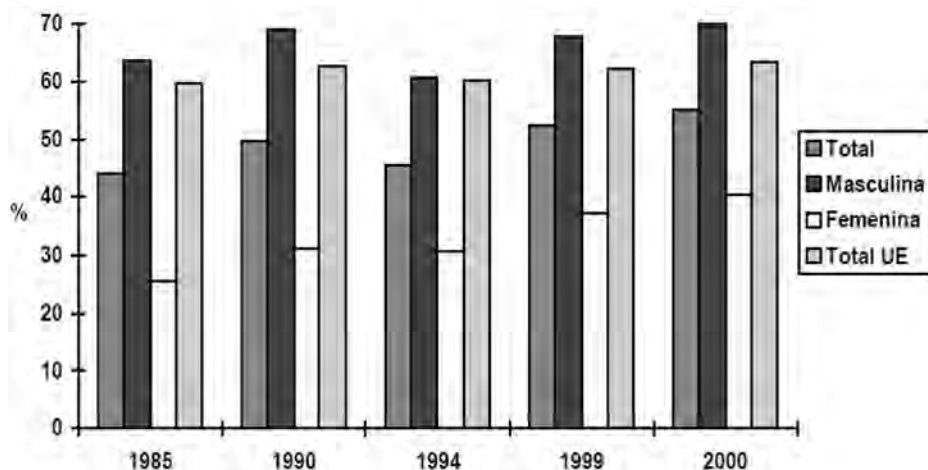
Any	Dones	Hòmens
1985	33%	80%
1990	42%	79%
1994	45%	77%
1999	51%	78%
2000	53%	79%

Font: INE (Institut Nacional d'Estadística); elaboració pròpia.

D'altra banda, i fent referència ara a la taxa d'ocupació, hem de ser conscients que a penes ha variat des de principis dels anys 60, la creació d'ocupació a Espanya ha sigut molt escassa, en canvi, l'eliminació d'alguns llocs de treball ha sigut realment important, principalment en el sector agrari, alguns dels quals s'han convertit en llocs de treball en el sector terciari, absorbint d'aquesta manera a part de la població que ocupava els esmentats llocs de treball.

Com podem veure en el gràfic 7, la taxa d'ocupació femenina també va en augment, creixent a poc a poc amb el pas dels anys. L'evolució que podem apreciar en el gràfic superior és d'un 26% de dones ocupat l'any 1985, passant per un 30% al llarg dels anys 1990 i 1994, fent-se més notable el seu increment cap als anys 1999 i 2000, en què la taxa d'ocupació femenina aconsegueix el 34 i 36% d'ocupació, respectivament. Si analitzem la taxa d'ocupació masculina, podrem apreciar que és pràcticament el doble que la femenina. Veiem que evoluciona de la mateixa manera que el cicle econòmic. Augmenta entre 1985 i 1990 (del 63,7% al 69%), i es recupera un poc a partir de l'any 1995. L'any 2000 supera el 69%. D'altra banda, la taxa femenina augmenta visiblement entre 1985 i 1990 (del 25,4% al 31,1%), i es manté en els següents quatre anys (30,6%). A partir de l'any 1994, aquesta taxa s'incrementarà de forma continuada, fins a arribar al 40% l'any 2000.

Gràfic 7. Evolució de la taxa d'ocupació per sexes des de l'any 1985.

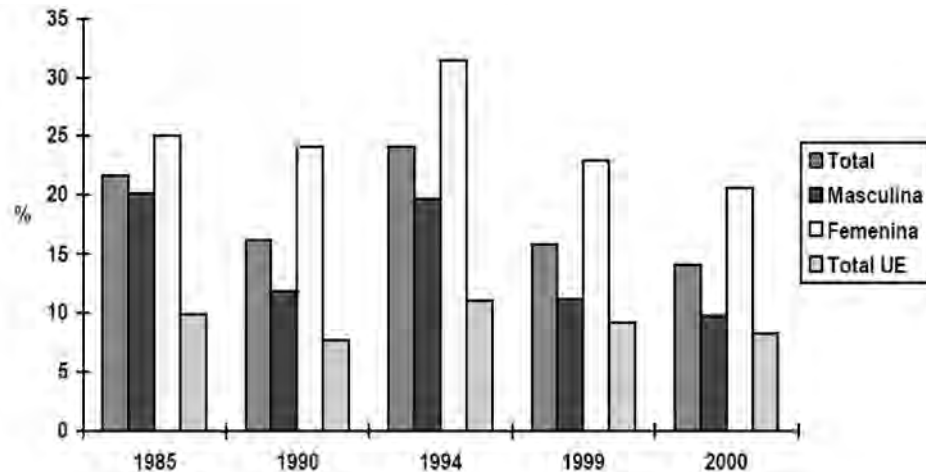


Font: INE.

Centrant-nos ara en la taxa de desocupació, veiem que té en les dones uns percentatges de desocupació més superior -Arribant al 20% l'any 2000- mentre que la dels hòmens -Segueix situada en percentatges menys elevats, entorn del 10% -. La taxa de desocupació general es redueix entre els anys 1985 i 1990 (del 21,7% al 16,2%), d'altra banda, la taxa masculina ho fa de forma notable, sempre en comparació amb la taxa de desocupació femenina -Que arriba a superar la dels hòmens: quasi el doble-.

Podem observar com la taxa relacionada amb la desocupació té un comportament procíclic, i s'incrementa en períodes d'expansió i disminueix en recessió, crisi i períodes de conjuntura econòmica adversa.

Gràfic 8. Evolució de la taxa de desocupació per sexes des de l'any 1985 fins al 2000.



Font: INE.

Tornant als temes tractats en els apartats 2.1 i 2.2, analitzaré ara, la situació del mercat laboral des de la perspectiva de gènere, tenint en compte la posició en què es troben les dones en relació als contractes de treball temporal i la temporalitat.

Com he comentat anteriorment, la precarietat laboral, la temporalitat, els contractes a temps parcial, són característiques principals de dones i jòvens -El que tractarem més tard-. Centrant-nos en el mercat laboral femení, cal dir que les dones són un dels col·lectius que ocupen aquest tipus d'ocupacions, en el cas de la temporalitat, la taxa masculina és del 32,1%, mentre que la de dones és del 34,56% en el 2008.

Taula 3. Evolució de la taxa de temporalitat en perspectiva de gènere.

Any	Dones	Hòmens
1987	19%	14%
1990	34%	26%
1994	39%	31%
1999	35%	31%
2000	32%	29%

Font: INE (Institut Nacional d'Estadística); elaboració pròpia.

Com podem apreciar en la taula 3, la quantitat percentual de temporalitat és major en les dones que no en els hòmens. A pesar que l'any 2000 apreciem una reducció del diferencial, la distància entre ambdós arriba a ser de fins a 9 punts percentuals.

Taula 4. Evolució de la contractació a temps parcial en perspectiva de gènere.

Any	Dones	Hòmens
1987	14%	3%
1990	12%	2%
1994	15%	3%
1999	17%	4%
2000	16%	3%

Font: INE (Institut Nacional d'Estadística); elaboració pròpia.

Fent referència ara a la contractació a temps parcial, veiem que la diferència és molt major que no en la temporalitat -Potser més agreujada a nivell d'edats i etapes de vida-. La distància percentual entre ambdós arriba a ser de 13 punts, posant en rellevància el fet que la contractació a temps parcial, es dona més en les dones que no en els hòmens.

La necessitat la conciliació de la vida laboral amb la familiar ha passat a ser un dels temes centrals de reflexió i reformulació de l'actualitat. En els diferents estudis realitzats en relació al tema, s'estudien quatre variables principals: la fertilitat de la dona, la relació de parella, la dedicació a la família (educació dels fills i atenció de dependents) i les implicacions laborals per a la dona.

L'estudi "*La incorporació de la dona al mercat laboral: Implicacions personals, familiars i professionals, i mesures estructurals de conciliació treball-família*"²³ posa en evidència que no necessàriament una major presència de la dona fora de la llar ha d'implicar sempre una caiguda sostinguda de la natalitat, exemples d'ai-

²³ HAKIM, Catherine. (2000). *Work-lifestyle Choices in the 21st Century: Preference Theory*. Oxford University Press. Oxford.

xò són: França, Finlàndia o Països Baixos, països que compten amb taxes d'activitat superiors a les d'Espanya o Itàlia, i no obstant això mantenen altes taxes de fertilitat, a causa del major gasto social en famílies i a les ajudes que duen a terme les institucions públiques, o a l'increment de la contractació flexible o a temps parcial que es du a terme.

Un altre estudi realitzat per Hakim (HAKIM, Catherine. 2000), l'autora manté el que és una nova perspectiva d'analitzar les eleccions de les dones entre treball familiar i treball de mercat: *la teoria de la preferència*, en ella explica que les teories actuals analitzen ben sovint les diferències entre els patrons d'ocupació masculí i femení des d'una perspectiva masculina, de vegades sota l'orientació de la discriminació de sexe.

Hakim manté que és incorrecte suposar que totes les dones tenen les mateixes preferències en aquesta àrea. Més aïna, les dones són heterogènies en les seues preferències sobre com equilibrar vida familiar i ocupació. També defén que és un error suposar que el conflicte entre família i ocupació pot resoldre's a través de polítiques governamentals, com el cas dels països nòrdics, coneguts per les seues polítiques igualitàries i amistoses amb la família²⁴ (HAKIM, Catherine. 2000).

Segons Hakim, prop del 20% de les dones tenen la vida familiar i els fills com la seua principal prioritat, i prefereixen no treballar fora de la llar. Un altre 20% se centren en el treball, i ben sovint no tenen fills per causa de les seues carreres. El restant 60% difereix, comprenent dones que volen combinar treball i família, en proporcions diverses.

Hakim fa una tipologia molt ben diferenciada, aquest 60% de la població femenina seria part del col·lectiu interessat i que ocupa els contractes temporals i la contractació a temps parcial. Mentre que el 40% restant, o no ocuparà cap lloc de treball assalariat -dedicant-se exclusivament a les tasques domèstiques- o ocuparan llocs de treball rellevants.

És ací, dins del 60% i el 20% centrat en el mercat laboral, on entren en joc les capacitats i habilitats obtingudes al llarg de l'aprenentatge de la vida i dels estudis realitzats.

Les 'diferències' socials establides a nivell educacional van desapareixent entre hòmens i dones, de manera que, l'entrada en el món laboral de les segones passa a ser imminent, sobretot d'aquelles que trobem en la franja percentual comentada anteriorment. A pesar d'açò, continuen existint diferències puntuals, com pot ser a nivell salarial (BLAU, Francine. 1998), com a conseqüència de la socialització de les persones, la discriminació social- institucional- educativa, la segregació ocupacional...

²⁴ A Suècia la majoria de les dones harmonitzen el treball a temps parcial amb el fet de ser mares, en carreres que no són tan importants per a elles com per als hòmens. Com a resultat, els hòmens continuen dominant els escalons més alts de les jerarquies empresarials i públiques.

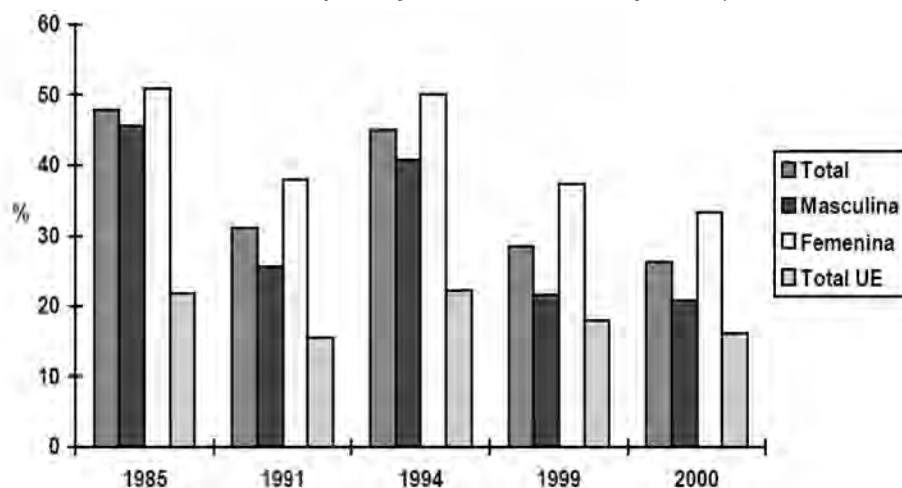
4. El mercat laboral des de la perspectiva dels joves.

Un exemple de la perspectiva dels joves respecte al mercat de treball és aquest testimoni: *“Jo em veig així, treballant una temporada sí i una temporada no, potser tens una empresa que realment li agrades a l’empresari, però com sempre tindrà subvencions... tindrà un altre tipus de motius per a tirar al carrer a una persona que porta més temps i agafar-ne una més jove. Realment, jo crec que açò està passant ara, passarà ara i durant molt de temps, llavors el treball serà inestable i això està ací²⁵”*. (SANTOS ORTEGA, Antonio. 1999: 133). Aquestes són les paraules amb què comença a argumentar, per regla general, un o una jove en relació a la seua situació i, en relació a com veu el mercat laboral. Com podem observar consideren que el mercat de treball és una realitat totalment aliena a ells, pràcticament incontrolable, però que manté una càrrega d’arbitrarietat molt profunda, a què cal acostumar-se.

La condició laboral dels joves continua sent el pilar central sobre el qual es desenrotlla el procés d’emancipació i, per tant, el pas a la vida adulta. És una situació que ha anat empitjorant amb el pas dels anys, fent-se cada vegada més i més precària, més inestable, menys sostenible... on la temporalitat i la desocupació estructural són els seus indicadors, o conseqüències immediates.

A continuació, en el gràfic 9, analitzaré l’evolució que ha realitzat la desocupació juvenil, en comparativa amb la Unió Europea, i també, fent una xicoteta diferenciació a nivell de gènere -de manera que podem comprovar si la relació dona-mercado laboral és la mateixa en distintes etapes de vida-.

Gràfic 9. Evolució de la desocupació juvenil des de l’any 1985 fins al 2000.



²⁵ SANTOS ORTEGA, Antonio (1999). La joventut va bé: la qüestió juvenil en l’era de la precarietat, en: CACHÓN, Lorenzo (editor). Joventuts, mercat de treball i polítiques d’ocupació. 7 i mig. Benicull de Xúquer.

Podem observar que hi ha una variació realment notable entre els diferents col·lectius representats en el gràfic. Fent referència a la població juvenil femenina, veiem que la taxa de desocupació és molt inestable -Com he comentat anteriorment-, passa de 52% a 39% l'any 1991, i s'incrementa increïblement durant l'any 1994, a partir del que -aparentment- es va reduint, de 51% a 35% l'any 2000.

En relació a la taxa de desocupació masculina, d'entrada podem veure com és molt menor que la femenina -Indicatiu que les dones pateixen discriminació al llarg de la seua vida-. La taxa percentual passa de 45% a 25% en tan sols 6 anys, mentre que l'any 1994 es dispara i puja fins a 42% de nou. Com ocorre en la taxa de desocupació femenina, pareix que durant aquests últims anys s'ha anat reduint, i arriba l'any 2000 a un 22%.

Comparativament amb la Unió Europea, les taxes són clares, i mostren una clara distància, sent la taxa més elevada d'un 23% de desocupació juvenil.

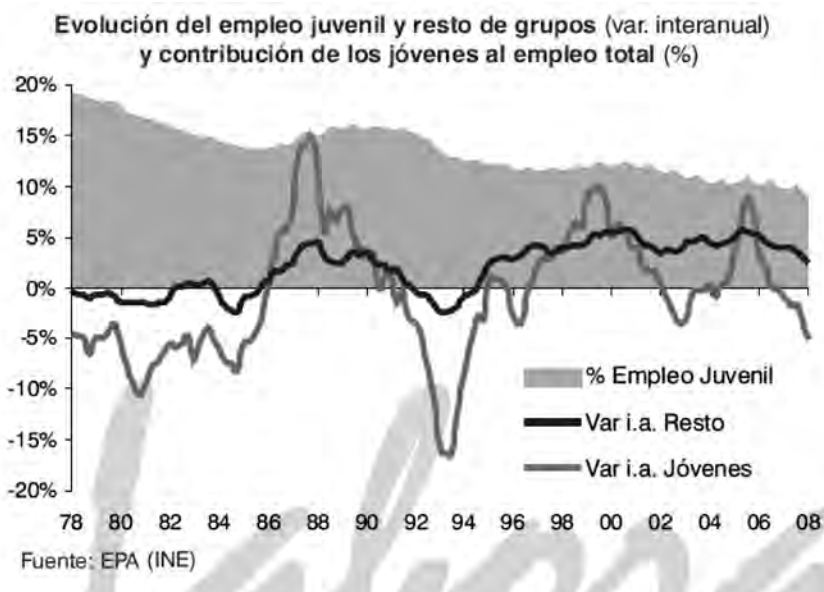
En general, la situació de l'ocupació juvenil en la Unió Europea ha experimentat una relativa milloria aquests últims anys. Aquesta milloria s'expressa en què la taxa d'activitat dels joves ha caigut 1.6% per a situar-se en el 44%, mentre que la taxa d'ocupació dels joves ha abaixat un 0.8% per a situar-se en el 36.3%.

La desocupació juvenil ha caigut del 18.5% en 2000 al 17.4% en 2006, alhora que el percentatge de desocupats joves respecte de la desocupació total ha disminuït del 25.2% en 2000 a 24.3% en 2006. L'informe oficial de la Comissió Europea de 2007 (Comissió Europea, 2007: 31) assenyala que *"l'exercici mitjà del mercat de treball de joves dins de UE-27 ha millorat quelcom des del començament de la dècada. La desocupació juvenil està a la baixa i el decreixement de l'ocupació juvenil i de la participació en el mercat de treball es deu majorment a una proporció més alta de joves en l'educació i per tant no disponible per al mercat de treball"*, encara que el canvi de tendència és de poca magnitud, lent i continua existint una bretxa important.

És evident que la ralentització del mercat laboral està sent intensa en el col·lectiu dels joves (16-24 anys). Els cicles d'ocupació són més intensos en aquest col·lectiu que en la resta de la població, i presenta un major dinamisme en els cicles expansius i un deteriorament més intensiu en els recessius.

En el gràfic següent, extret d'AGETT (Agència de Grans Empreses de Treball Temporal), podem veure les oscil·lacions que la desocupació juvenil pateix, en comparació amb la resta de persones empleades.

Gràfic 10. Evolució de l'ocupació juvenil i resta de grups.



Gràfic extret del butlletí 11 de l'AGTT

Aquest gràfic mostra clarament el caràcter inestable i desregulat del mercat laboral juvenil, plasmant la realitat -Considerada com aliena a ells- incontrolable en què viuen.

Com hem pogut observar, comparativament, les diferències que existeixen entre Espanya i la Unió Europea són importants, i també ho són pel que fa a la desocupació juvenil existent. Fet diferencial que ve donat per dos factors institucionals centrals i principals, que són, com Breen comenta en l'article *Explaining cross-national variation 'in' youth unemployment: markets and institutional factors* (BRE-EN, Richard. 2005. Volum 21, Núm. 2, Pp. 125-134): el rol que juga el sistema educatiu en relació a la 'senyalització' de les persones que busquen ocupació -issue que comentaré en el pròxim apartat amb major deteniment-, i el segon és el grau de regulació del mercat de treball -en referència a les limitacions/facilitats dels empresaris a l'hora d'acomiarar als treballadors-²⁶.

Per tant, entenc que les grans diferències que trobem en la Unió Europea en relació a la desocupació juvenil, són conseqüència dels distints sistemes establits, les diverses formes de fer i les polítiques laborals aplicades pels països en qüestió.

²⁶ D'altra banda, esta regulació del mercat laboral, té efectes més clars en la distribució de la desocupació, i no tanta en el nivell o taxa de desocupació existent.

Taula 5. Comparativa entre la desocupació juvenil d'alguns dels països de la UE.

Països	Atur juvenil
Itàlia i Espanya	34%
Grècia	30%
França	25%
Suïssa	6%
Àustria	7%

Font: Explaining cross-national variation 'in' youth unemployment: markets and institucional factors.

Elaboració pròpia.

5. Mercat laboral i sistema educatiu: estan relacionats?

Un dels principals problemes a què s'enfronta la societat és la desocupació juvenil. És un dels temes centrals en les discussions i argumentacions de tots els partits polítics -O almenys hauria de ser-ho-, i és que, ha sigut i és un problema a què se li ha deixat 'anar fent sobre la marxa', sense posar limitacions a les empreses, sense crear un enllaç entre estudis i vida laboral, sense posar solucions de cap tipus, sense identificar, tan sols, els factors que influeixen en la duració del procés de transició del sistema educatiu a una primera ocupació significativa. Són factors personals, familiars i econòmics els que tenen una incidència rellevant en aquest període transicional.

Una part important del jòvens, després d'acabar els estudis realitzats i eixir del sistema educatiu a la recerca d'un treball, troba dificultats realment importants per a trobar una ocupació, i acaben en molts casos en desocupació o inactivitat. Per a intentar comprendre aquest fenomen hem d'entendre la lògica de funcionament del sistema educatiu, del mercat laboral, i l'enllaç, existent o no, que hi ha entre ambdós.

L'eixida de la situació de desocupació està condicionada per dues possibilitats, la de rebre una oferta d'ocupació -demanda- i la d'acceptar aquesta oferta d'ocupació. El fet de rebre una oferta d'ocupació, ve determinada per les característiques de la persona en qüestió -característiques que influiran en la forma de buscar ocupació, la intensitat...- i els contextos de mercat i institucionals que es presenten en la realitat del mercat laboral. D'altra banda, el fet que una vegada acceptada l'oferta d'ocupació rebuda estiga relacionada amb el salari reserva de l'individu, també està determinat per les característiques personals i per la realitat contextual en què s'estiga vivint.

Mitjançant aquesta reflexió només buscava explicar -com podem comprendre mitjançant aquesta- que durant el període transicional, els factors que influencien en la presa de decisions són realment variats i diferenciats.

A continuació, analitzaré una taula en què trobem les dades sobre la recerca d'ocupació i la seua relació amb el nivell d'estudis.

Taula 6. Recerca d'ocupació segons els estudis realitzats.

		No troba ocupació	Troba ocupació
Sexe de la persona	Baró	47,30%	54,90%
	Dona	52,70%	45,10%
Nivell d'estudis aconseguit	Estudis primaris	7,00%	4,10%
	Primera etapa de la secundària	32,10%	25,40%
	Batxillerat	10,70%	11,20%
	Formació professional	26,50%	29,10%
	Estudis universitaris	23,70%	30,20%

Font: La transició del sistema educatiu al mercat laboral. Anàlisi dels factors determinants de la primera desocupació (2000). Elaboració pròpia.

Com podem observar en la taula, la quantitat de persones que no troba una ocupació, és relativament inferior al col·lectiu de treballadors i treballadores que sí que troben una ocupació, exceptuant les persones que tenen un nivell d'estudis 'Primera etapa de la secundària', que el tant percentual és superior, 32,10% i 25,40%. És a dir, troben treball pràcticament el mateix nombre de jòvens que no ho fan.

D'altra banda, cal dir que, com la teoria del capital humà argumenta, com major és el nivell d'estudis aconseguit, en eixir del sistema educatiu, major serà la probabilitat de trobar un primera ocupació significativa, i al mateix temps, menor serà la duració de desocupació. A pesar d'això, el percentatge de jòvens que no troba una ocupació i que haja acabat els estudis universitaris (30,20%) continua sent elevat.

El fet que es confirme la teoria del capital humà -un major nivell d'estudis, facilitarà l'entrada en el mercat laboral- corrobora, també, l'existència de les anomenades 'senyalitzacions'²⁶ (BREEN, Richard. 2005:125-134) que a través dels diversos processos d'aprenentatges -dins i fora del sistema educatiu- i al llarg de la vida anem adoptant. La hipòtesi que sosté Breen és que un *major èmfasi en habilitats específiques i una relació més estreta entre escoles i empresaris fa més fàcil la transició de l'escola al mercat laboral*, ja que d'aquesta manera s'envia un senyal molt més clar als empresaris sobre la productivitat potencial de cada sol·licitant d'ocupació.

La desocupació juvenil serà més elevada en els mercats de treball regulats, i tendirà a ser més baixa en els mercats de treball liberals, on predomine la flexibilitat laboral i en països en què el sistema educatiu envie senyals molt clars a prop de

²⁶ Grau en què els sistemes educatius inculquen habilitats específiques i no generals, i mesura en què existixen 'vincles directes' entre el sistema educatiu i el sistema laboral industrial.

les persones i les seues aptituds. Per tant, els sistemes d'educació que se centren a potenciar habilitats específiques compensen els efectes negatius de l'àmplia protecció dels treballadors en els mercats regulats. En el cas d'Espanya, trobem una alta regularització del mercat laboral, però una baixa senyalització educacional, com a conseqüència del sistema educacional estandarditzat del que disposem.

Fent referència a les dimensions, entre estratificades i estandarditzades, de sistemes educatius existents -especialització o no especialització dels jòvens- cabria fer un aclariment específic sobre aquesta i realitzar una diferenciació entre dos tipus de sistemes educatius: l'estandarditzat i l'estratificat²⁷. El sistema educacional estandarditzat té com a característica principal que al llarg de tot el territori nacional es dona un mateix nivell -*nationwide*- en relació als coneixements -un exemple d'aquest model és Espanya-. D'altra banda, el sistema educacional estratificat, es caracteritza per aconseguir el màxim d'anys d'ensenyança en l'escola junt amb la diferenciació en les habilitats i coneixements adquirits en l'educació que des de xicotets s'ha anat orientant -Alemanya-.

Segons aquesta diferenciació, i com podem veure en la definició de Breen anteriorment citada, ens trobarem davant d'una tipologia o d'una altra de problemàtica social, ja que els problemes d'elevada desocupació juvenil els trobarem en mercats de treball regulats i amb una educació estandarditzada, on es prioritza una educació generalitzada, i no l'especialització en matèries concretes.

Per a finalitzar, cabria afirmar que la necessitat present en la societat, actualment és el d'un enllaç entre sistema educatiu -especialment en la formació tendent a la professionalització- i mercat laboral. Enllaç que no existeix i que és necessari per a pal·liar les elevades taxes de desocupació juvenil que trobem en la societat.

Mitjançant les polítiques actives s'ha de buscar orientar, dinamitzar i promocionar aquelles persones que es troben en situació de desocupació o inactivitat, motivant-les, perfeccionant el seu nivell educatiu-formatiu, evitant allargaments i enquistacions de l'etapa de desocupació, al mateix temps que adequant l'oferta i la demanda d'ocupació.

Aquest condicionament compromet l'estructura, ja que dedica la major part del gasto a promoure l'estabilitat en l'ocupació a través de bonificacions a la contractació indefinida. Aquesta mesura tendeix a minar la coherència de les polítiques actives d'ocupació, que ha flexibilitzat el mercat laboral i que, necessita pal·liar els efectes negatius aquesta flexibilització.

6. Conclusions

Una vegada analitzada la situació real i actual del mercat laboral espanyol, em centraré ara a realitzar un còmput de les problemàtiques, solucions desenrotllades i conclu-

²⁷ Tal com hem vist al llarg del curs, entorn del text de Jutta Allmendinger, titulat: Educational systems characteristics and E-LM transition. The theoretical framework established.

sions a què he arribat al llarg de l'elaboració d'aquest informe. Aquestes estan dividides segons l'estructura inicial del treball. És a dir, primer abordaré la situació de la dona i l'home en el mercat laboral, en segona instància, ho faré sobre l'escenari en què es desenrotllen la vida de la joventut i, finalment, la reflexió sobre la situació educativa a Espanya, el seu sistema i del possible enllaç, o no, entre realitat educativa i laboral.

6.1. *Gènere*

Al llarg de l'anàlisi de la situació de la dona, he observat que en el mercat laboral, Espanya és un país en què, a causa de la situació històrica viscuda, s'ha caracteritzat per repressió, inestabilitat social i una cultura social profundament conservadora. A pesar d'açò i de l'escàs desenrotllament del sistema de benestar -i per tant, de les ajudes o serveis de suports a les famílies- han pres presència en el mercat laboral.

En les últimes dècades, hem viscut importants canvis encaminats a la no discriminació de la dona, però a pesar d'açò la feminització de la desocupació està vigent i és palès encara, i la distància entre parats i parades és realment important.

No sols estem vivint aquesta feminització de la desocupació, sinó que també l'estem observant en el sector serveis, i en llocs de treball -sanitat, educació...-, generant-se, d'una banda, una *segregació horitzontal* en tant que les dones es concentren en determinats sectors productius, i d'una altra, una *segregació vertical*, a causa de l'assignació de tasques específiques dins del mercat laboral.

L'única solució possible en aquest àmbit és, a part d'un canvi radical de mentalitat, la '**presa de la paraula**' i plantejar aquesta subalternitat i segregació. Trencar amb la lògica de domini en què vivim dia a dia, acabar amb la diferenciació que des de les institucions, i també en determinats àmbits laborals i socials, han 'imposat' de dominadores i víctimes -ja que únicament remarca i reproduïx el sistema-, eixir d'aquesta dinàmica i deixar de ser còmplices d'un sistema patriarcal arcaic i capitalista postmodern.

És necessari un canvi global i integral, un canvi de mentalitat, de perspectiva, d'expectatives, de prioritats, de món...

6.2 *Joves*

La creació d'ocupació és un objectiu essencial i el fàcil accés és indiscutible per a aquest segment de població. Pel que he analitzat al llarg de l'estudi, les ocupacions de qualitat -precaris en menor grau- estan en els sectors laborals on es demanda una elevada qualificació professional, ja que la formació esdevé una de les mesures clau de la política activa, millorant la capacitació de l'oferta de treball i augmentant la seua productivitat, la qual cosa possibilita un millor ajust a les necessitats mà d'obra dels empresaris davant dels desequilibris estructurals, en facilitar la mo-

bilitat ocupacional. És per açò que l'estada dels jòvens en les institucions educatives és cada vegada major, buscant una major professionalització i capacició -el que no és la solució, ja que aquests sectors de producció no tenen la capacitat d'absorbir a gran quantitat de població treballadora- i la recerca de la compaginació entre estudis i treball està a l'orde del dia, cosa que els converteix en el principal públic del treball temporal, del treball a temps parcial i del treball precari. Un sotmetiment continu a la incertesa i a la inestabilitat. Una situació laboral a què hem d'afegir la poca cobertura social que s'ofereix des del govern²⁸, i l'escassa inversió en I+D.

La solució no és la importació d'un model, ja que han de tindre's en compte totes les condicions socials, culturals, demogràfiques, econòmiques... que estan presents i en joc, sinó la creació d'un model acord i adequat a la realitat en què ens trobem. Un model capaç de ser flexible i crear una ocupació de qualitat real en el mercat de treball espanyol.

6.3. Sistema educatiu

Com sabem, *l'educació és un element que determina el futur de les persones. La posició que cada un ocupa dins del mercat laboral és conseqüència de l'educació i formació rebudes*²⁹ (MÜLLER, Walter. 2005: 257). Hem de ser conscients que l'educació està íntimament relacionada amb el que els jòvens han après en finalitzar la seua educació obligatòria i també amb els processos mitjançant els que s'ha arribat a agarrar-ho, és a dir, amb les metodologies d'aprenentatge que ha après i posseeix cada individu.

L'anàlisi de la transició dels jòvens des del sistema educatiu fins al mercat laboral no deixa de ser un fenomen complex. Estem vivint en un context en què les eixides de l'educació no es veuen compensades per les entrades en el mercat laboral, sinó que la majoria de jòvens estan abocats a la desocupació o a la inactivitat, generant una situació de desaprofitement del capital humà existent a Espanya, i malbaratament de recursos. La inserció juvenil en el mercat laboral s'ha convertit en una etapa prolongada i de gran complexitat en què els jòvens es veuen més afectats que mai per la desocupació, la inactivitat i per l'accelerada mobilitat amb què canvien d'ocupació.

Una de les característiques que porta a aquesta situació és l'estructura i la forma d'ensenyança del sistema educatiu. Un període de temps pràcticament ineficient, en què tan sols s'aconsegueix que els jòvens adopten un mètode d'estudi basat en la memòria, sense cap tipus d'interès, ni curiositat. Un sistema educatiu en completa inadequació amb la realitat en què vivim. Un altre dels factors, íntimament relacionat, és el no enllaç entre sistema educatiu i mercat laboral que he anat comentat al llarg de l'estudi, els estudiants acaben els seus estudis sense cap tipus d'experiència laboral, sense capacició i sense formació pràctica relacionada amb els coneixements adquirits al llarg dels estudis realitzats.

²⁸ “Una situació totalment diferent de Dinamarca, on trobem una flexibilitat del mercat elevada, però que està combinada amb una de les cobertures socials més elevades d'Europa.” RAMOS-DÍAZ, Javier (2004) Ocupació precària a Espanya: una assignatura pendent, NAVARRO, Vicenç (coordinador) en L'Estat de Benestar a Espanya. Tecnos-Universitat Pompeu i Fabra. Madrid.

²⁹ MÜLLER, Walter. (2005) “Educació i mercat laboral: Estan relacionats?”, en: MONREAL, Juan, DIAZ, Capitolina, GARCIA, Juan. Velles societats, nova sociologia. CIS. Madrid.

La necessitat d'un replantejament educatiu és visible, no sols comparativament parlant, sinó, a nivell de la situació que s'ha generat i continua generant-se en la societat actual, on trobem un grup poblacional -en aquest cas els jòvens-abocats a la temporalitat, a la precarietat, a la no capacitació, ni formació, i a la marginació com a col·lectiu.

D'altra banda, crec que l'abast de les polítiques actives a Espanya pot veure's condicionat per diversos fets:

- L'estructura i funcionament del servei públic d'ocupació i, actualment, per la descoordinació entre l'INEM i els serveis d'ocupació de les comunitats autònomes.
- La falta d'integració del sistema d'orientació i formació combinat amb una gran proporció de la població activa que té encara uns baixos nivells educatius i formatius.
- L'escassa rellevància dels sistemes de validació i qualificació professional posats en marxa.
- i per l'excessiva taxa de temporalitat.

Bibliografia

- ALLMENDINGER Jutta. (1989). *"Educational systems and labour market outcomes"*. European Sociological Review, Vol. 5, No. 3. Oxford University Press. Oxford.
- BLAU, F. D., FERBER, M. A., WINKLER, A. (1998). *"The economics of women, men and work"*. Prentice-Hall. Londres.
- BREEN, Richard. (2005) *"Explaining Cross-National Variation in Youth Unemployment: Markets and Institutional Factors?"* European Sociological Review 21. Oxford University Press. Oxford.
- CANO, Ernest, BILBAO, Andrés i STANDING, Guy (2001) *"Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación"*. Editorial Germania. Alzira.
- DE LUCAS, Javier, PEÑA, Salomé i SOLANES, Ángeles. (2001) *"Trabajadores migrantes"*. Editorial Germania. Alzira.
- DURÁN, M.A. i TORADA, R. (2001) *"Mujer y trabajo. Problemática actual"*. Editorial Germania. Alzira.
- FINA, Lluís. (2001) *"El reto del empleo"*. En: FINA, Lluís. Las políticas de mercado de trabajo. Mc Graw Hill. Madrid.
- GARRIDO, Luis, i TOHARIA, Luis. (2004). *"La situación laboral de los españoles y los extranjeros según la Encuesta de Población Activa"*. Economistas 100. Colegio de Economistas de Madrid. Madrid.
- HAKIM, Katherine. (1999) *"Models of the family, women's role and social policy: a new perspective from Preference Theory?"* European Societies, 1. Londres.

- HAKIM, Katherine. (2000). *“Work-lifestyle Choices in the 21st Century: Preference Theory”*. Oxford University Press. Oxford.
- LORENTE-CAMPOS, Raül. (2001) *“Trabajo a tiempo parcial”*. Editorial Germania. Alzira.
- MONREAL, Juan, DÍAZ Capitolina, GARCÍA, Juan J. (2005) *“Viejas sociedades, nueva sociología”*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- NAVARRO, Vicenç. (2006). *“El subdesarrollo social en España. Causas y consecuencias”*. Anagrama. Barcelona.
- POLAVIEJA, J. (2006) *“Why is the rate of temporary employment so high? Spain in a comparative context.”* European Sociological Review 22 (1). Oxford University Press. Oxford.
- POLAVIEJA, J. (2006). *“The incidence of temporary employment in advanced economies. Why Spain is different?”*. European Sociological Review 22 (1). Oxford University Press. Oxford.
- POLAVIEJA, Javier G. (2003). *“Estables y precarios. Desregulación laboral y estratificación social en España”*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- RAMOS-DÍAZ, Javier (2004) *“Empleo precario en España: una asignatura pendiente”*, NAVARRO, Vicenç (coordinador) en *El Estado de Bienestar en España*. Tecnos-Universitat Pompeu i Fabra. Madrid.
- SANTOS ORTEGA, Antonio (1999). *“La juventud va bien: la cuestión juvenil en la era de la precariedad”*, en: CACHÓN, Lorenzo (editor). *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*. 7 i mig. Benicull de Xúquer.
- TOHARIA, Luis, y MALO, Miguel A. (2000). *“The Spanish Experiment: Pro and Cons of Flexibility at the Margin.”*. En: ESPING-ANDERSEN, Gosta i REGINI, Marino. *Why Deregulate Labour Markets?*. Oxford University Press. Oxford.
- TOHARIA, Luis. (2002). *“El modelo Español de contratación temporal.”* Temas Laborales 64. Editorial Comares. Albolote.

Recursos i/o bibliografia online.

- ALUJAS RUIZ, Joan Antoni. (2002). *“Polítiques actives de mercat de treball a Espanya, 1985-2000”*. Tesis doctoral en ciències econòmiques i empresarials. Institut Nacional d'Estadística: Web.
- OFICINA ECONÒMICA DEL PRESIDENT. *“informe Immigració i població espanyola, 2006”*.
- OFICINA ECONÒMICA DEL PRESIDENT. *“informe Econòmic del president del Govern. 2007”*.
- PALLARDÓ, Vicente J., JANNONE, Nicolás, ESTEVE, Silviano, CUTANDA, Antonio, REQUENA, Francisco, PUERTAS, Rosa, MARTÍ, M^a Luisa i RUIZ, Héctor. (2006). *Observatori de conjuntura econòmica internacional*. Universitat de València. Monogràfic: *“El mercat de treball”*.
- UGT. (2007). *“Evolució de la situació de les dones espanyoles en el mercat de treball”*.



De l'educació permanent a la formació dels docents passant per l'educació d'adults

Manel Martí Puig, Universitat Jaume I, Castelló



El projecte d'Educació Permanent del Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa va començar l'any 1967 amb un treball sobre conceptualització de l'educació permanent i va acabar amb el simposi sobre “una política d'educació permanent per avui”, que es va fer a Siena l'any 1979. Es pot apreciar un trencament amb el passat i una aposta pel futur d'aquell moment, plantejant l'educació permanent como un “Sistema de sistemes educatius” amb repercussions directes per a l'educació bàsica, mitja, superior, professional i d'adults. Dins d'aquest marc general d'educació permanent se situa l'educació d'adults dins del sistema educatiu. Aquest plantejament va estar defès pel Consell d'Europa al novembre de 1980 en la Conferència duta a terme a Estrasburg, anomenada: “Educació d'adults: 10 anys de canvi; perspectives per als anys 80”; i sent ratificada de forma oficial per la recomanació (81) 17, adoptada pel comitè de ministres el 6 de novembre de 1981.

En la 19a reunió de la Conferència General de la Unesco, duta a terme a Nairobi l'any 1976, es va plantejar que l'expressió Educació Permanent, designava “una projecte global encaminat tant a restaurar el sistema educatiu existent, com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu”, en aquest sentit plantejava el següent:

- Entenia que l'home era l'agent de la seua pròpia educació mitjançant la interacció permanent de les seues reflexions i les seues accions.
- L'educació permanent no es limitava al període escolar, devia d'abraçar totes les dimensions de la vida, totes les rames del saber, tots els coneixements pràctics que es pogueren assolir per tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenvolupament de la personalitat.
- Els processos educatius que seguien al llarg de la vida tant els xiquets, com els joves o el adults, en qualsevol de les seues formes, devia de considerar-se com un tot.

No podem, ni devem de confondre educació permanent amb escolaritat permanent, ja que la primera s'entén com el sistema dels sistemes educatius lligats al desenvolupament tant personal com social, i la segona, està lligada a l'escola.

En el moment actual estem vivint en una societat globalitzada, que ha fet que les polítiques i les institucions tradicionals no donen resposta a les necessitats actuals. La nova societat del coneixement presenta beneficis: majors oportunitats de treball, comunicació, etc.; però també té riscos com a conseqüència de l'augment de les desigualtats i l'exclusió social. La Unió Europea, entén que l'aprenentatge permanent és l'element clau de l'estratègia per a convertir la societat i l'economia del vell continent, Europa, en una de les més competitives basada en el coneixement. Estan tant segurs d'aquest plantejament que en juny de 2000, el Consell europeu celebrat a Feira, va invitar a tots els Estats membres, al Consell i a la Comissió, a que definiren estratègies i mesures pràctiques per a fomentar l'educació permanent per a tots; reafirmant-se en el Consell europeu d'Estocolm de març de 2001.

La Unió Europea entén que l'educació permanent ha de comprendre l'aprenentatge des de l'etapa de preescolar fins a després de la jubilació, incloent tot l'espectre de l'aprenentatge formal, no formal i informal no podent limitar-se a un enfocament merament econòmic i restringit a l'aprenentatge adult.

Entre els objectius que deu de presentar l'aprenentatge adult trobem la ciutadania crítica, la realització personal, la integració social i aspectes laborals. Tenen un paper destacat l'alumne, la igualtat d'oportunitats i la qualitat d'aquestes. Aquests plantejaments duen a que els sistemes tradicionals es transformen, de manera que sent més flexibles i oberts, els propis alumnes puguen conformar-se el seu currículum, adaptat a les seues necessitats e interessos, arribant d'aquesta manera a la plena igualtat d'oportunitats en qualsevol de les etapes de la vida.

En la reunió del Consell d'Europa de 27 de juny de 2002 es reconeix que s'ha de donar prioritat, entre altres coses, a proporcionar l'accés a totes les persones, independentment de l'edat, a l'educació permanent, inclús a accions específiques dirigides a les persones més desfavorides i a les que no hagen participat en l'educació o la formació així com als emigrants, com a via per facilitar la integració social; proporcionar oportunitats per tal d'adquirir o actualitzar competències bàsi-

ques, en especial, noves tecnologies de la informació o els idiomes; i una de les coses que també destaquen és la formació, contractació i actualització de professors i formadores per tal de desenvolupar l'educació permanent.

Com es pot comprovar, tant la Comunicació de la Comissió de 2001 com la Resolució del Consell de 2001 sobre l'educació permanent, destaquen la importància de l'aprenentatge permanent no sols per a millorar la competitivitat i els aspectes laborals, si no també per a poder aconseguir la inclusió social, el desenvolupament personal i la ciutadania activa.

La Llei Orgànica d'Educació, 2/2006, de 3 de maig (BOE del 4) del nostre país, atenent els principis que la inspiren, entén l'educació com un aprenentatge permanent que se desenvolupa al llarg de tota la vida. Així mateix determina que tots els ciutadans deuen de poder formar-se dins i fora del sistema educatiu. El Títol I d'aquesta Llei dedica tot el capítol IX a l'educació de persones adultes donant un tractament igual que a la resta d'ensenyaments del sistema educatiu definint els següents objectius:

- Adquirir una formació bàsica, ampliar i renovar els seus coneixements, habilitats i destreses de mode permanent i facilitar l'accés a les distintes ensenyances del sistema educatiu.
- Millorar la seua qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.
- Desenvolupar les seues capacitats Personals en els àmbits expressius, comunicatiu, de relació interpersonal i de construcció del coneixement.
- Desenvolupar la seua capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica i fer efectiu el seu dret a la ciutadania democràtica.
- Desenvolupar programes que corregisquen els riscos d'exclusió social, especialment dels sectors més desfavorits.
- Respondre adequadament als desafiaments que suposa l'envelliment progressiu de la població assegurant a les persones de major edat l'oportunitat d'incrementar i actualitzar les seues competències.
- Preveure i resoldre pacíficament els conflictes personals, familiars i socials. Fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre hòmens i dones, així com analitzar i valorar críticament les desigualtats entre ells.

Atenent a aquests objectius podem dir que l'oferta per a l'educació de persones adultes és ampla i compren tots els ensenyaments, presencial i a distància, formals o no formals. L'oferta formativa està gestionada per les administracions educatives de les comunitats autònomes que tenen les competències educatives transferides i per el ministeri d'educació en les que no tenen la transferència.

Aquesta llei contempla que les administracions educatives puguin col·laborar amb altres administracions públiques que tinguen competències en la formació d'adults, en especial, els ajuntaments, i els agents socials. Així mateix determina que

correspon a les administracions públiques facilitar l'accés a la informació i l'orientació sobre les ofertes d'aprenentatge permanent i les possibilitats d'accés a aquestes.

Un dels components fonamentals de l'aprenentatge permanent, com hem vist és l'aprenentatge d'adults.

Educació de persones adultes

Si hem de parlar de l'aprenentatge de les persones adultes cal fer menció a la Unesco, ja que al llarg de la seua història, ha potenciat la celebració de conferències mundials sobre l'educació d'adults, podent apreciar una evolució en els seus plantejaments pel que fa al concepte (Elsinor-1949, Montreal-1960, Tokio-1972, París-1985 i Hamburg-1997).

En la primera d'aquestes conferències mundials, a l'any 1949, l'educació d'adults era considerada com una educació complementaria i destinada als adults amb una certa base de coneixements. L'alfabetització formava part de l'educació d'adults però dins de l'educació general bàsica³⁰. En la segona conferència de l'any 1960, es noten els canvis socials de l'època, preocupant-se per l'analfabetisme i els grups educativament parlant desfavorits. Van determinar que l'educació d'adults comprenia qualsevol tipus d'ensenyament, i es va començar a parlar d'educació permanent. En 1972 es va celebrar la tercer conferència, en què entenien que l'educació d'adults era un agent de canvi en el desenvolupament de la persona així com un facilitador perquè totes les persones pogueren accedir a l'educació. Es va proposar la utilització d'una metodologia i uns materials específics per a persones adultes, es va plantejar la necessitat d'una adequada formació dels docents i es va parlar de l'educació al llarg de la vida. Es va destacar el paper que l'educació d'adults podia fer en la integració de grups marginals, minories ètniques, i el desenvolupament social i cultural. En quarta conferència de l'any 1985, es va tornar a destacar la necessitat d'una metodologia i un programes específics per a adults amb una estructura modular, així com la necessitat de formació de docents. Es va potenciar l'educació a distància i l'intercanvi d'experiències educatives. L'educació d'adults s'entén com l'element que ha de facilitar el desenvolupament de la personalitat, la participació en la vida social, cultural i econòmica, així com en mig per a conservar la pau, les cultures, el medi ambient i els drets humans. En la última conferència de l'any 1997, l'educació d'adults s'entenia com un conjunt de processos d'aprenentatge, formals i no formals, que desenvolupen les capacitats i els coneixements que han de satisfer les seues necessitats. Es potencia l'aprenentatge al llarg de la vida, l'alfabetització té gran importància, sent el catalitzador per poder participar en activitats socials, culturals, polítiques i econòmiques. L'educació d'adults a més de ser alfabetització, tracte temes d'igualtat, tolerància, pau, salut i medi ambient³¹.

L'evolució en el concepte de l'educació d'adults el podem vore arreplegat en la Llei 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones

³⁰ Vallespir, J., i Olives, M. (2002): L'educació de persones adultes en la legislació comparada i en la normativa europea. Govern de les Illes Balears.

Adultes, entenent que la formació de persones adultes és el conjunt d'actuacions que tenen com a finalitat oferir als ciutadans i a les ciutadanes de la Comunitat Valenciana, sense cap distinció, que han superat l'edat d'escolaritat obligatòria, l'accés als béns culturals formatius i als nivells educatius que els permeta millorar les seues condicions d'inserció i promoció laboral i la seua capacitat per a jutjar críticament i participar activament en la realitat cultural, social i econòmica. En aquesta mateixa línia trobem la Comunicació de la Comissió (2006) 614, de la Comissió de les Comunitats Europees, que defineix l'aprenentatge de les persones adultes com “tota forma d'aprenentatge realitzat pels adults després de l'educació i la formació inicials”.

L'aprenentatge dels adults està prenent força si se volen aconseguir els objectius de l'estratègia de Lisboa en matèria de creixement econòmic, l'augment de la competitivitat i la inclusió social. Malgrat açò, si es vol aconseguir el que tots els Estats membres van acordar en el programa “Educació i Formació 2010”³², es calcula que uns quatre milions més d'adults deurien de participar en l'aprenentatge permanent. Investigacions dutes a terme per reconegudes entitats a nivell mundial com l'OCDE³³ destaquen la importància d'invertir en l'aprenentatge d'adults, ja que redueixen despeses per atur, subsidis socials i jubilacions anticipades; i al mateix temps incrementen els beneficis socials al millorar la participació cívica, la salut i el grau de satisfacció personal. Altres investigacions dutes a terme amb adults de més edat indiquen que els participants en activitats d'aprenentatges es mantenen més sans, el que fa que es redueixen despeses sanitàries³⁴.

Hem de tenir en compte que l'aprenentatge de les persones adultes, malgrat la importància política reconeguda en els últims anys dins de l'aprenentatge permanent, no sempre ha tingut aquesta consideració. La taxa de participació l'any 2005 era del 10.8%, proposant-se que per al 2010 siga del 12,5%. La realitat és que les persones amb un nivell baix de formació inicial, les persones majors, el col·lectiu de població rural i els discapacitats, són les que tenen més dificultat per poder accedir a la formació d'adults, i són les que més ho necessiten.

A Europa hi ha 72 milions de treballadors amb qualificacions baixes³⁵, i les previsions per a l'any 2010 són que el 15% dels treballs de nova creació estaran dirigits a aquest col·lectiu, front al 50% que requeriran qualificacions de nivell terciari³⁶. En aquest sentit podem dir que una mà d'obra qualificada tindrà majors i mil·lors feines, repercutint en els resultats econòmics³⁷.

L'aprenentatge d'adults afavoreix la inclusió social, ja que aquelles persones amb baixos nivells culturals, amb pocs coneixements informàtics, i amb dificultats per accedir a les noves tecnologies de la informació i la comunicació estan privades de d'accedir a serveis en format digital.

La qualitat de l'aprenentatge d'adults implica entre d'altres coses, uns bons mètodes d'ensenyament i personal de qualitat qualificat. Pel que respecta aquest

³¹ Martí, M (2005): L'educació d'adults a Europa. Universitat de València.

³² http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#measuring

³³ Promoting Adult Learning, OCDE (2005).

³⁴ Tom Schuller, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassett-Grundy i John Bynner, The Benefits of Learning, Universitat de Londres, 2004.

últim aspecte, cal dir que si volem un aprenentatge adult de qualitat cal que tinguem cura del desenvolupament professional de les persones que hi treballen, ja que la professió no sempre ha estat reconeguda dins de l'ensenyament formal.

Formació dels docents d'adults

Una de les variables que directament influeix en la qualitat de l'aprenentatge d'adults és la formació dels professionals que la duen a terme. Cal dir, i així es reconegut per la Comissió Europea en la Comunicació de la Comissió (2006) 614, que s'ha presat poca atenció a la definició del contingut i als processos de formació inicial d'aquest personal. Hi ha moltes vies, tant educatives com professionals, per fer-se un professional de l'educació d'adults, i aquesta professió no sempre ha estat reconeguda en les estructures de carrera formals. Així mateix, si comparem amb altres nivells educatius, els professionals de l'educació d'adults presenten uns percentatges prou alts de temporalitat, i en alguns casos amb escasses perspectives professionals i que són remunerats per hores.

Podem dir que en la majoria del centres dependents de l'administració educativa els educadors són mestres sense cap formació inicial específica per a treballar amb adults. Després de la implantació del graduat en educació secundària obligatòria, als mestres cal afegir els llicenciats, que es fan càrrec del segon nivell del segon cicle, i que com els anteriors tampoc tenen cap preparació inicial per a treballar amb persones adultes.

La qüestió de la formació inicial del docents que han de treballar amb adults no és nova, el Llibre Blanc que va publicar el Ministeri d'Educació l'any 1986 ja plantejava la necessitat de crear l'especialitat d'adults en les escoles de formació del professorat d'EGB.

La UNESCO, en la V conferència internacional d'educació d'adults de l'any 2003, duta a terme a Tailandia planteja que per a poder aconseguir una alta qualitat en els diferents programes d'aprenentatge d'adults és necessari que s'ha de tindre educadors d'adults "erudits, hàbils, sensibles i compromesos socialment", i malgrat açò, "no s'ha donat prioritat a la seua formació".

En 2005, en l'encontre de la Regió Europea sobre alfabetització, dut a terme a Lyon, la formació dels formadors va estar identificada com de vital importància per a millorar la qualitat en l'oferta d'alfabetització de les persones adultes a Europa³⁸.

Arribats a aquest moment, novembre de 2008, cal parar-nos per tal de fer un anàlisi i la posterior reflexió. Després d'haver analitzat l'oferta formativa que van fer les universitats públiques espanyoles l'any 2007, dins dels plans d'estudi dels futurs mestres, vam trobar que per a cada tram d'edat el nostre sistema educatiu té els seus especialistes; mestres d'infantil per al tram 3 a 6 anys, mestres de primària per al de 6 a 12 anys, mestre de música per a ensenyar música, o d'educa-

³⁵ Encuesta de población activa de la UE 2004, Eurostat.

³⁶ Vocational education and training-key to the future, Síntesis del Cedefop del estudio de Maastricht, Luxemburgo, 2004.

³⁷ Coulombe, S., J.F. Tremblay i S. Marchand, International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OCDE Countries, Statistics Canada, Ottawa, 2004.

ció física, o d'anglès, etc., però no d'adults. En cap cas vam trobar l'especialitat d'adults. Cal dir que s'ofereix una assignatura, que no és ni troncal ni obligatòria, és optativa, en 8 del total de les universitats públiques d'Espanya.

Podem dir que malgrat la importància que se li reconeix a la formació inicial del professorat de persones adultes, que ja en 1986 es demanava una especialització en aquesta matèria, ara és l'hora que les universitats públiques del nostre país no contemplin l'especialització dins dels estudis de mestre. Cal dir que una de les formes són els postgraus, com fa la universitat de Sevilla.

Podem veure la descoordinació entre el món laboral i la formació universitària, ja que per a ser docent d'adults l'administració educativa no demana, ni pot fer-ho ja que no hi ha, l'especialització, malgrat ser necessària per a una docència de qualitat.

Per acabar, podem veure la poca importància que se li dona a la formació inicial dels futurs mestres en matèria d'adults, ja que l'assignatura s'ofereix com a optativa i quadrimestral amb una notable disparitat de crèdits lectius, que en cap del casos supera els 6, en aquelles universitats que la imparteixen.

Si volem millorar la formació de les persones adultes cal millorar la formació dels professionals que hi imparteixen docència, el que implica, a més d'una formació inicial adequada, amb una especialització en la matèria, una formació permanent per tal que els docents en exercici puguin mantindre viu el caliu de les actualitzacions pedagògiques en aquesta matèria.

Bibliografia

COULOMBE, S., J.F. TREMBLAY i S. MARCHAND, *International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OCDE Countries*, Statistics Canada, Ottawa, 2004.

Encuesta de población activa de la UE 2004, Eurostat.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#measuring

MARTÍ, M (2005): *L'educació d'adults a Europa*. Universitat de València.

MARTÍ, M.(2007): Alfabetització, formació bàsica y universidad. En Revista ibero-Americana de Educación, nº44.

Promoting Adult Learning, OCDE (2005).

TOM SCHULLER, JOHN PRESTON, CATHIE HAMMOND, ANGELA BRASSETT-GRUNDY i JOHN BYNNER, *The Benefits of Learning*, Universitat de Londres, 2004.

VALLESPÍ, J., i OLIVES, M.(2002): *L'educació de persones adultes en la legislació comparada i en la normativa europea*. Govern de les Illes Balears.

Vocational education and training-key to the future, Síntesis del Cedefop del estudio de Maastricht, Luxemburgo, 2004.

³⁸ Martí, M.(2007): Alfabetització, formació bàsica y universidad. En Revista ibero-Americana de Educación, nº44.

L'educació de persones adultes cap a una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • Universitat Jaume I, Castelló



1. Des de la interculturalitat inclusiva

Des de plantejament inclusiu i intercultural, l'educació de persones adultes amplia els límits de la normalitat fins a afirmar que el allò normal és divers i la diversitat és positiva i enriquidora, si es cuiden les condicions de justícia social que no convertisquen les diferències en desigualtats. Una educació eficaç per a tots és intercultural i inclusiva perquè és democràtica i plural. No afecta un reducte “especial” o “diferent” de persones sinó que és un assumpte de tots i, per tant, una responsabilitat col·lectiva i institucional. No és una qüestió de voluntarisme, bones intencions o afegits curriculars, sinó que requereix una reforma total, tant política com pedagògica, del sistema educatiu (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). I així, una de les virtualitats fonamentals que exerceix avui en dia l'educació per a tots és la inclusió, l'única manera de corregir les desigualtats i no engrandir l'abisme entre persones. Abisme que no sols discrimina als desfavorits, sinó que els aparta definitivament de l'actual societat del coneixement, on la selectivitat cultural està relacionada amb la selectivitat social (Gimeno Sacristán, 2000: 64; Ayuste et al. 1999;). Així comprovem com durant els anys 80 i 90 torna un conservadorisme i neoliberalisme que augmenta l'empresarització i burocratització del sistema educatiu (Flecha, 1992), deixant al marge dels seus plantejaments la consideració de la pluralitat cultural i de la diversitat humana. Aquests plantejaments liberals porten a mètodes científics positivistes i tecnològics homogeneïtzadors i despersonalitzadors, donant lloc a models educatius assimilacionistes i compensatoris. S'evidencia una crisi de valors (contradiccions, tensions, dilemes, reptes) en el món de l'educació respecte a les idees i valors de la Modernitat, donant origen a un discurs crític postmodern (lliure economia, escepticisme, relativisme, individualisme, consumisme, ahistoricisme, etc.). Per tant, el gran repte educatiu consisteix a trobar l'equilibri entre la igualtat i la diversitat, qüestionant-se el context social en què se circumscriu (Flecha, 1992). Davant d'aquests canvis vertiginosos i la crisi axiològica, és necessari reprendre la Modernitat i radicalitzar els seus objectius més democràtics i igualitaris, a través de models educatius inclusius i interculturals.

Açò vol dir que la pluralitat de models culturals, l'heterogeneïtat de qualsevol grup humà, la llibertat per a definir i desenvolupar la nostra identitat personal implica un diàleg constant per a la recerca d'una cultura compartida, tant en la societat com en el si de l'escola. El desenvolupament d'una identitat educativa ha de respectar els drets humans i les llibertats bàsiques així com afavorir les relacions amb altres identitats col·lectives, des de polítiques de solidaritat (Reyero, 2001:118). Aquestes polítiques culturals i econòmiques han de reconèixer les identitats com a processos oberts i valorar les diferències que no atempren contra els drets humans, mitjançant mestissatges enriquidors o de processos d'interculturalisme. En

aquest procés democràtic tots han de participar. No hi haurà interculturalitat ni inclusió fins que els grups i persones marginades d'aquesta participació puguin prendre part en la presa de decisions i en la transformació social i educativa que comporten enfocaments ideològics com l'intercultural i inclusiu.

No es tracta de centrar-nos en polítiques de reconeixement, de celebració de la diferència i d'anàlisi psicològica de l'exclusió, sinó d'un desafiament a la tendència eurocèntrica que existeix en els conceptes d'història, marginalitat, modernitat i transformació. Per tant, aquesta revisió dels grans fins i principis de la Modernitat (i de la idea d'educació com a instrument útil per a la igualtat), ens acostarà més a postures de radicalització de la democràcia que a postures postmodernes que, respectant aparentment la diversitat, amaguen el fenomen de la desigualtat, aïllant la diversitat del seu component social (Ayuste et al., 1999). El repte que la diversitat planteja a l'educació i a l'escola és l'exigència de possibilitar l'accés de tots els alumnes i alumnes a un currículum bàsic, comú, que és el que contribueix a preparar-ho per a la participació democràtica en un món complex, diferenciat i asincrònic (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Per tot això, considereu que l'educació de persones adultes deu integrar els fins comuns de la inclusió i la interculturalitat, ja que ambdós compartixen el compromís de transformació de l'educació cap a valors i actituds democràtics d'igualtat, respecte, autonomia i solidaritat.

Açò suposa canviar la cultura de les institucions educatives i de les estructures, superar l'individualisme per una cultura del treball compartit, obrir-les a la comunitat i a la participació democràtica, analitzar i afavorir l'encreuament de cultures i el seu intercanvi enriquidor, facilitar la flexibilitat curricular perquè l'escola siga eficaç per a tots, proporcionar a tots els professionals de l'educació una formació inicial i permanent rica, reflexiva, crítica i compromesa amb la transformació social, i potenciar la millora educativa des de la investigació-acció i la reflexió sobre la pròpia pràctica.

2. L'Educació com a espai democràtic de negociació intercultural

Sabem que corren mals temps per a propostes progressistes i de radicalització de la democràcia, quan les tendències polítiques ens tornen a models centralitzats, burocratitzats i segregadors. L'escola, com a institució social, és un espai de tensions, conflictes i interessos trobats, però també un lloc privilegiat per a l'aprenentatge de la interculturalitat, la inclusió i la cultura democràtica. El nostre optimisme pedagògic ens impedeix renunciar a la idea de l'educació com una eina per a la millora i el progrés individual i social. Per això, hem de conèixer els seus amagatalls organitzatius i les seues potencialitats de recreació de la

cultura i el coneixement, per a garantir un aprenentatge de qualitat als ciutadans que hi acudeixen.

L'escola com a institució social ha de complir un servei -educatiu, no ho oblidem- per a la societat. I és lògic deduir que si aquesta societat es declara a si mateixa democràtica ho siguen també les seues institucions. És, precisament, la multidimensionalitat de l'escola i la pluralitat dels seus components els que ens proporcionen el marc adequat per a desenvolupar el concepte d'inclusió i interculturalitat, desenvolupant una cultura *escolar* democràtica basada en l'explicitació de valors i interessos de cada col·lectiu, des de les estructures i estratègies de participació, que, amparades en el marc legal organitzatiu, permeten desenvolupar una dinàmica democratitzadora i pluralista.

D'ací que el desenvolupament organitzatiu constituïska l'estratègia d'intervenció per a la millora educativa, potenciant tant la seua capacitat per al canvi com la resolució de problemes. El desenvolupament organitzatiu és un procés que naix de l'interior de les escoles, no de l'exterior, és un programa d'investigació-acció en el si d'una organització, la finalitat del qual és la millora d'aquesta. Les propostes de desenvolupament organitzacional: la revisió basada en l'escola, el desenvolupament col·laboratiu, la formació en centres, les xarxes interinstitucionals, el suport entre companys, són possibles actuacions des de la perspectiva del canvi i innovació. Això exigeix un compromís de les organitzacions a institucionalitzar els canvis, per mitjà de mecanismes d'autoavaluació institucional que requereixen una clara voluntat política per al canvi. Aquest tipus de "organització que aprén" se situa en un nivell que poques institucions assoleixen, ja que suposa el canvi d'actituds personals i posicions institucionals que xoquen amb la nostra tradició i forma de fer en les organitzacions. El desenvolupament organitzatiu és un procés intern, col·laboratiu i participatiu.

Aquest desenvolupament organitzatiu permet desenvolupar una cultura democràtica que es viu i es plasma en els documents i relacions que es produeixen en els centres.

La construcció d'un projecte educatiu compartit suposa un procés dialògic que implica tot un procés de reflexió-acció. Aquest diàleg ha de ser reflexiu i crític, fent públics i conscients els principis que mouen a cadascú a l'acció, fent explícites les relacions de poder i en definitiva desemmascarant el doble discurs mantés fins al moment a l'escola i relacionant-ho amb el discurs ideològic d'un sistema polític i econòmic que manté la desigualtat social alhora que democratitza la societat. Aquesta discussió formarà part ja del projecte educatiu a definir, traient a la llum les contradiccions com a fruit de la interrelació entre els membres. Però per si sola no conduirà al canvi ja que per a superar les contradiccions i generar dinamisme serà necessària

l'acceptació per part de tots els col·lectius de la responsabilitat i el compromís d'assolir a partir d'eixa diversitat un fi comú, o siga, un fi comunitari que els implique a tots. Un fi que partisca d'interessos i creences diferents però que els reunisca en un procés que és en si mateix democràtic, ètic i per tant educatiu.

Part d'eixa anàlisi reflexiva de la comunitat ha de dedicar-se també a desentrañar eixe currículum ocult que es genera a través dels ritus i rutines que pareixen inofensius en si mateixos, però que en el fons reflecteixen relacions de poder que no es posen en dubte perquè ni tan sols es fan conscients per als que les mantenen.

3. Principis per a la ciutadania crítica

El compromís de l'educació de persones adultes cap a una ciutadania crítica suposa una reforma total del procés educatiu, currículum, organització i cultura escolar, etc., per a donar cabuda real a la diversitat des de la igualtat. Per això, aquest enfocament inclusiu i intercultural ha d'institucionalitzar-se en qualsevol organització educativa, ja que respon a l'exigència ètica de tota societat democràtica de respecte als drets de tots els ciutadans i ciutadanes i de la seua representativitat en la vida social i política (Gimeno Sacristán, 1993).

“La universalitat després de la crítica postmoderna al monolitisme cultural de l'escola moderna té dos vies de desenvolupament. La primera, fer que siga possible la llibertat i l'autonomia dels individus, en coherència amb l'ideal d'igualtat, a partir d'una plataforma comuna de currículum no exclouent. La segona, explorant i fomentant les dependències interculturals admetent la diversitat de partida que no xoca amb uns valors bàsics”. (Gimeno Sacristán, 1998:227).

Així, el repte que suposa per a l'educació de persones adultes la busca de l'ideal d'igualtat potenciant les dependències interculturals, fonamenta els principis de la formació per a la ciutadania crítica:

a) Dins d'un procés més ampli de transformació social i cultural

La profunda transformació educativa queda enquadrada en un procés social més ampli d'*emancipació cultural i reconstrucció social*, que pretén obrir un procés dialèctic d'alliberament i emancipació enfront de les desigualtats socials i l'opressió, basada en la crítica democràtica del model cultural i social predominant (Kincheloe i Steinberg, 1999). Per això, el currículum inclusiu i intercultural ha d'afavorir que les persones arriben a ser pensadores crítiques, puguin ser conscients de la seua situació dins de la jerarquització social i tinguen estratègies d'acció social *“per a participar en la construcció del seu propi destí”* (Grant i Sleeper, 1989:54). Des d'aquest plantejament la resistència al sistema és possible perquè la cultura no és quelcom alié a la vida quotidiana de les persones, sinó que és

contínuament recreada i transformada pels subjectes que s'enfronten al seu entorn, interpretant activament les seues circumstàncies vitals.

b) L'escola com a espai de participació democràtica

El paper reproductor de l'escola, des d'aquesta perspectiva, és durament criticat i igual que s'analitzen els mecanismes discriminatoris del sistema social, l'escola ha d'entrar en un procés d'autocrítica constructiva que faça explícits els instruments i estructures que perpetuen les desigualtats dins d'ella. El debat ha d'obrir-se des de l'escola per a conscienciar a tota la comunitat de les actituds i pràctiques excloents que es mantenen tant en la pròpia formació dels professors, com en el currículum, en l'elaboració i presentació dels materials i recursos, en la distribució d'expectatives d'èxit escolar i social, en l'avaluació i control dels resultats, en el llenguatge emprat, en els valors i actituds que s'afavoreixen en l'escola. En definitiva, és un replantejament general de la funció social que l'escola ha de complir en una societat democràtica intercultural (Essomba, 1999).

Per això, l'escola ha de convertir-se en una veritable democràcia viscuda activament, on tota la comunitat analitza la realitat social i aprén habilitats d'acció i modes alternatius de compromís en la transformació de la societat, on es dona una participació plena en la presa de decisions i en la construcció del coneixement col·lectiu. Com tracta de *“passar d'una lògica de la imitació a la lògica del contagi que possibilita l'ampliació cultural. I amb ella, el desig, com a moviment, creix”*. Aquesta nova cultura de la transformació té com a meta la inclusió que es mou per imaginaris positius i fer créixer el desig en l'educació, perquè mobilitza potencialitats i no se centra en les carències (Traver, 2003:13).

Cap grup imposa les seues cosmovisions, els seus estils cognitius, els seus valors i tipus de coneixement als altres. El procés educatiu es flexibilitza de tal forma que els alumnes poden disposar de models i estratègies alternatives per a elaborar el coneixement sobre un món plural en continu canvi i conflicte, que s'enriqueix i transforma “gràcies a” i “malgrat” la diversitat que el caracteritza. Aquest enfocament apunta la importància de mantindre un estret contacte entre l'escola i la comunitat i la imprescindible col·laboració entre ambdós per a la transformació social inclusiva i intercultural. La comunitat plural ha de participar en el procés educatiu establint xarxes intercomunicatives amb l'escola, per al control democràtic de l'educació i garantir-hi la representativitat de tots els grups.

c) De l'aprenentatge constructivista a l'aprenentatge dialògic

L'aprenentatge dialògic és un dels resultats de l'aplicació de l'enfocament comunicatiu en educació. La concepció comunicativa de les ciències socials dona lloc

a un aprenentatge dialògic (Freire, 1997) que es basa en la construcció de significats que l'alumnat fa mitjançant les interaccions amb els seus iguals, professorat, familiars i altres persones adultes. La realitat social és una construcció humana on el significat es construeix entre tots els actors a través del diàleg, i aquesta construcció està sotmesa a noves resocialitzacions.

d) La recerca del diàleg intercultural

El currículum, el seu llenguatge i organització han de ser profundament revisats, per a introduir-hi les perspectives i contribucions dels grups socials i culturals de forma interrelacionada, que mostre que la societat global evoluciona i es transforma gràcies a l'aportació de tots i cada un d'ells. No significa açò caure en un relativisme tal que considere tot tret cultural com igualment vàlid i valuós. De fet, en l'escola es produeix una selecció de la cultura per a dissenyar el currículum i en aquest selecció no pot ni ha d'estar tot, però tampoc s'ha de reduir a un únic contingut cultural exclouent d'altres perspectives. Com combinar aquests dos requisits? El currículum escolar ha de permetre una visió de la realitat com un sistema obert, on els distints grups culturals formen, com metafòricament descriu Gimeno Sacristán (1998), una gran xarxa en què tots estan connectats per fils pels què flueixen les comunicacions. No sols s'ha de donar compte d'aquests processos d'interdependència i mestissatge, sinó que s'ha de facilitar la comunicació i l'intercanvi, és a dir, la interculturalitat entre distintes cosmovisions, comprovant com en cada tret del sistema general que vulguem tractar s'entrecreuen les diferents cultures.

e) L'emancipació crítica i l'autonomia personal

La pedagogia inclusiva i intercultural conceptualitza la cultura, la societat i l'educació com a dinàmiques i actives, i des d'aquest supòsit concep l'alumne/a capaç de construir el seu coneixement per si mateix, de forma crítica i reflexiva, traient les seues pròpies conclusions a partir d'una àmplia gamma d'informació i perspectives i utilitzant un material complex i elaborat que demostre les altes expectatives que es tenen de la seua capacitat d'aprenentatge. S'ha de promoure una competència intercultural que, no sols suposa tindre un coneixement real i crític sobre la diversitat de l'entorn, introduint en el currículum escolar les seues perspectives i experiències de forma sistematitzada i interdisciplinària, sinó també promoure actituds positiu cap a eixa diversitat. L'organització de tot el currículum i ambient escolar tractaran d'introduir perspectives crítiques al sistema liberal, fent que els alumnes compreguen els mecanismes d'explotació i opressió de les minories, no sols com a problemes culturals sinó socials i polítics; que apreguen a

analitzar les seues pròpies circumstàncies de vida com a pas previ per al desenvolupament de respostes constructives davant d'aquestes, desemmascarant a un sistema meritocràtic que els impedeix la seua verdadera emancipació en la vida social i preparant-se per a participar com a ciutadans i ciutadanes socialment actius, que busquen models alternatius de vida i de cultura (McCarthy, 1994).

f) El professorat com a ciutadà i investigador compromés

El professor no es considera un agent socialitzador, sinó un ciutadà compromés políticament en el canvi social, que analitza i qüestiona el seu propi rol com a professional redefinint-lo continuament. Enfront de la figura del tècnic o expert, el professorat, des d'aquest model, es concep més com un investigador que treballa en coordinació amb tota la comunitat escolar en la identificació i contrastació dels problemes i circumstàncies de la seua escola en relació amb àmbits socials més amplis, analitzant conjuntament la causa dels conflictes, debatent obertament solucions alternatives i comprometent-se en el canvi d'actituds i conductes insolidàries i injustes (Giroux, 2001). No ha de treballar aïllat en la seua aula, sinó que han d'establir-se les pautes d'acció educativa de manera cooperativa també. L'educador aprofita qualsevol moment i circumstància de l'àmbit escolar per a incorporar una visió inclusiva i intercultural en la vida quotidiana del centre, relacionant el que hi ocorre o s'hi aprén amb els fenòmens socials que ho originen. Ha de fer compatibles les distintes perspectives culturals, per a no sumir els alumnes en un relativisme sense eixida, aprofitant el conflicte generat entre elles per a potenciar punts de vista conciliadors a través del diàleg i l'anàlisi crítica. L'avaluació deu també flexibilitzar-se, evitant que els criteris siguin massa rígids i amb caires etnocentristes.

4. El professorat com a ciutadania crítica

Estem parlant, per tant, d'un nou perfil docent, d'un professorat reflexiu i crític davant de la diversitat. Un professional que parteix de la seua pràctica per a confirmar o modificar les seues teories, sense per això menysprear els coneixements que la teoria i la tècnica li poden aportar. La seua reflexió en l'acció exigeix una actitud investigadora per a aprendre de la pròpia experiència, analitzant els contextos i intervencions per a així anar ajustant les seues previsions i modificar les seues teories si fóra necessari. És un professional capaç del desenvolupament autònom per mitjà d'un sistemàtic autoanàlisi, l'estudi de la labor d'altres professionals i la comprovació d'idees per mitjà de procediments d'investigació en l'aula (Stenhouse, 1984).

El professor crític, tal com el defineix Zeichner (1993) és un professional obert al diàleg, a la deliberació grupal, a l'escolta d'opcions diferents de la seua. Per

això, la comunicació, la col·laboració i la deliberació entre professionals de l'educació, en equips docents, són procediments, junt amb l'anàlisi constructiva de la pròpia activitat docent, per al canvi i la transformació de les pràctiques educatives.

Com assenyala Kemmis (2000:22): *“en una època en què els sistemes educatius ens obliguen cada vegada més a actuar com a empleats i com a tècnics a qui s'exigeix que posen en pràctica un muntó de normes i paquets curriculars nous, en compte de com a educadors professionals, compromesos amb el desenvolupament dels nostres alumnes i del nostre món, pot ser-nos d'una enorme utilitat establir les necessàries connexions entre nosaltres i per a compartir la tasca crítica i auto-crítica de millorar l'educació”*.

Per tant, el plantejament professional cooperatiu pot contribuir a trencar la tradicional distribució individual i fragmentada de responsabilitats, coneixements, funcions, etc., entre professionals. Tots i cada un dels professionals educatius han d'assumir i comprometre's activament en la solució de problemes de forma compartida, en col·laboració, a través de formes de treball en cap cas jeràrquiques, que promoguen els processos de canvi i millora d'actituds i pràctiques.

Entre les diverses estratègies de formació del professorat potser seria interessant destacar la creació de grups col·laboratius que permeten l'intercanvi de coneixement professional, perspectives i habilitats entre professionals. La creació de grups de suport en els centres, desenvolupada per Parrilla i col·laboradors (Parrilla, 1998; Gallego, 1998), està tenint gran repercussió en diferents contextos educatius, ja que l'assessorament entre col·legues ha demostrat augmentar les conductes efectives d'ensenyament, millorar l'autoestima i el sentit de la professionalitat, la gestió dels conflictes en l'aula. No sols això sinó que l'entrenament entre professors pot afavorir les actituds positives cap a la inclusió i facilita les interaccions en l'aula i les adaptacions espontànies dels materials didàctics, els rols i processos socials entre els alumnes.

Esta cultura col·laborativa es desenvolupa a través d'un procés d'investigació-acció (Elliot, 1990). A través de la investigació i la reflexió racional de la pròpia praxi, el professorat pot conèixer les dimensions que es troben implicades, a vegades de manera inconscient, en la dinàmica de l'aula i en la cultura escolar. Aquesta investigació permet reflexionar sobre el seu model didàctic personal, el que defineix la seua pràctica concreta, conformat per la influència de la seua història acadèmica com a alumne, de la seua història professional com a docent i de la seua adaptació al context institucional i social (Ainscow, Howes, Farell i Frankham, 2004).

El procés de desenvolupament professional s'inicia quan es comencen a traure a la llum i a prendre consciència dels conflictes subjacents a la pròpia pràctica, de

les contradiccions i de les teories implícites. I els principis bàsics que fonamentarien una filosofia i estratègia d'investigació-acció per al desenvolupament d'un professorat crític i reflexiu, podrien ser els següents:

1. La reflexió del professor sobre la seua pràctica com a font fonamental del seu coneixement.
2. La creació i foment de grups de treball intragrup i intergrup per a dur a terme la comunicació d'experiències.
3. La investigació-acció i el desenvolupament professional cooperatiu com a instruments per a desenvolupar el coneixement pràctic.
4. La investigació-acció i el desenvolupament professional col·laboratiu, dos models de formació que uneixen la teoria i la pràctica.

La investigació-acció en la formació del professorat se centra sobretot en el centre i l'aula com mitjans socialment i culturalment organitzats i en el professorat, l'alumnat i la comunitat com a elements del procés. De fet, la relació entre formació i investigació-acció és molt estreta, pel fet que esta provoca el desenvolupament d'estratègies i mètodes d'actuació, el descobriment d'espais de desenvolupament social, la facilitació de dinàmiques de treball per a grups socials, la promoció de tècniques d'anàlisi de la realitat, la visió global com a investigació qualitativa de la teoria en relació amb la pràctica i, per suposat, l'aposta per una investigació oberta, participativa i democràtica.

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001) *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- AYUSTE, A. et al. (1999) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (2000) Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, abril, 90-94.
- ESSOMBRA, M.A. (Coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1992) El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas, en GIROUX, H.A. y FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 165-196.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

- GALLEGO, C. (1998) Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad, en PÉREZ, R.; PASCUAL, A. Y ÁLVAREZ, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 513-526.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?, en GIMENO, J. y PEREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GRANT, C.A. y SLEETER, Ch.E. (1989) Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch.A.(Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
- KINCHELOE, Joe L. i STEINBERG, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KEMMIS, S. (2000) Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna, *Kikiriki*, 55/56, 14-34.
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- PARRILLA, A. (1998) Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores, en PÉREZ, R.; PASCUAL, A. Y ÁLVAREZ, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 125-144.
- REYERO GARCÍA, David (2001) El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo, *Revista española de pedagogía*, año LIX, nº 218, enero-abril, 105-120.
- STENHOUSE, (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- TORRES, X. (2002) La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, marzo, 71-75.
- TRAYER, J.A. (2003a) La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- ZEICHNER, K.M. (1993) El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

*L'oblit està ple de memòria...*³⁹

José María López Luna, CEA Manolo Reyes (Sevilla)



Taller per a la recuperació de la memòria històrica i social

Aquest Taller, va sorgir a partir del curs de la UPO sobre la Recuperació de la Memòria Històrica i Social de 2005. Després de reflexionar sobre el paper històric que el nostre poble ha experimentat a llarg de l'última mitat del segle XX, i de la necessitat recuperar la nostra història a través de la vida dels alumnes i alumnes del CEA Manolo Reis- Les Àguiles. La història ocultada, oblidada i desvalorada de les persones senzilles del poble, ha d'eixir a la llum pública per a coneixement de tots i la restitució de les injustícies. Finalment, per a nosaltres significa aplicar les històries de vida a l'aprenentatge lecto-escritor i obtenir el coneixement, la consciència de la realitat, per a canviar-la.

Aquesta proposta ha nascut de la pràctica, de la reflexió després d'haver realitzat les primeres incursions en les biografies dels alumnes del CEA i de les primeres discussions i activitats entre els membres del Taller.

El Taller porta dos anys (cursos) funcionant, - primer curs del projecte d'innovació educativa -, com resultat de la labor, donant a llum els primers fruits dels treballs, que sobre les Històries de Vida de les persones del Centre d'Adults s'han realitzat. El primer treball serà la publicació dels textos triats de les Històries i Relats de Vida de les persones gravades en vídeo, i el treball de contextualització històrica i literària produït pels membres del taller. En aquesta primera publicació s'han triat tres Centres d'Interés, a saber: la repressió franquista, el treball i l'educació.

D'altra banda, s'ha acabat el visionat de les 22 entrevistes gravades en vídeo de les persones del Centre d'Adults, triant els Centres d'Interés discutits pel grup del Taller (dos més: vivenda/barri i emigració), per als pròxims treballs de contextualització, i s'ha desenrotllat en les persones entrevistades l'aplicació didàctica que consisteix en la pròpia redacció escrita dels seus relats. Amb elles i les seleccions dels vídeos de les entrevistes s'ha realitzat una exposició de les biografies i relats en el Centre d'Adults i en la Segona Trobada de Centres d'Educació d'Adults de Sevilla realitzat per l'Ajuntament d'aquesta ciutat.

S'han obtingut els primers resultats. Hem arreplegat 22 històries de vida dels nostres alumnes i alumnes. Amb això tenim una base documental d'entrevistes gravades en DVD, material escrit per les mateixes persones i tot tipus de documentació relacionada amb les seues vides. S'ha elaborat un documental amb aquestes entrevistes.

³⁹ Aquest article va ser publicat en el llibre "La recuperació de la memòria històrica. Una perspectiva transversal des de les Ciències Socials", publicat pel Centre d'Estudis Andalusos, Conselleria de Presidència, Junta d'Andalusia. Desembre del 2007. ISBN978-84-690-9442-6.
Traducció: Joaquim Martínez.

Amb aquest material el Taller ha seleccionat els Centres d'Interés comú a ells, els fragments de les entrevistes i s'ha realitzat el context històric, social i polític, amb la informació a través de la literatura, de l'època històrica comptada pels participants. Així reconstruïrem històricament les fonts orals i escrites de les històries de vida.

Com a aplicació didàctica s'han elaborat els primers materials per al desenrotllament de la lectoescriptura a través de les entrevistes, el debat en classe i l'escriptura de les seues biografies, històries i relats de vida. Dels quals adjuntem en l'annex alguns exemples de la publicació que apareixerà en breu.

El nostre projecte

El Taller va ser acceptat com a projecte d'innovació educativa per als cursos 2006/2007 i 2007/2008 per la Conselleria d'Educació i Ciència de la Junta d'Andalusia. Les línies bàsiques del nostre projecte les exposem a continuació.

Els motius: per què fem el taller per a la recuperació de la memòria històrica i social

La majoria de les persones que vénen als Centres d'Adults han viscut, durant llargues etapes de les seues vides, sense poder servir-se dels mitjans educatius que només estaven a disposició d'uns pocs rics i privilegiats. Durant la seua infància i joventut, el treball, l'emigració, la repressió política, els havien impedit aprendre les habilitats instrumentals -Com la lectura i escriptura- que permeteren un accés, encara que fora mínim, a la cultura.

Creiem que no s'ha reflexionat prou sobre les possibilitats educatives que tenia la crida "Recuperació de la Memòria Històrica". Una primera entrevista gravada en vídeo de Maria, alumna del Centre, a la que coneixíem per ser una víctima de la nostra Guerra Civil, va obrir noves perspectives i noves possibilitats. Amb cinc anys havia quedat òrfena. Son pare va ser assassinat pels franquistes als pocs dies de l'alçament. Després de la gravació vam poder, en tota la seua amplitud, reflexionar sobre les possibilitats educatives que tenien les històries de vida.

El dia de l'entrevista havia comentat que havia estat "tota la nit en vela" repetint-se els records d'aqueixa època, per a aprendre'ls bé i poder expressar-los. Per a ella va ser un xicotet alliberament poder expressar públicament el que durant anys havia hagut de callar. Per fi podia dir lliurement el que en la seua família havia sigut repetit una vegada i una altra en privat. El seu relat, que fonamentalment expressava l'assassinat de son pare, es tenyia a més de fenòmens naturals que marcaven el dia de l'afusellament com quelcom premonitori i quasi sobrenatural.

Després de reflexionar sobre el seu relat nos en vam adonar que suposava una acció terapèutica per a ella expressar els seus records, que havia posat en marxa

mecanismes motivadors i cognitius que li permetien una comunicació fluida i una presa de consciència del seu valor davant dels altres, i produint-se en la seua expressió pública, el coneixement de la realitat.

El franquisme l'havia espentat a la misèria, a la por, al silenci i a l'explotació que va haver de suportar per a poder viure. Li havia robat la seua infància, les possibilitats de cultura, per a treballar explotada per una classe social, que havia defés amb la mort de milions de treballadors, els seus valors ideològics i la seua posició dominant en la societat.

Ella tenia, també, un desconeixement de les causes tant, socials com individuals, tant ideològiques com polítiques, que van impulsar els assassins a la mort de son pare, així com de les idees polítiques i socials d'aquest. S'havia produït una ruptura ideològica generacional sobre els ideals, expectatives, esperances i il·lusions que son pare havia tingut respecte a la societat en què vivien i aquesta ruptura l'havia aconseguit la por al franquisme i la seua repressió.

D'esta manera nos en vam adonar, que hi havia dubtes raonables que ens indicaven que prou del coneixement històric i ideològic sobre el tema que tenim, se sustentaven sobre coneixements generals abstractes basats en meres suposicions sense la referència dels fets. És a dir, pura construcció ideològica i no verificada pels fets. Faltava l'appoggiatura de la realitat, de les fonts viscudes de carn i ossos que Maria representava. I conèixer aquestes fonts ens pot permetre comprovar les explicacions històriques. A més, la motivació que tenia per a parlar, ens va portar a reflexionar sobre les possibilitats educatives en Educació d'Adults.

Una de les idees base de l'educació activa, "L'educador necessita ser educat", mostrava el seu justesa a través de la reflexió de l'entrevista de Maria i havia que portar-la a cap per pròpia necessitat. Els relats que les persones compten, són la vida de la nostra societat des de la realitat i com a conseqüència cal furgar en les memòries de les persones per a arribar a la consciència, al coneixement i a les possibilitats de futur social. Estudiar el tema com bé explica Freire, "... no és consumir idees sinó crear-les i recrear-les" (Freire, 1990:32).

Reflexions sobre la recuperació de la memòria històrica i social

La posada en marxa del Taller va començar amb les primeres entrevistes gravades de les històries de vida. Les realitzem amb les persones de més edat que corresponen a la infància viscuda durant la II República. Només una persona nascuda en 1920 va viure la seua infància en els anys de la monarquia d'Alfons XIII, i en la dictadura del general Primo de Rivera.

En analitzar aquestes primeres entrevistes hem tingut la possibilitat de verificar les primeres reflexions. En primer lloc ens trobem amb persones pertanyents a

la classe treballadora i, que majoritàriament, els seus pares o familiars van estar represaliats o afusellats i que per circumstàncies del franquisme, molts d'ells no han pogut conèixer les idees o les causes concretes de la repressió. Hem comprovat que va existir una ruptura generacional amb les lluites, les organitzacions obreres amb les quals van militar els seus familiars.

Sabem que un dels objectius del colp militar del 36, l'extermini de les idees de la classe treballadora, va ser aconseguit almenys en aquestes generacions. Marta Bizcarrondo explicava en un article publicat en el periòdic El País, "...el colp militar del 17 de juliol no és una resposta a la violència imperant, sinó l'expressió d'una voluntat de suprimir la democràcia republicana i aniquilar a l'esquerra." (El País, 16/02/06).

En segon lloc, històricament ens trobem en aquest període històric amb una derrota de les organitzacions obreres. Aquesta derrota, en el conflicte social de l'època, acaba amb la guerra civil i aquesta suposa el cim d'una crisi social i política, on els treballadors i les seues organitzacions van qüestionar l'orde social imperant de l'època, dominat per les classes socials burgeses - Terratinents, empresaris, banquers...- junt l'Església.

Paul Preston un dels famosos historiadors de la Guerra Civil, descriu el període de la II República com a font de "esperances desmesurades entre els membres més humils de la societat al mateix temps que va ser vist com una amenaça pels més privilegiats, els terratinents, els industrials i els banquers, així com pels defensors d'aquests en les forces armades i l'Església" i explica com la guerra civil "en els seus orígens va ser una guerra social espanyola; en els seus transcurs va ser un episodi d'una guerra civil europea, una guerra més àmplia, que va acabar en 1945" (Preston, P., 11, 12-2006).

Per les característiques dels entrevistats es posa en evidència que la repressió franquista es va realitzar, majoritàriament, sobre gents del poble i treballadors, la qual cosa prova que darrere de la fatxada feixisme / democràcia, hi ha una guerra de classes, una guerra civil de rics contra pobres.

Fa 30 anys de la mort del dictador, el general Franco, i podem dir que encara no hi ha una consciència clara del paper del franquisme en la nostra societat. A 60 anys d'Auschwitz, Europa sencera coneix el genocidi nazi. No obstant això la repressió franquista va tindre semblants repercussions en el cos social del nostre país. Centenars, desenes, de milers de persones van ser assassinades durant la guerra i la postguerra, i la majoria d'elles jauen en fosses comunes. Milers de persones van patir els camps de concentració franquistes.

Aquesta situació ha suposat per a milers de persones, per als seus familiars i companys, el silenci, l'oblit, l'ocultació, quan no la discriminació. Aquests fets ens

porten a una tercera reflexió: l'expressió dels successos significa una forma de teràpia per a aquells que han patit la repressió. Parlar de quelcom que els va traumatitzar i que van haver de callar-ho durant anys significa també una forma d'alliberament.

El mateix val dir per a l'explotació econòmica i social i el procés migratori posterior dels anys 60. Milers de treballadors van ser expulsats dels seus pobles per la fam i la misèria per a engrossir l'exèrcit industrial del desenrotllament econòmic al nostre país i a Europa.

En un altre orde de coses podem dir que la Guerra Civil i la postguerra han marcat profundament les generacions del nostre país durant dècades. Per açò històricament i per al nostre futur és necessari recuperar la memòria oculta, i recuperar-la tota. Marta Bizcarrondo en el mateix article citat explicava que "...va ser el colp militar el que va desencadenar aqueixa revolució social" (El País, 16/02/06) molts d'ells, dels assassinats, s'havien alçat amb les poques armes que tenien oposant-se al colp d'estat dels militars. Havien organitzat en les poques setmanes o mesos, fins a l'arribada de les tropes feixistes, la resistència. Els pobles d'Espanya, en els que no va triomfar l'alçament nacionalista, s'havien omplit de comitès que organitzaven la vida social i pública a la manera dels miners asturians del 34: una revolució social es va posar en marxa.

Les històries de vida i els seus protagonistes

Part de les persones que assisteixen als Centres d'Adults són per la seua edat una font viva de la nostra història; en les seues vides s'arplega tot l'esdevindre del nostre poble. En els nivells de Formació Inicial de Base estan assistint persones, majoritàriament dones, que després del seu aprenentatge lecto-escriptor, han romàs en els Centres com una forma de relació cultural i social. Per açò arreplegar els testimonis, les històries de vida d'aquestes persones, es converteix en una necessitat per a la preservació de la nostra història, la preservació de la nostra memòria, com un patrimoni cultural de primera magnitud, font de coneixement per a les nostres futures generacions.

Arreplegar aquestes històries de vida no seria suficient, si no aplicàrem aquestes mateixes històries, com a fonts de coneixement per a les persones mateixes que relaten les seues vides. Açò significa no sols tornar la dignitat a les persones que van patir directament o en el seu entorn pròxim, sinó tornar la dignitat a les persones que a través del treball, l'emigració, com a dones, etc., van servir per a mantindre en funcionament la societat i van ser aprofitades per les classes dominants. Aquesta dignitat es recolza en la consciència que, a través de les històries i relats de vida, la persona que relata, presa en parlar. Aquest fet fa que ella pren-

ga la importància que la societat i l'Estat s'encarrega d'ocultar. Com a conseqüència d'aquesta situació l'analfabetisme no és una conseqüència casual de l'època que li va tocar viure, és conseqüència política de la Guerra Civil, i de la dictadura. "L'analfabetisme - Ens diu Freire - és una de les manifestacions concretes d'una realitat social injusta. L'analfabetisme no és un problema estrictament lingüístic o exclusivament pedagògic o metodològic. És una qüestió política igual que la mateixa alfabetització a través de la qual intentem superar l'analfabetisme."(Freire, P., 1990:36)

És l'autoestima de les seues vides en la construcció de la nostra societat. Però, a més, està l'aspecte de l'aprenentatge de ferramentes intel·lectuals de comunicació, expressió escrita i per al desenrotllament personal i social. I com a conclusió d'aquest procés d'aprenentatge està l'aprenentatge per a ajudar, possibilitar el canvi social. Llavors l'aprenentatge, el coneixement es realitza per al canvi personal i social, convertint-se en educació concientitzadora. És a dir, per a no caure en l'educació bancària - Crítica de Freire a l'educació com a reproducció de la societat capitalista- és necessari passar de les històries de vida només com a font d'investigació, a les històries de vida com a font de concientització dels propis entrevistats.

Freire explica clarament que "abans d'escriure i llegir "l'ala és de l'au", els educands analfabets han de percebre la necessitat d'un altre procés d'aprenentatge: el de "escriure" sobre la pròpia vida, el de "llegir" sobre la seua pròpia realitat. Açò no és factible si els educands no poden apropiat-se de la història i reconstruir-la per si mateixos, atés que la història pot fer-se i refer-se" (Freire, P., 1990:36). He ací l'aspecte a cobrir dels nostres Centres d'Educació d'Adults.

El taller i les seues activitats: pla d'acció

El Taller té tres apartats o àrees a desenrotllar: gravar les entrevistes i analitzar-les, buscar el seu context històric i literari, i aplicar les històries de vida a l'aprenentatge lectoescriptor.

Primer es tractaria d'arreglar les històries de vida a través de la seua gravació en vídeo, la seua anàlisi per a elaborar els nuclis temàtics. I per a això determinarem primer els Centres d'Interés de les entrevistes. Una vegada que s'han realitzat les entrevistes cal treballar altres aspectes. En les gravacions ja apareix allò que s'ha parlat per l'entrevistat. A partir del que s'ha dit s'Ordeix l'anàlisi del text oral, determinant els temes referits per l'entrevistat, fitant les idees expressades, en detalls, en idees generals i al seu torn en una idea que resumisca el que parla, que pot concentrar-se en una paraula o frase. Aquests serien els Centres d'Interés que determinaríem a partir de les històries de vida.

Segona tasca: la contextualització històrica i literària de les històries de vida. Cal contextualitzar històricament el relat parlat. És a dir, cal buscar els fets històrics: socials, polítics, econòmics..., que els historiadors rellevants han descrit. En aquest sentit hi ha un aprenentatge de la història i de les ciències socials.

La tercera tasca seria l'aplicació per a l'aprenentatge en les classes d'adults, en l'àrea de la lectoescriptura. Aquestes vivències orals exposades han de plasmar-se a través de l'escriptura. Aquesta, objectiviza el pensament. De manera que, a través dels seus relats, construirem l'aprenentatge de la llengua. A cada u segons la seua capacitat lecto-escritora. Des de l'alfabetització als neoelectors, de Formació Inicial de Base; dels neoelectors a l'expressió i redacció escrita amb sentit i expressivitat en la Formació de Base.

Composició i activitats del taller

El taller per a la Recuperació de la Memòria Històrica està compost per 12 persones i està inscrit dins del Pla per a la Recuperació de la Memòria Històrica i Social dins de l'àmbit social i cultural en l'àrea de ciències socials de l'ara SEP "Manolo Reis".

El treball del taller tindrà com a activitats:

1. Aprendre les tècniques de realització d'aquestes entrevistes i realitzar-les.
2. Analitzar les històries de vida i obtenir els Centres d'Interés.
3. Realitzar i seleccionar una bibliografia tant literària, musical, filmica, com a científica sobre el context d'aquestes històries de vida.
4. Visionar i seleccionar documentals i films, sobre el context històric en el qual es desemboliquen.
5. Lectura i selecció de fonts literàries i històriques del context social de les històries de vida.
6. Seleccionar fotografies, cartes i la resta de documents proporcionats pels entrevistats.
7. Coordinar i ajudar a desenrotllar per escrit les històries de vida a les persones entrevistades.
8. Coordinar i ajudar a desenrotllar les aplicacions dels Centres d'Interés en els grups d'aprenentatge.
9. Coordinar l'organització dels textos per a la publicació resultant i de la gravació audiovisual corresponent.
10. Realitzar una avaluació col·lectiva del treball amb una periodicitat mensual on es valorarà el grau de consecució dels objectius proposats, les dificultats i els èxits.

Primeres conclusions

En el pla didàctic i d'aprenentatge l'experiència ha sigut positiu. Els avanços en la lectoescriptura, els aspectes terapèutics, i sobretot, l'element emancipador que suposa que les persones prenguen en les seues mans les seues vides a través de la seua pròpia paraula, la seua pròpia experiència, per a conèixer el món, han sigut èxits indiscutibles d'aquests treballs.

En el pla històric i social l'experiència de la investigació del grup humà del Taller, ha suposat aprenentatges significatius. En els aprenentatges tecnològics i habilitats metodològiques d'investigació, el grup ha avançat.

Però també en el coneixement històric i social. El franquisme va suposar una derrota dels treballadors i de les seues organitzacions d'esquerra i no hi haurà favorit de res si no recuperem les causes que va produir tal acarnissament, tant de crim en contra del nostre poble.

I les causes cal analitzar-les en els conflictes socials que apareixen en aquesta època i com a factor determinant, la lluita que van portar a uns hòmens i les seues organitzacions a oposar-se al feixisme i a l'orde social que representava. Aquesta lluita es basava en l'anàlisi i compressió de l'orde social i polític del moment i l'intent per canviar-ho. És a dir, hi havia unes idees darrere d'aquests hòmens que intentaven canviar el món.

Hem dit que hi ha una derrota. Investigar el perquè d'aquesta derrota ens pot portar a conèixer les distintes responsabilitats en la direcció dels conflictes socials que apareixen. Aquest serà un altre dels objectius del Taller en el futur.

També val aquest raonament per a les altres etapes històriques. I ens servirà segur per al futur traient les ensenyances d'una derrota que va suposar una repressió brutal i desenes d'anys de silenci.

Finalment, exposem una idea per al futur. Si investiguem el passat i rescatem de l'oblit les històries de les persones, és fonamentalment per al futur, per a aprendre de les derrotes i construir un món nou, més just, més social, fraternal i humà en el qual el mercat i els diners no siga la mesura dels hòmens i les coses i sí el treball i solidaritat entre iguals. Per tant ens queda per estudiar els problemes i les opressions del hui, encara que bàsicament responen a les mateixes relacions socials d'opressió d'antany, i elaborar respostes d'emancipació.

Pare de María Álvarez, assassinat a Herrera el 12 d'agost de 1936



María Álvarez

Va ser el 10 d'agost, mon pare estava en el mas amb les cabres i va vindre a portar la llet, ma mare va ser a portar-la a la marxant i pare estava en la porta, amb una de les meues germanes que no caminava encara i del meu germà de tres anys, jugant amb ell, quan van abaixar tres hòmens, dos municipals i un falangista i li van dir que se n'anara amb ells, per a fer-li unes preguntes. Mon pare em va donar la xiqueta i em va assentar en la cadira. Quan va arribar ma mare i va preguntar per ell, li van dir que se l'havien portat uns hòmens, ma mare va córrer a veure què passava, es va trobar amb un veí i li va dir "Consuelo a on vas? Al teu marit se'l porten el "guerxo de Santiago" i "el Tejero"(...) Quan al meu germà ho van fer soldat mon mare el va voler alliberar i volien que posara que mon pare havia mort de mort natural (per a poder-ho alliberar) i ella que sabia que l'havien afusellat, no volia que li llevaren responsabilitats a què ho havien fet, al final van posar que mon pare va ser afusellat de guerra, el meu germà es va poder alliberar, no va ser a la mili(...)

Libertad Mariana de Pineda (María Pérez Sosa)

Jo em dic María, ara, però anem, mon pare em va posar a mi, Llibertat Mariana de Pineda. Jo vaig nèixer en el 33, el 13 de març, en la província de Huelva, en un poblet cridat Galaroz. Mon pare era fuster, un home que ell no es ficava amb ningú ni amb res, molt bon home que ho volia tot el món, molt simpàtic que era i després tenia un, com era...?, no era un bar, era que li vaig a dir jo?, una associació on es reunien els obrers; anaven i tiraven les seues partides de cartes, jugaven, es prenién el seu café i ja està. Ma mare estava al matí un estona i ell ho hauria a la vesprada, quan venia, i allí estaven anem, que tampoc tenia res de polític, cosa de parlar d'altres coses, ni res, sinó les coses del treball; el camp i la casa, com ell era fuster, allí va estar fins que es va formar la guerra i ja va haver d'eixir fugint, van agafar a molts d'allí i gent que li tenia a ell molta gana i va haver d'eixir corrent, van matar a molts, molts amics seus i els van matar, i ell va poder eixir fugint amb una altra partida...



Bibliografia utilitzada en el projecte d'innovació educativa

BIZCARRONDO, Marta. El País, 16/02/06.

FREIRE, Paulo. La Naturaleza Política de la Educación. Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI de España editores. 2003

GARRIDO, Fernando. Historias de las clases trabajadoras. TIV. ZYX.

ETTORE GELPI, Ettore. Savoir et Redécouvrir. Questions d'éducation. ATOPIES. Rennes-Mai 1995.

*Una experiència de formació vinculada als processos de relació interpersonal.
La comunicació social com a tret de l'aprenentatge permanent⁴⁰*

M^a del Rocio Cruz Díaz, Universitat de Huelva



1. Descobrint l'epistemologia de les ciències de la Comunicació Social

Al proposar els processos relacionals i comunicatius com «saber» de les ciències naturals, humanes i socials, dirigim la nostra anàlisi cap aquells trets que han sigut considerats en la literatura científica propis de la Comunicació Social i les seues manifestacions en l'estructura social. Els models i teories revisats revelen l'estructuració d'una sèrie de trets, a partir de sistemes relacionals, on concorren components tan heterogenis com: *actors* (de naturalesa animal o humana), instruments de *comunicació* (*ferramentes* biològiques o tecnològiques), *expressions comunicatives* (produïdes per òrgans del cos o treballades en materials) i *representacions* (cognitives o innates)... del marc social on s'origina l'intercanvi o té lloc la relació.

Des dels corrents filosòfics, com a punt de partida, fins a les ciències socials i de l'aprenentatge, en dades recents, els estudiosos s'han interessat per les pràctiques comunicatives. Entorn de 1940, sorgeix un ampli corpus de coneixement relacionat, especialment, amb la intervenció de la informació i el funcionament dels organismes i les organitzacions. Els esmentats principis van quedar arrelats en un heterogeni ventall de ciències, dispers entre la física, biologia, psicologia, ciències socials, axiològiques i culturals, la lògica i la teoria del coneixement. D'esta manera, la Comunicació Social és considerada un dels escassos camps de reflexió on els/les investigadors/es poden pensar en la naturalesa i la societat sense caure en la fragmentació, podent relacionar la causalitat i la finalitat sense recórrer al determinisme.

En la dècada dels seixanta, davant de l'afany per trobar un paradigma que relacionara la producció i reproducció material i biològica amb la reproducció i la producció de la societat, la cultura i les mentalitats, es van definir models teòrics de múltiples procedències, com ara els que van sorgir de l'estructuralisme, existencialisme, marxisme, psicoanàlisi, fenomenologia, semiologia, funcionalisme estructural o culturalisme. La progressiva crisi econòmica va ser apagant eixe entusiasme, passant a l'elaboració de teories marc *macroteories*, que responien davant de fenòmens que pertanyen a sistemes qualitativament distints (tecnològics, zoològics, socials, cognitius).

L'esmentada crisi va suposar per a les incipients Ciències de la Comunicació, inicialment, una difusió i apropiació de l'aparell conceptual i els mètodes d'anàlisi, utilitzats profusament per a descriure i donar legitimitat «tècnica» a les activitats quotidianes amb l'ecosistema; d'altra banda, el coneixement sobre els fenòmens comunicatius es va emprar de forma instrumental sense atendre a les implicacions teòriques i axiològiques de l'esmentat coneixement. La «teoria» se segmentava en un repertori de «programes» destinats al maneig específic de la informació per a controlar els processos de gestió i de producció o l'aplicació de l'estra-

⁴⁰ Traducció: Joaquim Martínez.

tègia de comunicació més convenient per a aconseguir la disposició desitjada en la col·lectivitat. Eixa orientació instrumental proporcionaria noves *microteories*.

En eixes dates, es va fer manifesta una activa campanya contra tota teoria, «conservadora» o «progressista», que considerara la diversitat del món des de la unitat de la raó, on un nou irracionalisme s'alinearia amb el liberalisme de tall més pur. El procediment per a dur a terme este desarmament teòric i axiològic escindeix l'anàlisi de les pràctiques comunicatives de manera que, d'una banda, sorgeixen noves «teories» que donen forma a activitats en què la informació s'utilitza per a incrementar la productivitat i; d'una altra, s'impliquen en el canvi o la reproducció social. L'anàlisi de la comunicació així escindit i reduït al saber instrumental es descontextualitza respecte a l'anàlisi de pràctiques socials més àmplies, de forma reflecteixen dues tendències:

- Escissió entre les anàlisis de les pràctiques comunicatives instrumentals: Tractaria de dissociar el pensament que vincula els models de producció material amb els de reproducció social per mitjà d'una lògica conceptual per a analitzar el «món» denominada *Teoria Postmoderna*. Els ideòlegs de la «postmodernitat» afirmarien que l'organització social és resultat d'un flux d'intercanvis d'informació entre subjectes desvinculats entre si i suposadament impredecibles sent inútil, en este cas, buscar un sentit al funcionament social. En oposada argumentació, la vida social depén de la seua capacitat per a crear estructures amb nivells com poden ser l'ecològic o el tecnològic, fent possible les interaccions. D'esta manera, argumentem a favor de les pràctiques comunicatives que afecten el canvi i la reproducció social; es rescata al sociologisme per a negar tota autonomia a les pràctiques comunicatives.
- Descontextualització de l'anàlisi de l'ús de la comunicació respecte a l'anàlisi de les restants pràctiques socials: La transformació de les infraestructures comunicatives, educatives i productives poden passar per integrar-se progressivament fins a pretendre aconseguir un macrosistema, on la informació estiga destinada a produir, informar, aprendre i recrear. Preveure com es van a adaptar les activitats que informen sobre l'estat de les coses amb les accions que s'organitzen, manipulen i transformen el marc social representa un desafiament teòric a què pot respondre's amb una *Teoria Social de la Comunicació*. L'anàlisi de la producció social de la comunicació pot enfrontar-se amb esta classe de processos perquè vincula l'ús de la informació amb l'estat de l'organització i amb les accions abordades per a controlar el canvi del sistema social. La carència d'un plantejament «macro» -comunicació, organització, acció- suposa la incapacitat per a entendre els reajustaments socials que transformen profundament la quotidianitat.

L'Epistemologia de la comunicació és la més recent pretensió d'aplicar una mateixa racionalitat a les coses i a les idees, al natural i al social. L'evolució epistemològica dels models teòrics sobre la Comunicació Social evidencia la necessitat d'una teoria de la comunicació distingible de les Ciències de la Comunicació, a les quals presta els seus fonaments teòrics i, que li correspon aclarir la naturalesa i funcions d'aquelles interaccions en què es recorre a l'intercanvi d'informació entre persones. En conseqüència, la *Teoria de la Comunicació Social*, s'especialitzaria en l'estudi de comportaments expressius i estaria inclosa en el més ampli marc d'anàlisi de comportaments de relació i interacció social.

Al nostre entendre, es desplegaria entre diferents camps de continguts específics que passarien a correspondre's amb una o diverses Ciències de la Comunicació, entre les que distingim: aquelles que s'ocupen de les interaccions comunicatives on els actors són animals a demanda d'evolucionistes i etòlegs i, resulta imprescindible per a aclarir la filogènia de la comunicació humana; i aquelles que fan referència a les interaccions comunicatives els actors de les quals són humans. Estes últimes, al seu torn, es divideixen en dos camps especialitzats: l'estudi de les comunicacions les regulacions del qual són de caràcter privat, entre elles, la denominada «Comunicació Interpersonal»; i les comunicacions regulades institucionalment o camp de la comunicació pública sustentada amb una «Teoria Social de la Comunicació».

2. Davant del Model Social Comunicatiu i l'Aprenentatge Dialògic

Adoptar el Mètode Dialògic en el marc de les Ciències Socials vincula, necessàriament, la praxi com a concepte síntesi de la ciència crítica; la unió teoria-pràctica com «acció conscient i reflexiva» segons Habermas. El diàleg (la comunicació) està en la base mateixa de la investigació crítica; el diàleg només es produeix quan hi ha igualtat de condicions sent, la comunicació, el mitjà per al necessari coneixement emancipatori. El coneixement científic ha de dialogar amb el coneixement generat en altres contextos, especialment el produït pels moviments socials. Amb això, incidim en la importància de constituir xarxes i comunitats practicocrítiques.

Tal com afirmen Festinger & Katz (1992), sense objectivitat i rigor analític no existirà ciència. Però, tampoc definirem una acció social sòlida, amb força i duradora, sinó som capaços de definir un horitzó epistemològic que arreplegue la mirada de les persones que pateixen tota situació enunciativa. El model, denuncia la necessitat d'unir formes alternatives de pensar i d'actuar. Hauríem de prestar atenció a «...noves formes d'actuar i noves formes de pensar (esquemes mentals), fent confluïr i contrastant un pensament ancorat en la realitat (convergent) amb un que fa aflorar el possible (divergent)» (Latorre, Del Ricón & Arnal, 1996, p. 104). Des d'esta concepció comunicativa, l'aprenentatge dialògic es du a terme en la comunitat i in-

clou un pla de cooperació durant tot el procés en què interactuen els membres de la comunitat definida.

Per a poder desenvolupar el paradigma comunicatiu en un model socioeducatiu, amb caràcter continu i permanent, que no s'esgota en el marc escolar, necessitem un aprenentatge de tipus dialògic, integrat en un model social democràtic i participatiu. *L'Aprenentatge Dialògic* requereix, entre altres, d'explicacions que ajuden a racionalitzar les idees que ho sustenten i de relats que permeten viure-ho en situacions quotidianes; considera que la realitat social es construeix per mitjà del diàleg «solidari» i la interacció entre les persones. Méndez i Zamora (2006), afirmen que les diferents aportacions de les persones es consideren en funció de la validesa dels seus arguments. D'esta manera, totes les persones tenen les mateixes capacitats per a participar en un diàleg igualitari, encara que cada una pugui demostrar-ho en ambients distints (mercat, fàbrica, camp...); això significa que totes les persones tenen intel·ligència cultural; capacitats de llenguatge i acció que poden ser desenvolupades a través de les seues interaccions; l'aprenentatge dialògic transforma les relacions entre la gent i el seu entorn; estes transformacions són igualitàries, ja que són resultat del diàleg.

De la mateixa manera, l'aprenentatge dialògic comprén tots els aspectes que s'acorda aprendre; incloent l'aprenentatge instrumental d'aquells coneixements i habilitats que es consideren necessaris; la interacció entre les persones és dirigida per elles mateixes. En el col·loqui tenen cabuda les vides quotidianes dels participants; i allò que s'ha après en les sessions reverteix en cada un d'ells; les pràctiques educatives igualitàries es fonamenten en concepcions solidàries obertes a tot tipus de persones, sense barreres econòmiques o de titulació escolar; s'orienta cap a la igualtat de les diferències.

3. Sobre la Teoria de la Comunicació Social i l'Educació Popular

En la seua obra *La modernitat: un projecte inacabat* (1988), Habermas adopta posicions a partir de la dialèctica -racionalització vs raó instrumental- davant del conservadorisme dels que neguen el poder explicatiu dels relats i les narratives i, qüestiona la validesa dels estudis sobre la competència com a marc teòric que pogueren proporcionar criteris universals davant dels processos d'interacció i comunicació (VV.AA., 1997). Durant les últimes dècades del segle XIX, la comunicació es converteix en eix d'un nou model de societat. La comunicació configura el que s'ha vingut a anomenar *Societat de la Informació*. Una societat que dona a la informació la categoria de «matèria primera» i veu la comunicació com a model de la seua pròpia organització: la xarxa de connexió entre tots els circuits, espais i funcions del social; l'autoregulació i retroacció constants i la transparència, açò és (Habermas, 1998), la convertibilitat i traduïbilitat dels sabers al codi de la informació.

Un altre tret constitutiu de la «modernitat» va ser el procés de segmentació de l'hàbitat cultural. Com afirmen Rubio & Vares (1997), la dinàmica de transnacionalització fa inevitable la dissolució de l'horitzó cultural comú en una societat en què es fa *visible* l'absència d'un lloc de representació de la societat compartida. Eixa modernitat fa còmplices (Giddens, 1993) la transmissió oral, com a experiència cultural primària, i la transmissió visual, com a instrument de suport en la comunicació social.

Paral·lelament, la comunicació s'erigeix com a defensora de la «racionalitat» en la transmissió de la informació (Habermas, 1998) que subjau a la *praxi comunicativa* i que ens permet qüestionar eixa modernitat centrada, quasi en exclusivitat, en aspectes purament tècnics i econòmics. Possiblement en este moment, el llenguatge i la ideologia de l'empresa estenen els braços cap al Sistema Educatiu, el que Habermas denominara «racionalitat tècnica». Estem davant d'un període en què les utopies socials i polítiques (Habermas, 1999) que durant dècades han permés construir el son educatiu, estan debilitades ideològicament i que segons Freire ha sigut dramàtica i deshumanitzant ja que el món educatiu no ha pogut mantindre's alié a estos canvis.

Les aportacions que de la pedagogia dialògica són realment les que, a manera d'incansable i metòdica «gota d'aigua», dona sentit a la iniciativa educativa que ens ocupa. Entenem que Paulo Freire encarna, en si mateix, el compromís amb la teoria i la pràctica educativa; ens ofereix una lectura política i compromesa de la societat i; ens denuncia el paper induït, des del marc politicosocial, a l'Educació. La funció principal de l'Educació és fer més lliures i autònomes les persones al capacitar-les per a analitzar la realitat que els rodeja, participant-hi i transformant-la (González Monteagudo, 1999). És a dir, assumeix que els models educatius es renoven amb la pràctica i el treball diari, quan esta es posiciona enfront de la quotidianitat, prop de les experiències dels distints col·lectius que participen del procés d'ensenyança-aprenentatge, modifica i inspira noves propostes educatives. Freire va ser el primer que va intentar articular el llenguatge amb la presa de consciència dels individus procedents de classes menys d'afavorides socialment.

En definitiva, traslladem un dels principis pedagògics que caracteritzen els models d'Educació Popular i educació d'adults/es basada en la *Pedagogia de l'Alliberament*, a fi de perseguir un context social democràtic i participatiu. La ferramenta de Freire està centrada en la pràctica d'una «concepció problematitzadora» de l'educació. Tal com l'autor la defineix, no consisteix a depositar o narrar coneixements als/les educats/des, sinó a educar a estos/es per mitjà del diàleg entre ambdós, vinculant-se a l'educador/a i a l'educand/a; possibilitant una educació interactiva i adoptant una actitud d'investigadors crítics.

Al fer menció de l'Educació Popular (Gajardo, 1985), com a referent educatiu relacionada amb el social, no se'ns escapa que, com a estratègia educativa depèn tant del dinamisme com dels àmbits d'execució, localització i sentit d'aplicació. Per això, ha d'estar molt pròxima tant a la pràctica educativa com a l'acció i al desenvolupament del context on es produeix. En definitiva, a tota una sèrie d'elements que fan particular i diferent una situació social d'una altra i, d'entre un col·lectiu a un altre. Estos trets, fan de l'Educació Popular un conjunt d'actuacions educatives no reglades que desenvolupa una política oficial sobre la matèria abordada a més d'una activitat participativa i una ferramenta per a la transformació social que permeti superar situacions d'injustícia, exclusió i marginació.

4. La rellevància de les relacions interpersonals en l'experiència que ens ocupa

Moltes de les persones immerses en el món educatiu assistim durant els últims anys a un increment significatiu de projectes, materials i recursos de molt diversa índole sobre la temàtica que abordem, així com l'eclosió de paquets formatius que pretenen preparar el professional de l'ensenyança. No obstant això, i encara que parega paradoxal, la insatisfacció respecte a la formació i a les respostes que es preten donar és significativa.

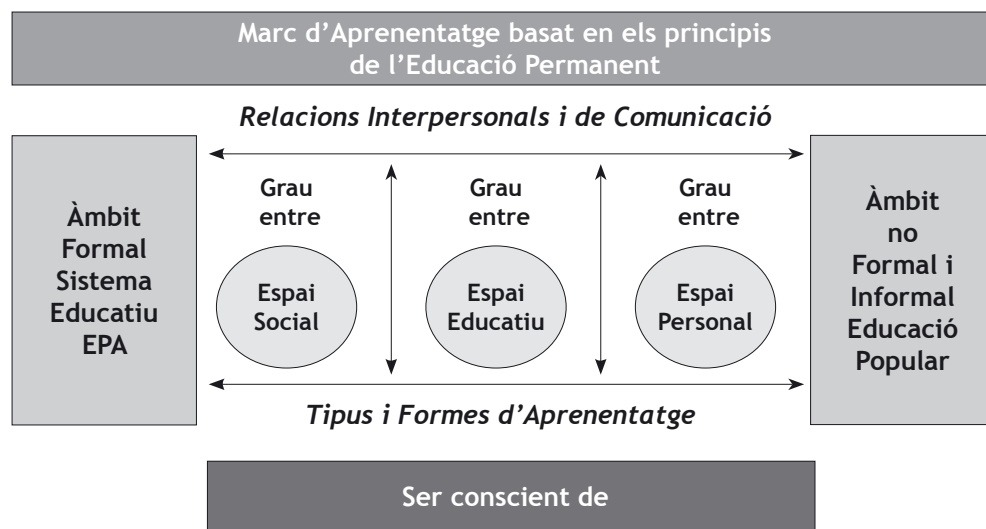
Així mateix, en relació al marc teòric descrit, la crítica a la raó instrumental i al positivisme de Habermas des de la sociologia, troba la seua translació en l'obra de Carr & Kemmis (1988) des del prisma de l'educació, i inclús prospera en nivells operatius com el definit per la metodologia qualitativa (Investigació-Acció Participativa). Els autors aporten variats arguments teorico-pràctics per a interpretar el model educatiu de caràcter participatiu i arribar a projectar noves accions guiades, tal com plantejava Habermas (1998), per un interès emancipador.

No podia quedar al marge el nivell educatiu interessat per les persones adultes tenint en consideració que este, a més, es manté inacabat i es defineix objecte d'estudi d'interès per a una societat que posa en relleu la necessitat de comprendre les seues potencialitats (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001). Ens resta, situar el *Programa d'Educació de Persones Adultes* posat en marxa per la Conselleria d'Educació de la Junta d'Andalusia, en un context molt més ampli de reflexió davant dels processos de comunicació social i les relacions interpersonals que s'arribaren a establir entre els membres de la Comunitat Educativa.

En les següents línies, argumentem entorn d'una pràctica educativa que, concebuda des dels principis que caracteritzen a l'Educació Popular, pot ser compartida i integrada pels diferents àmbits educatius, arribant a superar la delimitació entre el formal, el no formal i informal quan ens centrem, no en els aprenentatges instrumentals que defineix el procés d'ensenyança-aprenentatge, sinó en els processos de relació i comunicació que es-

tablixen les persones participants dels diferents àmbits en el seu context més pròxim. És a dir, enfocar l'educació (especialment amb les persones adultes), a través dels llaços relacionals (interpersonals i de comunicació) entre col·lectius que, així mateix, comparteixen un àmbit d'influència entre els diferents marcs, amplia els marges d'acció del concepte Educació Popular des dels espais no formals fent que els seus aprenentatges puguin arribar a ser integrats entre els continguts que es defineixen com a instrumentals.

Figura núm. 1: Trets de la pràctica educativa en EPA.



Font: Tesi Doctoral inèdita (Cruz, 2007)

L'eix traçat davant la consideració dels aprenentatges entre els àmbits educatius, segons es reflecteix en la Figura 1, estaria recolzant els distints nivells i graus de cada una de les relacions que cada persona establisca en els distints espais en què es desenvolupa la seua vida quotidiana, així com en el grau de participació i implicació en les estructures socials (accions educatives posades en marxa des del marc educatiu no formal i informal, participació en activitats culturals des del context local, associacionisme...) d'acció promogudes i gestionada, de forma autònoma, pels diferents col·lectius que nodreixen la comunitat en què estem potenciant els esmentats aprenentatges. En tot cas, és essencial que cada persona adopte una perspectiva de creixement recolzada en els principis de l'educació permanent, alhora que prenga consciència de la seua importància com a membre d'un col·lectiu, en la transformació de la realitat social.

Freire ens aporta, a més, el seu concepte de diàleg entès com una unió inseparable entre acció i reflexió (praxi), com el camí en què les persones construïm el nostre sentit dins del món i en la història, com un acte de coneixement creador i transformador. I en relació al Centre Educatiu contextualitzat (*Centre d'Educació de Persones Adultes «El Torrejón»*, Huelva), cobra força la idea de formar part d'institució complexa, que disposa d'un projecte social i educatiu que incorpora en les seues accions transformadores el mètode dialògic i impulsa un procés col·lectiu que li permet, no sols aprofundir en el sentit del seu «ser i estar» dins del marc social i educatiu actual sinó també, omplir de contingut la idea del treball educatiu «democràtic» que, en definitiva, manté els fins explícits de justícia, equitat i solidaritat (González Monteagudo, 1999).

Les persones adultes, en esta ocasió dones inscrites en el Nivell d'Alfabetització, segons descriu la normativa referent a l'educació i formació de les persones adultes en la *Llei Orgànica d'Educació* de 15 de desembre del 2005 i en el *Decret 196/2005, de 13 de setembre* de la Junta d'Andalusia, senten que el seu estil de vida ha evolucionat, han pres un contacte «real» amb el que estava passant al seu voltant que, durant molt de temps no s'havien desenvolupat adequadament i/o ningú les havia ajudat a fer-se comunicar.

En relació als aspectes de caràcter cultural els processos d'interacció i socialització, van donar respostes a interrogants pròxims al funcionament de les coses o de les institucions, així com l'actitud que elles adopten per a arribar a comprendre allò que els resulta nou, tant en el cas de: esdeveniments culturals, notícies, persones o organismes i institucions de què poden anar rebent informació cada dia; Un altre dels trets centrals evidenciats pels processos de comunicació i relació interpersonal, s'interessa per aquells altres aspectes pròxims a la seua personalitat, quant a capacitat de manifestar espontàniament capacitats, habilitats, estratègies, ferramentes...

De la mateixa manera, els resulta important acostar-se al seu barri i a les institucions i col·lectius que ho componen coneixent les seues gents, fent coses en la seua barriada, no veient-se obligades a haver d'eixir de «El Torrejón». Tot això els porta a interessar-se per participar en iniciatives culturals entenent que són útils per al barri i que elles poden fer-ho pel barri i per elles mateixes; es van reafirmar en els seus interessos personals i en tot el que acudir al «col·legi» els havia ajudat per a «viure un poquet millor».

5. Què dir com a conclusió que no s'haja dit ja

La diversitat d'actuacions formatives a què poden i han d'accedir, les persones adultes, precisa d'una planificació i organització de models diversificats, flexibles i integrats per part de l'Administració Educativa, garant del dret d'incorporar-

nos o mantindre'ns en el Sistema Educatiu al llarg de la nostra vida. Som conscients que moltes persones adultes, per variats motius, presenten carències bàsiques en la seua formació o accedeixen per primera vegada al procés educatiu i formatiu. Persones per a les que l'educació pot suposar una «segona oportunitat», majoritàriament dones ja madures que no van aconseguir cobrir a penes conceptes bàsics per a desenvolupar-se en la quotidianitat. Dones especialment afectades per dificultats d'inserció laboral que precisen accions específiques de formació.

Davant de la possibilitat de transformar la realitat i, a pesar de la retòrica democràtica, no totes les persones es presenten a l'intercanvi escolar en les mateixes condicions. Al contrari, la desigualtat continua sent un greu problema. És ingenu pretendre que la institució educativa abaste la superació de tals desigualtats econòmiques i culturals, però sí que pot i ha d'oferir-se, la possibilitat de compensar, en part, els seus efectes en el desenvolupament individual dels grups més marginats. Si el model educatiu que es practica des dels Centres d'Educació de Persones Adultes pretén exercir una funció, transformadora, no serà simplement per atendre als processos de socialització i comunicació social, sinó per la seua intenció substantiva de qüestionar la validesa de les seues accions, les seues capacitats de participació, gestió i modificació dels influxos socials, de reconèixer i elaborar alternatives i de prendre decisions relativament autònomes.

Finalment, entre les reflexions manifestades al llarg de l'estudi, al referenciar el model d'Educació Permanent, els criteris coincidien en arguments com ara:

- Reflexionar sobre els canvis dels temps i espais de la institució educativa (Centres més oberts, flexibles, adaptats per a realitzar diferents activitats...).
- La institució educativa té ara una funció social diferent (Fomentar la integració i la participació social, fer que les persones rescaten els seus problemes del dia a dia i l'escola els ajude a solucionar-los...);
- L'Administració Educativa ha de tindre en compte la societat de què forma part i respondre a les seues expectatives des d'una posició crítica (Fomentar l'esperit crític i bolcar en les seues aules les incoherències de l'actual sistema social que finalment, ho pateixen els homes i les dones);
- Finalment, l'Administració ha de compensar, en part, els efectes de les desigualtats econòmiques i culturals de la realitat social. Els títols i certificacions acadèmiques no garanteixen tot, però la seua no possessió pot significar la marginació social.

Assumir el grau de participació d'integració en els distints contextos en què es desenvolupa el dia a dia, en definitiva, les seues formes i maneres de comunicar-se com complex sistema de recursos i ferramentes que els permetria ser conscients

de l'exclusió social a què estan sotmesos, de l'exclusió educativa com a mecanisme de continuïtat, així com de la presa de consciència del canvi a què poden sotmetre esta realitat si assumeixen prendre decisions davant la quotidianitat per mitjà de mecanismes de participació i integració en la convivència social.

Bibliografia

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoria crítica de l'ensenyança. La investigació-acció en la formació del professorat*. Barcelona: Martínez Roca.
- CRUZ, M.R. (2001). Les persones adultes com a agents de construcció social a través dels 'Nous Moviments Socials'. In F. López, M.R. Cruz & R. Beltrán (Coords.). *Formació Permanent: Tendències actuals*. (pp. 95-102). Huelva: Educa-Acció.
- FESTINGER, L. & KATZ, D. (Comp.) (1992). *Els mètodes d'investigació en les ciències socials*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. (2001). *Teoria sociològica contemporània*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1999). Reptes i interrogants del binomi democràcia i educació: Discussió general i aportacions freirianes. *Canvi Educatiu: present i futur. VII Congrés Nacional de Teoria de l'Educació*. Oviedo: Servei de Publicacions, Universitat d'Oviedo.
- GAJARDO, M. (1985). *Teoria i pràctica de l'educació popular*. Patzcuaro/Mèxic: P.R.E.D.E.-O.E.A./C.R.E.F.A.L./I.D.R.C.
- GIDDENS, A. (1993). *Conseqüències de la modernitat*. Madrid: Aliança.
- HABERMAS, J. (1998). *Teoria de l'Acció Comunicativa*. Vols. I: *Racionalitat de l'acció i racionalització social*. Vol. II: *Crítica de la raó funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusió de l'altre. Estudis de teoria política*. Barcelona: Paidós.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. (pp. 204-215). Barcelona: GR92.
- MÉNDEZ, M.J. & ZAMORA, E.T. (2006). Enfocament Comunicatiu en Educació d'adults: L'aprenentatge dialògic com a metodologia per a fer efectiva la concepció comunicativa. In *Actes del XII Congrés Nacional de Models d'Investigació Educativa*. 'In' <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIICongreso.pdf> (08/10/2006)
- RUBIO, M.J. & VARAS, J. (1997). *L'anàlisi de la realitat, en la intervenció social. Mètodes i tècniques d'investigació*. Madrid: C.C.S.
- VV.AA. (1995). *L'exclusió social i econòmica a Huelva*. Huelva. (Document policopi- at).



Aprenentatge col·lectiu en un moviment social, una bona escola⁴¹

Carmen Montalbá Ocaña, Universitat de València



Normalment quan es pensa en espais d'aprenentatge, en producció del coneixement i en difusió del mateix, tot això se sol associar a institucions de caràcter acadèmic (universitats, escoles, centres de formació, etc.), de l'àmbit científic (instituts o grups d'investigació, col·legis professionals, etc.) o cultural (museus, biblioteques, etc.). Fins i tot en els últims temps, amb la difusió de la denominada Societat de la Informació, també se'ls reconeixen tals funcions als mitjans de comunicació i a internet. En definitiva, aquesta major o menor legitimitat de les fonts reconegudes com a vàlides per a l'aprenentatge té a veure amb la clàssica distinció entre l'aprenentatge⁴² formal, no formal i informal.

No obstant això, són poques persones les interessades a al·ludir a l'àmbit de la vida quotidiana, a l'espai del carrer, al vinculat als moviments ciutadans,

⁴¹ Traducció: Joaquim Martínez.

⁴² Els aprenentatges formals es realitzen en centres específics (per exemple, centres educatius d'ensenyança obligatòria o reglada, acadèmies, etc.), condueixen a l'obtenció de credencials reconegudes oficialment, estan estructurats i són intencionals des de la perspectiva de la persona que aprén. Els aprenentatges no formals poden no realitzar-se en centres específics o no conduir necessàriament a l'obtenció de credencials, encara que estan estructurats i són intencionals des de la perspectiva de la persona que aprén. Aprenentatges informals a aquells que es produeixen al marge de centres específics o credencials; no estan estructurats i no necessàriament estan motivats per la intencionalitat de la persona que aprén. (HERNÁNDEZ, F; 2006)

populars, socials, etc. com a fonts, igualment legítimes, de producció de coneixement i de creativitat social a través de l'aprenentatge col·lectiu i cooperatiu.

Tan sols ens podem remetre a la pedagogia crítica de Paulo Freire, a la denominada educació popular, al Feminisme o al Socioanàlisi per a reconèixer el coneixement produït per les comunitats, la seua capacitat de ser subjectes i d'empoderar-se socialment.

Aquest article presenta com un moviment social s'enfronta a determinat coneixement científic, apropiant-se'n, confrontant teories i sabers des d'una perspectiva crítica, derivant-se a més d'aquests processos un aprenentatge col·lectiu i creatiu en què la "gran acadèmia" haguera de reflectir-se o, almenys, atorgar-li la suficient autoritat com a mecanisme exemplar de democratització del coneixement.

En definitiva, un moviment social a més de ser font d'aprenentatges informals, haguera de poder reconèixer-se també com a font de la qual pogueren beure les institucions clàssiques de l'aprenentatge formal (escola, universitat). En paraules de McLaren (2003), "*necessitem desenrotllar una pedagogia crítica capaç de comprometre la vida diària com viscuda en el seu mitjà*", aspecte aquest a què ha renunciat o fins i tot mai va accedir l'educació formal. La quotidianitat quant a "necessitats sentides" de la població, inquietuds i problemes que no tinguen solució interessada per al mercat, no preocupen a ningú, tampoc a la ciència.

Reprenem de nou McLaren (2003) amb la dura crítica que aboca en aquest sentit a les universitats: "*La comercialització de l'educació superior, el cultiu burocràtic del capital intel·lectual i el seu sotmetiment a la maquinària del capital, l'aparició de socis comercials industrials, el moviment d'investigació cap a l'arena comercial del benefici i al servei d'organitzacions de comerç i consorcis acadèmics corporatius, han collit en les institucions d'aprenentatge superior una profunda sospita d'aquells que veuen l'educació com un vehicle per a la democràcia. En mans dels fanàtics tecnòcrates, els mestres estan sent reproletaritzats i el treball està sent controlat, desplaçat i destruït. L'autonomia i la independència del professor i el control sobre el treball han sigut reduïts severament, mentre el coneixement i el control del setge de treball estan més i més en mans de l'Administració*".

Aquest document es basa en l'estudi d'un cas, d'un moviment social, la Comissió Protrasllat de la subestació Elèctrica (ST) de Patraix, com a exemple d'aquest espai d'aprenentatge col·lectiu. La metodologia emprada ha sigut qualitativa, fonamentada en la realització d'entrevistes, observació participant, i l'anàlisi del discurs en documents propis del col·lectiu.

El nostre interès radica en "obrir boca" i propiciar una major atenció a aquests col·lectius que, naixent de situacions conflictives, sotmesos al dolor de les seues



lluïtes i sota un paraigües heterogenis d'activistes que els componen, són capaços de desenrotllar processos d'aprenentatge cooperatius des de l'apoderament col·lectiu.

No obstant això, tampoc ens agradaria ser portadors d'una ingènua i romàntica mirada que obviara la presència de certes contradiccions i el reflex de característiques pròpies d'una societat capitalista de la qual aquests moviments no són aliens. Com menciona Villasante (2004: 20): *“No participarem amb els sectors més de base perquè aquests aporten millors raons lògiques o científiques, sinó precisament pel contrari, perquè el que solen aportar és un complex caos de símptomes del moment amb sabers tradicionals, i al temps mesclat amb el que va dir la TV i amb algunes intuïcions molt creatives, i també desbarats més o menys justificats. No és perquè tinga raó el popular pel que partim des d'ací, sinó perquè té moltes raons contradictòries entre si, i això ens pareix que és un camp relacional molt fecund”*.

A continuació presentem l'esdevenir d'aquest moviment, una descripció sucinta de les seues reivindicacions i com ha sigut capaç de combatre un objecte del desenrotllament tecnocientífic com és una subestació elèctrica, com s'ha relacionat amb l'esmentat coneixement científic, se n'ha apropiat i el confronta, el crítica o el transforma en reivindicació popular.

1. Configuració i identitat de la comissió protrasllat St-Patraix

Al març del 2005, el moviment de terres que es produeix en els terrenys propietat d'Iberdrola desperta la curiositat d'un grup reduït de tres veïns/es que descobreixen els plans de construcció d'una subestació elèctrica de 220KV. Aquest fet els motiva la recerca d'informació sobre els efectes d'aquest tipus d'infraestructures sobre els sers humans, atès que s'ubicarà en una zona residencial, a tan sols tretze metres de les vivendes més pròximes.

Podem enunciar diferents motivacions, d'aquest grup incipient de veïns/es, per les que es van organitzar i van realitzar accions en contra d'aquesta nova infraestructura en el barri:

- En primer lloc, per la informació contradictòria i fins i tot falsa, com ells mateixos/es qualifiquen, que reben de les diferents organitzacions a què consulten (Iberdrola, Associació de Jesús-Gaspar Aguilar i Ajuntament de València)
- Però també perquè la informació a què accedeixen (estudis per internet, articles i contacte amb experts/es) pareix subratllar la relació negativa d'aquestes instal·lacions amb la salut, especialment dels/es xiquets/es.

Així, la recerca d'informació d'aquestes tres persones motiva la necessitat difondre i sensibilitzar la resta del veïnat del barri sobre els efectes potencialment

perillosos d'aquestes instal·lacions. Per a això decideixen organitzar una xarrada amb Raül de la Rosa, conegut expert sobre *contaminació electromagnètica*.

Veiem, per tant, la necessària relació des d'un inici amb el "coneixement científic". Si l'objecte de la reivindicació és un producte de la tecnociència, resulta fonamental recórrer-hi per a indagar sobre com aquesta opera i els efectes que entranya. Més enllà fins i tot podríem arribar a afirmar que justament aquesta necessitat "democratitzar el coneixement científic" és el que a la fi motiva la creació del propi moviment.

D'altra banda, podem suposar que aqueixes tres persones, que inicialment van començar el procés de recerca d'informació, no sols disposen d'un interès o preocupació important sinó que posseïen les aptituds necessàries per a intuir el perill que suposen aquestes instal·lacions perquè van començar una exploració que no resulta de fàcil accés, ni de lectura senzilla (és molt tècnica i abunda la literatura anglosaxona) i, a més, dispersa per mitjans dispars (internet, experts/es, etc.).

Estem davant d'un moviment que no és reactiu a un problema, és a dir, no sorgeix -igual que altres col·lectius de semblants característiques- quan ja les instal·lacions aparentment s'han cobrat la vida o han provocat la malaltia d'un número important de persones (per exemple, els col·lectius que reivindiquen la retirada de les antenes per als mòbils davant la major incidència de càncer en el veïnat en què s'ubica). En aquest cas, la infraestructura encara no s'ha construït, no és visible, no s'ha posat en marxa i no es coneixen les seues conseqüències. De tot això es dedueix, per tant, un capital intel·lectual important que ja és un motor fundacional del moviment.

Si bé la primera acció d'aquest incipient grup era, doncs, "sensibilitzar" la població, aquesta va tindre els seus efectes pràctics i plasmació en la primera manifestació convocada setmanes després de la xarrada (l'1 de juny) i a la qual van acudir, segons fonts del propi col·lectiu, al voltant de 2.000 persones.

Però qui eren i sota quin tipus d'organització es van unir? Al llarg d'aquest document emprarem habitualment la denominació de "moviment" ja que identifiquem a aquest col·lectiu com "moviment social". Són múltiples les definicions que permeten dotar d'aquesta denominació a grups socials, accions col·lectives, etc. Algunes d'aquestes definicions, que donarien coherència a aquesta denominació aplicada al Col·lectiu Protrasllat de la ST Patraix, podrien ser:

- Segons Eyerman i Jamison, "*formes més o menys organitzades d'acció col·lectiva orientades al canvi social*" (citada en Sztompka, 1995: 305).

El concepte de moviment social es refereix a una forma d'acció col·lectiva (1) que apel·la a la solidaritat per a promoure o impedir canvis socials; (2) l'existència de la qual és en si mateix una forma de percebre la realitat, ja que torna controvertit un aspecte d'aquesta que abans era acceptat com a

normatiu; (3) que implica una ruptura dels límits del sistema de normes i relacions socials en què es desenrotlla la seua acció; i (4) que té capacitat per a produir noves normes i legitimacions en la societat (Laraña, 1999: 96 i 127).

A més, en el cas que ens ocupa podríem fer ús d'arguments com: no es troben jurídicament organitzats (no són associació, ni plataforma, etc.); la seua forma de treballar és en xarxa i sota una estructura de presa de decisions democràtica (a través d'assemblees); i podem plantejar que la seua reivindicació gravita sobre valors postmaterialistes (millora de la qualitat de vida).

Després d'analitzar tant les fonts secundàries com la informació obtinguda a través del propi contacte i entrevistes realitzades, realment ens ha resultat molt difícil descobrir la identitat del col·lectiu: tant qui o qui l'integren com sota quin model d'organització operen. Les raons podem trobar-les que el moviment naix originàriament en conflicte amb l'organització que suposadament hauria d'atorgar-li tal identitat, l'Associació de Veïns Jesús-Gaspar Aguilar. A partir de la primera manifestació, l'Associació es mostra indiferent i fins i tot contrària als interessos d'aqueix grup incipient de veïns/es. Algunes de les declaracions que ens ajuden a aclarir aquesta qüestió són:

“El paper de l'associació de veïns ha sigut, en aquest cas, la de falta de transparència, la de dificultar i dinamitar el procés d'organització, la de dificultar l'obtindre informació, posar pals en les rodes, en definitiva, la de fer-li el joc al poder polític del qual xuplen de la seua mamella, parlant clar. Tot açò ha sorgit a pesar de l'associació de veïns que l'única cosa que han fet és posar-nos traves” (E2: 2).

“de fet, el nostre treball sí que ha sigut recolzat quant a permisos, al principi, però el moviment ha sigut al marge de l'associació de veïns. El moviment ha sigut totalment assembleari i ni tan sols les assemblees s'han fet en l'associació. Les assemblees s'han fet en el carrer, on tot el món podia participar, podia parlar, podia treballar. De fet preguntes, açò qui ho pot fer? I plovien les mans: jo sé fer açò, jo sé fer allò altre. Tot açò ha sorgit al marge de l'associació de veïns que en un primer moment ens recolzava però bo... era un suport... un suport per a quedar bé, no un suport real” (E1: 2).

Com cobra el col·lectiu la suficient dimensió perquè puguem qualificar-lo d'un “moviment social”? La resposta es troba en la gradual labor d'educació i sensibilització d'un nucli, en principi, reduït de persones però que a partir de les contínues accions va engrossint un número cada vegada major de militants. La manifestació va ser el primer punt d'inflexió al que van seguir actuacions com les cas-

serolades, en un primer moment diàries (durant 3 mesos aproximadament), que durant l'estiu i fins a l'actualitat es mantenen amb una freqüència de 2 dies setmanalment (dimarts i dijous).

Estem, doncs, davant d'un moviment social que sense una formalització jurídica adquireix una organització i opera mitjançant importants i reiterades accions col·lectives. Però l'esmentat moviment naix d'una problemàtica local i les seues reivindicacions en són exclusives. **Podem per això considerar-ho com a moviment nimby⁴⁴?** En principi, si analitzem pròpiament l'objecte de reivindicació (el trasllat de la subestació), la naturalesa local del moviment, l'aparent absència de discurs transcendent i crític amb qüestions d'abast estructural i fins i tot, si a tot això li sumem algunes de les declaracions dels seus militants comparant-se amb altres moviments que lluiten contra l'alta tensió, es revela un discurs de tarannà "particularista" i, lògicament, tots aquests elements ens ajuden a qualificar-lo de moviment *nimby*. Algunes declaracions reveladores en aquest sentit són:

[Referint-se a la seua relació amb altres col·lectius que comparteixen la seua problemàtica] *"(...) amb col·lectius que tenen problemes amb l'alta tensió. Amb la gent de la plataforma de les comarques centrals. Sempre amb dos objectius comuns però amb una diferenciació notable. Ells estan lluitant per temes mediambientals: conservació del territori. I nosaltres per problemes de la salut, salut dels xiquets fonamentalment. L'enemic és el mateix però si és el cas el problema és mediambiental però en el nostre cas el problema és, si és possible, més important, la salut dels xiquets"* (E2: 5).

"Hi ha un cert matís entre la coordinadora i nosaltres. La nostra reivindicació no és alta tensió no, sinó alta tensió fora de l'àrea residencial. Individualment puc estar molt d'acord amb ells però no hem volgut centrar la nostra problemàtica amb una problemàtica més general. La nostra problemàtica és que aquesta infraestructura és perillosa i nociva amb la qual cosa ha d'estar fora de l'àrea residencial, amb una distància mínima a les vivendes que és la recomanada per la Fundació Europea d'Electromagnetisme, d'1 metre per cada Quilovolt processat. No entrarem en si és necessària o no. És el matís que ens diferencia d'altres col·lectius afectades amb els quals per descomptat la nostra lluita és comuna però el nostre problema és més concret" (E1: 5).

A pesar que aquests arguments pareixen de pes, considerem injust qualificar a aquest moviment amb el qualificatiu *nimby*. En primer lloc, pot resultar controvertida tal qualificació perquè fins al moviment més "singular", quan el seu objecte de reivindicació posseeix un caràcter mediambiental, òbviament resulta sempre transcendent o de calat universal. Així, encara que siga de forma indirecta, desperta reivindicacions, anàlisi, propostes, més enllà de la problemàtica microsocial a

⁴⁴ Referint-se al lema "Not In My Back Yard" (NIMBY): "No en el meu pati de darrere".



què s'enfronta. En definitiva, en el local també està el global. Per tant, també trobem declaracions en aquest moviment que ens distanciaríen d'aquest qualificatiu i que suposen qüestionaments de més ampli abast, de transcendència universal, com ara *“el nostre treball és posar al descobert que els interessos econòmics prevalen al dret de salut”* (declaració en un documental emès per Pluralia TV).

D'altra banda, també podem emprar un altre argument que verificaria que el caràcter *nimby* del moviment s'empra més com una *estratègia* que com la seua veritable naturalesa ja que són bé coneixedors del poc valor que adquiririen qüestionaments de més transcendència - de caire ecologista- en l'espai del conflicte enfront d'una gran corporació econòmica. Així ho manifesta explícitament un dels/es informadors/es:

“Diguem que com a estratègia, en aquest cas d'Iberdrola, des de fa molt de temps és: vostés són gent amb poques llums perquè açò és necessari, les subestacions són necessàries, etc. Nosaltres mai hem verbalitzat que estiguem en contra d'aquestes instal·lacions per se, la qual cosa volem és que s'ubiquen on s'han d'ubicar. Per exemple, una central nuclear, si s'instal·la en algun lloc és on no supose un risc ni per a les persones ni per al mediambient. Doncs, crec que és impossible però per descomptat on no pots instal·lar-la és on genere un risc elevat. En una reunió que vam tindre amb Conselleria de Medi ambient, el tècnic ens deia «hi ha 32 estacions que he autoritzat, per què aquesta ha de suposar un risc?» Clar, de les 32 que havia autoritzat totes estaven fora de l'entorn urbà. Si Ud. La posa fora a suficient distància poc cal dir”(E2: 5).

Les qüestions que ens fan decantar-nos contra el caràcter *nimby* d'aquest moviment són els arguments més sovint sostinguts en les seues reivindicacions així com les seues formes d'acció, les quins mostrarem en els següents apartats. En definitiva, el moviment ha invitat a un seriós debat que implica la reforma i fins i tot formulació de noves lleis capaces d'acollir el principi de precaució, sumant-se així a altres moviments com a Ecologistes en Acció, amb els quines realitzen accions conjuntament en aquest sentit.

2. Reivindicacions del col·lectiu

La ST Patraix és una subestació de transformació elèctrica de 200.000 a 20.000 volts. En concret, la ST Patraix representa un conjunt d'aparells elèctrics i edificacions necessàries per a la conversió o transformació d'energia elèctrica, localitzats en un mateix lloc, a tan sols tretze metres d'algunes vivendes, que consta de les instal·lacions⁴⁵ següents:

- **Un sistema elèctric de 220 kV** amb una configuració de doble barra tipus interior amb aïllament en SF₆ (hexafluorur de sofre) i huit posicions corresponents a quatre de línia, tres de transformador i l'enllaç de barres. En

⁴⁵ <<http://www.subestacionpatraixfuera.com/in-fohtml/STPatraix.htm>>. [Consulta: 6 octubre 2006].

definitiva, un cablejat de 220.000 volts que passa per carrers molt estrets a menys de dos metres de les vivendes.

El col·lectiu subratlla en aquest informe que el SF₆ és un gas tòxic que, en cas d'incendi, genera productes altament perillosos que exigeixen l'evacuació de les zones pròximes. Espanya s'ha compromès a reduir dràsticament l'emissió d'aquest gas a partir de 2008.

- **Un sistema elèctric de 20 kV de doble barra, també refrigerat per SF₆, conformat per tres mòduls de cel·les amb un total de 45 posicions, de les que trenta seran eixides de línia, tres de transformador, dos de serveis auxiliars, dos de mesura, dos d'enllaç de barres, una de partició, dos d'unió i tres de bateria de condensadors. Aquest sistema es completa amb tres bateries de condensadors.**

Una transformació dotada amb **tres transformadors de potència de relació 220/20 kV i 50 megavats (50.000.000 de watts) de potència cada u**, amb les seues corresponents reactàncies trifàsiques limitadores de posada a terra. També hi haurà dos transformadors de serveis auxiliars de relació 20/0, 380/0, 220 kV i de 250 quilovats de potència cada u.

Il·lustració 1: Àrea d'influència de la ST i de la línia d'Alta Tensió.

ÁREA DE INFLUENCIA DE LA SUBESTACIÓN Y DE LA LÍNEA DE ALTA TENSIÓN



Fte.: Butlletí Informatiu núm. 2 (2005)

⁴⁶ Tant en la pàgina web del col·lectiu <http://www.subestacionpatraixfuera.com/> com en el Dossier Informatiu (2006) que van desenvolupar a fi de difondre les seues reivindicacions entre diferents instàncies socials i polítiques, presenten una detallada relació de fonts científiques consultades com ara: American Journal of Epidemiology; Grup d'Investigació del Càncer Infantil del REGNE UNIT; Grup d'Investigació del Programa del Càncer



Lluitar contra una “subestació elèctrica” és enfrontar-se a un producte del desenrotllament tecnològic, un producte de la denominada “modernitat”. En aquests dies situar-se en contra de l’esmentat “desenrotllament tecnològic” implica evidenciar un conflicte en el camp científicotècnic. En l’esmentat camp, l’espai de reivindicació ha d’assumir un llenguatge, un coneixement d’allò que es rebutja i, el més difícil, un reconeixement o legitimitat científica dels arguments que se sostenen. En definitiva, un moviment d’aquestes característiques no pot armar-se amb mers rumors, resistències, pors i prejudicis ja que enfront d’ells se situen les grans corporacions de la Tecnologia Energètica, grans inversions en infraestructures i tècnics-científics al seu servei. Perquè un moviment pugui enfrontar-se en aquest espai, ha de manejar i dominar el “capital” a què s’enfronta i que és l’únic a què se li atorga legitimitat social, política i legal. En aquest cas ens referim al capital científicotecnològic. Així, veiem com el moviment s’ha armat amb les municions del propi coneixement científicotècnic per a rebutjar aquesta infraestructura en el seu territori.

En aquest sentit, el col·lectiu ha realitzat tota una recopilació de fonts secundàries en la recerca d’estudis i investigacions⁴⁶, gran part d’ells realitzats per entitats de credibilitat internacional, que ratifiquen l’argument que dona sentit fundacional a aquest moviment: *la subestació de transformació elèctrica situada en un nucli urbà incideix negativament en la salut de la població*. Aquest ardu treball d’anàlisi de fonts secundàries pren cos en l’“Estudi d’impacte social” motivat per ells mateixos/es en col·laboració amb experts/es.

En concret, i sent fidels al seu treball, realitzen una selecció d’aquelles investigacions “*relatives a efectes sobre la salut en població resident en les proximitats dels camps electromagnètics (CEM) de freqüències extremadament baixes (FEB) i exposada a valors mitjans superiors a 0’3 - 0’4 microteslas, provocats pel transport, transformació i distribució d’energia elèctrica per línies i instal·lacions d’alt voltatge*”.

Tots els estudis han sigut analitzats pel moviment, seleccionant i assumint determinats arguments que es converteixen en estandards indispensables en les seues causes reivindicatives. Aquests apareixen de forma recurrent en els seus discursos i són els següents:

- PERILLOSITAT. Destaquen els nivells d’associació significativa entre exposició al CEM i la leucèmia infantil, potser perquè pareix existir un major consens i verificació científica en aquest aspecte.
- RISCOS SOBRE EL MEDI AMBIENT. Segons l’argument literalment empleat en un informe de la Comissió proTrasllat:

“Ja que la definició científica de RISC és el producte de la probabilitat d’idea o perillositat (P) d’un desastre per la vulnerabilitat en tant per u (V) i l’exposició (E) en nombre total de víctimes o danys econòmics potencials ($R = P \cdot V \cdot E$) i tenint en compte que:

cer Infantil de l’Agència Nacional de Columbia Britànica (CANADÀ); la divisió d’epidemiologia del National Institute of Environmental Medicine, INSTITUT KAROLINSKA, (SUÈCIA); Societat Danesa d’Investigació sobre Càncer (DINAMARCA); Institut d’Investigació Epidemiològica sobre el Càncer (NORUEGA); Agència d’Investigació sobre el Càncer (FRANÇA); Departament d’Epidemiologia de la Universitat de Carolina del Nord (ESTATS UNITS); Departament Salut Pública de la Universitat d’Hèlsinki (FINLÀNDIA); Comité d’Experts Independents del Ministeri de Sanitat i Consum d’ESPANYA; Comissió Internacional per a la Seguretat Electromagnètica (ICEMS); monogràfic de la IARC sobre els CEM de baixa freqüència (2001), informe NIEHS (2001), informe Califòrnia EMF Project (2001), informe Projecte RÈFLEX UE (2004), així com nombrosos articles científics relatius als potencials efectes sobre la salut d’este tipus d’instal·lacions etc.

1. *Ha sigut demostrada la probabilitat significativa d'idea*
2. *El valor de vulnerabilitat de la població és molt elevat en el cas de produir-se l'incendi, ja que no hi ha possibilitat de protecció davant l'exposició als gasos tòxics i donada l'elevada densitat de població de la zona immediata la ràpida evacuació resultaria molt difícil (a més de no disposar d'un pla d'evacuació)*
3. *Els danys econòmics potencials són elevats per la destrucció de les infraestructures limítrofs i el nombre total de víctimes en el cas de catàstrofe també és elevat.*

Considerem completament inadequada la ubicació de la citada subestació per l'ELEVAT RISC a què exposa a la població”.

- NECESSITAT D'INVESTIGACIÓ. A partir dels informes tècnics sol·licitats pel Ministeri de Sanitat i Consum, tant de l'any 2001 com els posteriors (fins a l'any 2003), subratllen la necessitat d'investigar, de promoure estudis epidemiològics i d'avaluacions sobre l'impacte d'aquestes tecnologies.
- NECESSITAT D'INFORMACIÓ I COMUNICACIÓ DEL RISC. Molt en relació amb l'aspecte anterior, enfront de la incertesa reivindiquen la INFORMACIÓ sobre aquells aspectes contrastats. Posen com a exemple la necessitat de saber les distàncies a què pot anar el cablejat i línia elèctrica així com les distàncies a què efectivament s'ha previst que vaja.
- NECESSITAT DE REGLAMENTACIÓ. Rescaten de tots els informes i estudis consultats la necessitat de reglamentar sobre la “alta tensió” (RD sobre línies d'alta tensió, art. 25) i, amb l'ànim de reforçar aquesta qüestió així com mostrar els buits existents, recorren a estudis comparatius en el marc europeu, mostrant així la “vetusta” normativa a què ens acollim.
- NECESSITAT D'IMPOSAR EL PRINCIPI DE PRECAUCIÓ. Entre altres es refereixen a aquest principi “arreglat en la declaració de Bergen per al Desenvolupament Sostenible (1980), el Tractat de Maastrich de la UE (1992), la Declaració de Rio sobre Medi Ambient (1992) o la convenció de Barcelona (1996)”. Aquesta qüestió apareix de forma reiterativa en tots els estudis consultats i igualment se n'apropien com una de les seues reivindicacions principals, que aparenga major legitimitat social.
- NECESSITAT DE PARTICIPACIÓ. També resulta significatiu com rescaten d'aquests informes tècnics, demandats pel Ministeri de Sanitat a un comitè d'experts, “la necessitat articular els sistemes que permeten als representants dels ciutadans participar en les decisions sobre determinats trams del traçat”.

A més d'aquests arguments que es mouen en l'espai de la qualificada "ciència pura", la Comissió proTrasllat també busca arguments de caràcter legal, social i polític, invocant a la responsabilitat pública sobre aquesta qüestió. Així, realitzen una anàlisi sobre quin tipus d'administracions tenen competències en aquesta matèria, a què han de respondre i, en definitiva, què és un dret i una exigència ciutadana enfront d'elles. Aquesta és la introducció que ofereix l'informe:

"Per a estudiar els problemes que sorgeixen amb la implantació d'una subestació elèctrica en el centre d'un barri consolidat residencial de la ciutat de València, convé realitzar un resum previ sobre qui pren les decisions i quines són les administracions que tenen competències en matèria d'urbanisme, saber què es pretén aconseguir amb les lleis autonòmiques i amb els plans urbanístics, els problemes que influeixen en la seua redacció i desenrotllament, etc.; i posteriorment analitzar qüestions sobre l'obsolescència del planejament vigent de la nostra ciutat, de les condicions que han de donar-se per a possibilitar l'edificació en un Sòl Urbà, de com és possible planificar un espai per a les infraestructures futures, etc."

En definitiva, realitzen un exhaustiu estudi jurídic a fi d'identificar quins són els seus drets, quins aspectes de les lleis els comprometen, quines són les condicions a què se sotmet actualment la planificació urbana, quines competències administratives han de preservar els esmentats drets, para a partir d'ací quins són els interlocutors legítims en les seues reivindicacions. Després de realitzar aquesta anàlisi, ells qualifiquen el panorama normatiu de "desolador i obsolet", en la mesura que estem davant de regulacions que requereixen una actualització més ajustada a la problemàtica urbana actual.

La reivindicació central del col·lectiu enfront de les diferents administracions (local, autonòmica i central) ha passat per: aconseguir el reconeixement de caràcter nociu de l'activitat i, per tant, ha de ser qualificada; la proposta de trasllat fora de l'entorn urbà; i la reforma legal perquè s'assumisca i contemple el principi de precaució.

Directament o indirectament, totes aquestes propostes i reivindicacions comporten el necessari compromís polític de paraitzar l'activitat de la subestació i, havent-se donat prèviament les autoritzacions i llicències oportunes, Iberdrola podria demandar una important indemnització.

3. Reivindicació enfrontada al saber científic dominant

Davall aquest epígraf reconeixem en la problemàtica tant a institucions científiques com a professionals en qualitat de "científics/es" o "experts/es". No obs-

tant això, la seua identitat pot veure's prou condicionada o fins i tot diluïda per la resta d'agents amb què poden veure's involucrats. Així, la denominació emprada pot resultar massa genèrica atesa l'heterogeneïtat de perfils que assumeix, havent de distingir-se entre:

1. Experts/es vinculats/es a organismes autònoms com instituts d'investigació i, en general, entitats vinculades a l'activitat acadèmica i científica.
2. Experts/es vinculats/es a empreses.
3. Experts/es vinculats/es a l'Administració.

Aquesta classificació no resulta real en els seus termes ja que fins i tot les persones expertes que poden aparençar una major "independència" per estar vinculades a institucions l'únic fi de la qual és la producció del coneixement també es troben supeditades als interessos i fins dels seus finançadors que tornen a ser, de nou, empreses i/o l'administració.

De totes maneres, en el cas que ens ocupa, ha sigut més freqüent trobar "persones expertes" afins a les reivindicacions de la Comissió en el primer grup que en la resta on impera l'ambivalència: el no posicionament o el directe posicionament a favor, lògicament, de la institució a què es troben vinculades.

Fins i tot, hem de subratllar que en contra del que es poguera pensar, cada vegada més, se'ns queda allunyada de la realitat la consideració de "camp" que Bourdieu (2003: 64) atorgaria a l'espai científicotècnic: *"El camp científic, igual que altres camps, és un camp de forces dotat d'una estructura, així com un camp de lluites per a conservar o transformar aqueix camp de forces"*. En la problemàtica analitzada apareix més aïna com un subcamp del polític i/o de l'econòmic ja que la reivindicació central sobre la qual gravita el moviment "la subestació constitueix un perill per a la salut dels/es veïns/es" constitueix el major exponent sobre "allò que és veritat científica", "afirmació dotada o no de legitimitat científica".

Ens trobem, doncs, amb allò que hauria de ser la "lluita de forces" del camp científic on com planteja Bourdieu (2003: 65):

"La força vinculada a un agent depén de les seues diferents bases, factors diferencials d'èxit que poden assegurar-li un avantatge en la competició; és a dir, més exactament, depén del volum i de l'estructura del capital de diferents espècies que posseeix. El capital científic és un tipus especial de capital simbòlic, capital basat en el coneixement i en el reconeixement. Aqueix poder, que funciona com una forma de crèdit, suposa la confiança o fe de què ho suporten perquè estan disposats a concedir crèdit i fe. L'estructura de la distribució del capital determina l'estructura del camp, és a dir, les relacions de força entre els agents científics".



No obstant això, el reconeixement atorgat a l'esmentat capital no deriva del propi camp, no s'estableix un debat intern, entre altres coses perquè hi ha ciències i disciplines amb regles i llenguatges distints que, en el present conflicte, ni tan sols es comuniquen entre si com les “ciències de la salut” enfront de les “enginyeries”, possiblement perquè tant en una com en una altra, la força legitimadora acaba atorgant-la agents procedents d'altres camps com l'econòmic i el polític, almenys en aquest cas.

Un dels nostres informadors tradueix així aquesta subordinació del saber científic a altres interessos aliens ingènuament a la seua missió: “(...) *en aquest món de la tecnociència hi ha dos tipus de persones: persones militants, que pri-men els possibles efectes sobre la població i que no cal buscar-los, s'ofereixen i sense buscar recompensa econòmica; i després estan els mercenaris, tenen un coneixement científic i tècnic al servei de qui poden finançar, i que serveixen de pèrits tècnics d'aquestes grans empreses. En el cas de Raül no sé el contacte com es va establir, només sé que no ha cobrat cap de gallet i es veu una persona compromesa*” (E2: 6).

Hem d'emfatitzar que el que fa que el col·lectiu s'organitze, adquirisca consis-tència i es mantinga en el temps, és la seua labor constant d'investigació i recer-ca d'informació entre persones expertes en la matèria. Derivat d'aquest treball ha sigut la seua total fe en els potencials perills per a la salut que representen aquest tipus d'instal·lacions.

En concret, cal recordar que el fet fundacional del col·lectiu i que va motivar les primeres accions en el carrer va ser una xarrada donada per l'expert *Raül de la Rosa*⁴⁷, president de l'Associació d'Estudis Geobiològics (GEA), a partir de la qual es va iniciar un cicle de conferències sobre “Els efectes de la subestació i el cable en el barri”.

Tan sols cal mirar la pàgina web de la Comissió, en l'apartat “documentació”⁴⁸, sota les categories “informes tècnics” i “estudis científics”, per a obtindre una àmplia llista d'informes, articles, documents d'institucions científiques nacionals i in-ternacionals així com de persones expertes.

Com planteja Melucci (1998) es tracta de moure's en l'espai de la informació, controlar-la, manejar els codis dominants, una lluita per l'apropiació de significats. Així, podríem dir que aquest moviment social exerceix en aquesta acumulació de coneixement científic la reapropiació d'aquesta amb l'interés de transferir a la so-cietat nous significats, aproximant-los a la realitat quotidiana, parlant de “camps electromagnètiques” com a riscos comuns que s'emmarquen en el nostre discórrer quotidià a més de popularitzar la reivindicació del “Principi de precaució” de la CE mitjançant pancartes, pàgines web, butlletins informatius, per exemple.

⁴⁷ Autor del llibre Contami-nació Electromagnètica de l'Editorial Terapíon.

⁴⁸ <<http://www.subestacion-patraixfuera.com/modu-les.php?name=Downloads>> [Consulta: 20 desembre 2006].

4. Estructura organitzativa

Tenint coneixement per la documentació examinada i les entrevistes realitzades que el col·lectiu s'organitzava en grups de treball i que les decisions es prenen de forma assembleària, es va considerar interessant analitzar amb més detall com s'establia la participació dels/es veïns/es i, en definitiva, en quines claus es produïa l' "aprenentatge" del col·lectiu. Amb tal objecte, es va realitzar un qüestionari que poguera ser emplenat autònomament pels/es membres dels grups de treball. Considerem interessant reproduir íntegrament algunes de les respostes donades a l'esmentat qüestionari per la claredat, exhaustivitat i detall amb què han sigut respost. Es destacaran pel seu format en lletra cursiva:

1. Grups de treball entorn dels quals la Comissió proTrasllat organitza la seua activitat.

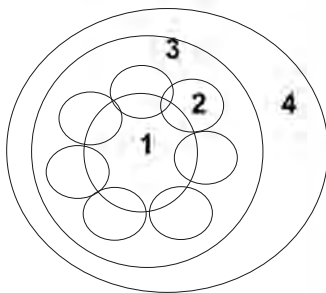
"En els pràcticament dos anys d'existència del col·lectiu, l'estructura de la Comissió ha anat evolucionant en funció de la situació del conflicte de base així com de les necessitats i de les prioritats d'acció establides. Des del mateix inici del moviment social, la Comissió ha sigut ÚNICA i OBERTA a qualsevol veí/a implicat/da en el trasllat de la ST. Es reuneix físicament de forma setmanal i està organitzada al voltant de GRUPS DE TREBALL amb continuïtat en el temps encara que flexibles en les funcions i tasques que s'escometen. L'evolució que han experimentat els grups de treball pot definir-se de la manera següent:

- *Pràcticament en els orígens (març 2005), un grup molt reduït de persones assumia pràcticament totes les funcions, de manera escassament organitzada quant a distribució i responsabilitats en el desenrotllament de tasques. El nivell de desinformació era molt alt i encara no s'observava de forma fefaent el possible impacte de la instal·lació industrial.*
- *En els següents mesos (maig-octubre 2005) s'amplia de forma extraordinària el col·lectiu social que abona el moviment i, al mateix temps, s'amplia i estructura la Comissió al voltant de les àrees de treball. El possible impacte de la subestació es posa en evidència, l'intent de seguir desinformant els ciutadans i amortir la mobilització ciutadana resulta més que evident, les reunions amb partits polítics es multiplica, la recopilació de documentació de distints àmbits (salut, urbanisme, medi ambient, etc.) queda definida en un primer dossier, la difusió d'informació als veïns i col·lectius afectats ocupa un lloc preeminent, la distribució dels dossiers a totes les institucions i partits polítics és prioritària, s'efectua l'arregleplega de 25.000 al·legacions i la interposició del primer recurs contenciós administratiu. L'entrada de camions amb els materials per a la subestació representen els moments de major tensió.*

- En el següent període (novembre 2005 - març 2006) es manté bàsicament l'estructura de la comissió encara que s'expandeix notablement el nombre d'integrants d'aquesta, i s'incorporen diferents col·lectius (AMPAS, grups socials, etc.) que subscriuen conjuntament els recursos i sol·licituds efectuades. Algunes àrees veuen reduïdes de forma dràstica les necessitats personals (per exemple, informàtica atès que ja ha sigut implementada la web i només es necessita el seu manteniment/actualització) mentre que altres requereixen major volum de dedicació (per exemple, relacions externes).
- En la següent fase (abril - desembre 2006), l'estructura es manté pràcticament constant encara que amb una important reorganització de funcions i transvasament de persones entre aquestes. No obstant això, la constitució d'una nova associació veïnal representativa del barri, integrada en la federació de veïns de València i sensible a les demandes de trasllat exemple, manifestacions en el barri, etc.), facilita disposar d'un lloc permanent per a reunir-se i la interrelació entre àrees es veu notablement incrementada en alguns casos. de la ST facilita el desenrotllament de nombroses activitats (per

En tot cas, com es destacava en el paràgraf inicial, en tots els períodes la comissió s'ha caracteritzat per ser **oberta, flexible, amb múltiples canals de comunicació** (especialment basats en NN.TT.) formals i informals així com per la presa de decisions conjunta”.

Il·lustració 2: Esquema organitzatiu. Fte.: Comissió proTrasllat ST Patraix



- 1.- **Comisión.** Grupo abierto permanente.
- 2.- **Áreas.** Grupos de trabajo en temáticas específicas.
Técnicas en algunos casos
- 3.- **Asamblea.** Vecinos activos implicados en proceso
- 4.- **Vecinos.** Residentes en barrios afectados.

Com es pot observar de la pròpia narració del col·lectiu, la dinàmica interna i l'estat de configuració del moviment es troben íntimament lligats a la dinàmica externa (a la reacció dels diferents agents en conflicte: administració/ns, Iberdrola i agents científics). Si entenem l'aprenentatge en paraules de Maturana (1998) com “una transformació coherent amb les circumstàncies en el fluir de les interaccions”, podem concloure que les diferents etapes enunciades del col·lectiu correspo-

nen a etapes del seu propi aprenentatge, més o menys condicionat per interaccions amb l'entorn i amb la seua pròpia dinàmica interna. En les primeres etapes, on les exigències davant “el risc” que preveuen en les noves instal·lacions en el barri, es tracta de (1) informar-se i autoorganitzar-se. En les següents, amb una certa estructura organitzativa ja més assegurada, l'objectiu radica en (2) enunciar el conflicte, visibilitzar-lo, i fer-hi front (mitjans de comunicació, partits polítics, mobilitzacions, etc.). I, finalment, derivat de les relacions formals i informals que es van establint en el discórrer del moviment, (3) l'organització passa a configurar-xarxes de mobilització, entitats amb què coopera, actua conjuntament i estableix sinergies enriquidores.

Aquestes no són etapes amb un discórrer cronològic exacte sinó que es tracta d'una mera simulació amb l'objecte d'indicar els diferents nivells que travessa aqueix aprenentatge organitzacional, on en alguns moments es treballa en major grau “cap a l'exterior” i, en altres, s'ha de ser més extensiu en la participació i mobilització pública.

Veiem com també s'ofereix detall de l'estructura dels grups de treball en els anys 2005 i 2006, plantejant la seua evolució des d'un **primer moment** (novembre del 2005), on l'èmfasi es posa en la **configuració o definició de les qualitats** dels grups, passant a una **segona etapa** (desembre del 2006) **més operativa, tecnificada i complexa**. L'organització aprén a “ser” (a configurar una identitat) i després es capacita per a “actuar”. Passem a descriure tal estructura organitzativa i de funcionament en les dues etapes que distingeix el col·lectiu:

- **“Estructura a novembre del 2005**

Situació: Èmfasi en l'estructura, en definir funcions i tasques, menor funcionalitat.

<i>Enumera-les</i>	<i>Funcions</i>	<i>N</i>
<i>Relacions externes</i>	1. Establir contactes amb institucions i col·lectius (partits polítics, associacions de veïns, AMPA, sindicats, etc.). 2. Interfície amb institucions. 3. Planificació i desenrotllament de reunions amb institucions i col·lectius. 4. Seguiment d'actes públics.	3
<i>Prensa i comunicació</i>	1. Interfície amb mitjans de comunicació social, especialment premsa. 2. Elaborar i enviar notes de premsa. 3. Redacció d'articles i escrits (Ajuntament, Síndic, conselleries, Defensor, Parlament Europeu, etc.). 4. Elaboració d'escrits de comunicació al barri. 5. Elaboració de butlletins informatius. 6. Elaboració de cartells/convocatòries. 7. Imatge (logos, comunicats, dossiers, fullets, camisetes, etc.). 8. Coordinació dels fotògrafs del barri.	4

<i>Piràmide</i>	1. Desenrotllament i actualització del canal de comunicació amb el barri (web i telèfon). 2. Cens de patis afectats per la subestació en un radi de 200 metres. 3. Recepció de firmes per a al·legacions. 4. Coordinació de reunions amb les comunitats de veïns.	3
<i>Web</i>	1. Creació i manteniment de la pàgina web. 2. Supervisió i coordinació dels continguts.	5
<i>Carrer</i>	1. Coordinar manifestacions en el barri (i en el centre de la ciutat). 2. Coordinar les apegades de cartells. 3. Coordinar “buzoneo” en patis fora de la xarxa.	5
<i>Judicial</i>	1. Estudi dels assumptes judicials. 2. Contacte directe amb els advocats i esbrinar les seues necessitats.	5
<i>Investigació</i>	1. Recerca d'informació en internet. 2. Comprovar in situ la informació que resulte necessària.	3
<i>Documentació</i>	1. Recepció, selecció i classificació de documents procedents de distintes fonts. 2. Recepció de notícies de premsa relacionades amb ST, Iberdrola o consum elèctric. 3. Recerca, localització i selecció d'articles i informes científics relatius a l'efecte dels CEM sobre la salut.	5
<i>Planificació</i>	1. Recepció i ordenació d'idees per a possibles actuacions. 2. Elaborar ordres del dia per a discussió. 3. Esbossar estructura d'informació per a assemblees.	2
<i>Tresoreria i logística</i>	1. Gestió de comptes corrents. 2. Gestió de compres.	3

- **Estructura a desembre del 2006**

Situació: Èmfasi en la funcionalitat (tasques), estructura més flexible i interrelacionada (macroàrees de relacions externes, social, logística i activitats) i més tecnificada (premsa, comunicació, web, judicial i tresoreria). Es destaquen subjectes que participen en la comissió de forma permanent i subjectes que col·laboren en les àrees de treball davant d'activitats/demandes específiques (entre parèntesis).

<i>Enumera-les</i>	<i>Funcions</i>	<i>N</i>
<i>Relacions externes</i>	1. Planificació i desenrotllament de les reunions amb institucions i col·lectius. 2. Interfície amb institucions. 3. Ràdio i televisió (compartit amb altres). 4. Manteniment i actualització dels dossiers (compartit amb altres). 5. Recerca, selecció i actualització de documentació (salut, urbanisme i medi ambient). 6. Gestió/coordinació informes tècnics. 7. Coordinació amb associacions veïns.	3 (+4)

Prensa	1. Elaborar i enviar notes de premsa. 2. Interfície amb mitjans de comunicació social, especialment premsa.	2
Comunicació	1. Elaboració de butlletins informatius. 2. Elaboració de fullets/cartells/convocatòries. 3. Elaborar fotos d'activitats/esdeveniments. 4. Elaboració de materials multimèdia.	2
Web	1. Manteniment i actualització de la pàgina web. 2. Llançament piràmide a través web. 3. Solució de problemes.	1 (+1)
Mobilització social	1. Coordinar manifestacions en barri. 2. Coordinar apegades de cartells i "buzoneo". 3. Participació activa en actes públics/ajuntament. 4. Seguretat en actes públics. 5. Informar els veïns en les assemblees mensuals.	3 (+4)
Judicial	1. Interfície amb advocats.	2 (+1)
Planificació Reunions	1. Elaborar ordes del dia per a discussió i conclusions de reunió. 2. Esbossar estructura d'informació en assemblees recopilant informació de la resta.	1
Tresoreria	1. Gestió de comptes corrents. 2. Gestió de pagaments i estat pressupostari.	1
Logística i activitats	1. Recerca de pressupostos i elaboració de propostes per a exercici d'activitats. 2. Recerca d'informació demandada. 3. Compra, desenrotllament, proves de materials i/o recursos necessaris per a exercici d'activitats. 4. Suport/exercici d'activitats.	3(+4)

II. Funcionament: com s'organitza l'activitat en els Grups de Treball?

NOM DEL GRUP DE TREBALL:	Rols exercits i distribuïts en els grups (responsables, coordinadors/es, secretaris/es, etc.)
	Criteris de designació
	Mode i freqüència de contacte
	Mode en què es prenen les decisions

“La integració en una o altra àrea de treball respon a criteris personals relacionats amb les motivacions i competències personals-professionals de cada un dels integrants de la Comissió i dels grups de treball.

El funcionament intern de les àrees resulta dispar en funció de les tasques que n'escomet cada una encara que la dinàmica sempre correspon a la presentació/discussió de les seues iniciatives en el si de la Comissió que s'aproven per consens. Qualsevol component de la Comissió pot efectuar propostes en el si d'aquesta, en-

cara que no corresponguen a la seua àrea de treball, que són discutides i si és el cas aprovades per al seu desenrotllament.

(...) A pesar de no estar directament integrats en la Comissió, volem destacar amb especial èmfasi l'existència d'un grup permanent de mobilització social que TOTS els dies s'ubica en la porta de la ST amb les pancartes del col·lectiu veïnal (8.00 - 10.00 h) per a, posteriorment, desplaçar-se a la porta de l'Ajuntament de València (10.30 - 13.00 h) amb les pancartes i amb butlletins informatius que distribueixen entre els veïns de la ciutat. Constitueixen l'“alma mater” del moviment social per la seua perseverança i capacitat d'entrega diària, que queda acrescuda per l'edat mitjana del grup (> 65 anys) i el seu elevat valor simbòlic per la constància en la defensa dels drets com a ciutadans. D'altra banda, també hi ha una multitud d'accions efectuades de forma espontània per grups de persones implicades en el moviment.

Rols exercits i distribuïts en els grups

En funció de la disponibilitat i motivació. S'assumeixen de forma espontània, no imposada. Els responsables/coordinadors de cada àrea participen en la Comissió.

Criteris de designació

Discutits en la Comissió i assumits voluntàriament per consens. En general, cada component s'adscriu al grup/s que s'ajusta més a les seues característiques i competències personals, encara que les necessitats han marcat en nombroses ocasions que prevalga més l'interés del grup que la formació/competències individuals.

Mode i freqüència de contacte

Ús de múltiples canals de comunicació i ben sovint diària. Disposar d'un compte de correu com a grup des de pràcticament l'inici del col·lectiu ha facilitat la comunicació contínua i la presa de decisions conjunta fins i tot en les tasques més especialitzades (per exemple, notes de premsa, elaboració de dossiers, etc.). La dinàmica en el carrer també ofereix múltiples oportunitats de comunicació cara a cara. Finalment, una reunió setmanal de la Comissió afavoreix la discussió i presa de decisions conjunta.

Mode en què es prenen les decisions

Excepte en comptades ocasions, la presa de decisions s'efectua per acord. Això no impossibilita la presa d'iniciatives individuals, que sempre són destacades via web abans del seu desenrotllament per a l'intercanvi de punts de vista i estratègies d'actuació”.

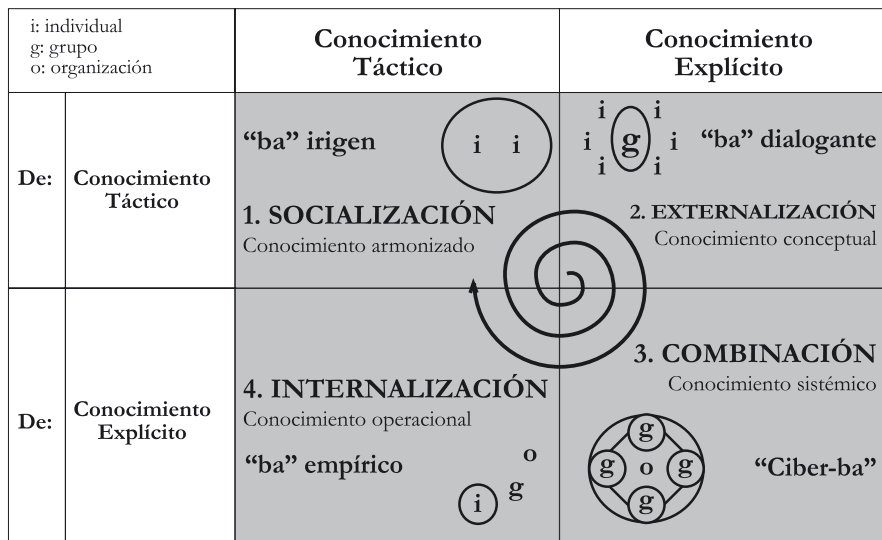
Com es dedueix d'aquesta descripció, l'organització del grup depèn de les competències de què són portadors els seus membres, del diàleg més o menys informal, de la participació i iniciativa d'aquests/es, adscriuint-se lliurement a propostes i accions a realitzar. No obstant això, també s'al·ludeix que l'interés general preval sobre l'individual quan, per exemple, s'ha de donar resposta a determinades necessitats del col·lectiu. Estaríem davant d'estratègies clarament cooperatives, davant d'un model de treball en equip tan gastat pels manuals aplicats a la direcció d'empreses encara que també sobre "aprenentatge organitzacional" i/o "gestió del coneixement" que, probablement, mai van ser llegits per la major part dels/es membres d'aquest col·lectiu.

En aquest últim sentit, per exemple, ens podríem remetre als quatre modes de conversió del coneixement proposats per Nonaka i Takeuchi (citats en Salazar del Castillo: 2004): la socialització, l'externalització, la combinació i la internalització. Tals "modes de conversió" també són fàcilment identificables amb les etapes anteriorment enumerades. Així, seguint amb el paral·lelisme:

- **Socialització** és un coneixement que naix dels individus en forma de coneixement tàcit, difícilment articulable. Se socialitza en compartir una experiència, un problema que ha de ser resolt de forma conjunta o en un mateix entorn amb altres persones, passant a ser una possessió del grup. Es correspondria a aqueixa primera etapa on els/es veïns/es busquen respostes a les seues preguntes, comparteixen la seua curiositat pel que intueixen que pot ser un perill per a les seues vides i les de les seues famílies (coneixement tàcit).
- **L'externalització o exteriorització** posseeix la clau del procés de creació de coneixement perquè articula el coneixement tàcit en conceptes explícits gràcies al diàleg i la reflexió del grup. Es tracta del moment on les respostes a les preguntes s'estan donant en la recerca d'informació que comencen a compartir i difondre entre el veïnat.
- **Combinació o associació** és quan un coneixement explícit es converteix en accessible per a qualsevol membre de l'organització a través de conversacions, conferències, reunions, documents o bases de dades. Aquest coneixement pot generar noves idees i nou coneixement explícit. Es correspon amb la configuració de l'estructura organitzativa que activa grups de treball i accions concretes a desenrotllar, tal com s'ha descrit.
- **La internalització o interiorització** es produeix quan un coneixement explícit és materialitzat en rutines organitzatives que a través de l'acció o en un procés d'abstracció mental, torna a transformar-se en un coneixement tàcit difícilment articulable. Es tracta de la incorporació d'allò que s'ha viscut a la subjectivitat del/la militant, la seua nova configuració com ciutadà/a, darrere del que aprén.

Il·lustració 3: L'espiral de creació del coneixement.

A:



Font: elaborat a partir de Nonaka i Takeuchi (citat en Salazar del Castillo: 2004)

En definitiva, la comunicació es transforma en vehicle d'aprenentatge col·lectiu, encara que no necessàriament s'establisca en un espai formal i sota el torn de paraula sinó que, com a expressa un dels nostres informadors, també es genera "en la porta de mercat sol·licitant als/les veïns/es la seua adhesió a realitzar al·legacions". Un procés on la comunicació no és unidireccional sinó multidireccional i on l'"emoció" juga un paper educatiu fonamental, com veurem en apartats posteriors, en el propi desenrotllament de les accions.

En aquesta paradigmàtica forma d'aprenentatge organitzacional, la figura de la “persona experta”, com és qui que deté el coneixement científic i que, en aquest cas, és afí a la causa militant, no apareix des d'una “relació de dominació” a fi de controlar el coneixement del col·lectiu, d'influir sobre ell, sinó que, al contrari, ha de respondre merament a les crides i a les preguntes quan és requerit, sense protagonisme en l'acció. També hauríem de parlar d'aquelles persones “expertes militants” que disposen d'un important capital intel·lectual que el posen a disposició del col·lectiu per a assolir els objectius comuns però sense provocar, amb això, ni un empobriment de la capacitat creativa del col·lectiu ni una relació perversa de monitoreig i dependència. En aquest sentit, s'anteposa el seu rol militant al rol d'expert/a.

5. Moviment que aprén i ensenya

És evident que la Comissió proTrasllat de la ST Patraix disposa d'un capital intel·lectual significatiu que es deriva, com hem presentat, tant de l'anàlisi de fonts secundàries (pàgina web i els butlletins) com de la pròpia interlocució amb alguns/es membres del col·lectiu.

Si bé el discurs científic apareix com a argument que atorga legitimitat al moviment, no obstant això, la rèplica també procedeix de l'àmbit científic en mans dels/es tècnics/es de l'administració i les empreses interessades. Ens trobem davant la terrible lluita de com es dirimeix el "coneixement verdader". Òbviament, el col·lectiu representa el "coneixement comú" i, per molt documentat que estiga o per molt de capital científic que em manegi, es troba sense l'autoritat ni la legitimitat en aquest espai. Només li queda, al moviment, com a resposta, la judicialització del conflicte, com ocorre amb altres tants moviments de defensa mediambiental, tal com expressa Sempere (2005: 35): *"Apart de les mobilitzacions populars en forma de recollida de signatures, manifestacions i altres accions, «quan el poder polític et (diu) 'no', l'únic recurs que queda (és) anar als tribunals».* A les lluites de les comarques gironines en defensa del patrimoni natural, la judicialització del conflicte ha estat la regla, així com també la reivindicació i negociació per la via administrativa".

Així, en el moviment contra la subestació de Patraix s'han succeït els recursos interposats contra l'empresa implicada i l'administració, sent els arguments més poderosos els procedents de la legalitat vigent i, essencialment, el marc normatiu que proposa la Unió Europea (UE) mitjançant les seues directives, tal com es deriva de l'anàlisi dels butlletins. Al cap i a la fi, la normativa europea es troba prou distanciada del marc nacional per a oferir una protecció jurídica allunyada d'interessos específics. Aquest aspecte també és compartit per altres moviments socials, com es planteja en la investigació dirigida per Sempere (2005: 37): *"els moviments populars troben en la llei un alçaprem per donar vigor i legitimitat als seues reivindicacions"*.

Però ha de reiterar-se que per a respondre a aquests requeriments fa falta un perfil de militant "actiu" que dispose d'un capital intel·lectual suficient per a moure's en aquest espai, al costat de la imperant necessitat de democratitzar i popularitzar el coneixement adquirit, perquè el moviment es nodrisca de persones adptes, implicades i compromeses amb la causa. Aquestes afirmacions les podem fàcilment verificar en l'apartat precedent observant l'estructura dels grups de treball i, fonamentalment, mitjançant el perfil de la persona militant activa⁴⁹ (bàsicament amb formació universitària).

Finalment, en alguna manifestació també hem contrastat que "els/s'altres militants", essencialment dones majors de 65 anys i amb baixa o nul·la qualificació,

⁴⁹ PERFIL DE LA PERSONA MILITANT ACTIVA: Respecte sexe: 55 % barons i 45 % dones. Respecte edat mitjana: 43 anys. 70% en interval 35 - 45 anys. Respecte classe social: mitja-mitja. Respecte estat civil i situació familiar: Casats amb fills. Respecte a formació: Universitària. Respecte al seu perfil professional: Especialistes qualificats. Primeres àrees social i educativa. Respecte implicació amb altres moviments socials i organitzacions cíviques i polítiques: Alta respecte moviments socials. Molt alta respecte organitzacions cívicosocials. Molt baixa respecte partits polítics. Altres: Elevat ús de noves tecnologies en vida professional i personal. Interés per problemàtiques socials i mediambientals. Capacitat de busca i selecció d'informació. Busca d'objectius comuna enfront d'objectius personals. Elevada capacitat de cooperació i treball en grup. Comunicació oberta i espontània.

s'han convertit en profundes coneixedores de la causa que reivindiquen i que, a pesar de no ser el “motor” dels esmentats grups de treball, sí que resulten ser les militants més actives i constants en les accions de carrer. D'aquesta manera parlen alguns/es dels/les informadors/es sobre les seues companyes:

“del que estic sorprés, i del que encara em faig creus, és que la gent més perseverant, més participativa, amb més ganes i espenta és la gent de més edat. Dones i algun home que estan durant un any tots els dies en la porta de l'Ajuntament repartint fullets informatius, que estan en la porta d'Iberdrola amb pancartes a manifestar el desacord del barri que acudeixen a tots els actes que es convoquen” (E2: 4).

“Jo estic convençuda que si aquest moviment continua és gràcies a elles, no a qui més pot saber, jo crec que a elles perquè a tots ens estan donant lliçons de perseverança i insistència. Jo les veig a elles i a mi se'm cau la cara de vergonya perquè tots estem molt cansats és una lluita de més d'un any, molt intensa. En canvi, les veus a elles i penses que m'he de queixar jo? No tinc cap raó per a queixar-me, l'única cosa que puc fer és seguir al costat d'elles, perquè elles són la nostra icona, el dia que elles no puguem estar ací tot el barri perdrem moltíssim, és un moviment veïnal que es manté gràcies a elles” (E1: 4).

Cap ací agrupar les accions que desenrotlla el col·lectiu bàsicament sota la tríade INFORMACIÓ - EDUCACIÓ - SENSIBILITZACIÓ ja que tant en les seues accions com en els seus suports de difusió (pàgina web i butlletins de notícies) combinen les dades asèptiques, fets i arguments que verifiquen determinades situacions (INFORMACIÓ) amb aquella didàctica que permet una anàlisi selectiva dels continguts perquè la transmissió i la comprensió d'aquests es faça factible (EDUCACIÓ) passant, finalment, a la interpretació que comporta un compromís personal i col·lectiu amb la causa (SENSIBILITZACIÓ). En definitiva, les claus necessàries per a motivar la participació, passant per variables cognitives o de la raó (saber-aptituds) fins a variables emocionals, dels valors i ideològics (ser-actituds).

En aquesta mateixa direcció també podem classificar⁵⁰ les seues accions: assemblees, recerca d'informació i tractament d'aquesta en qualitat de dossiers, reunions amb caràcter bàsicament informatiu (INFORMACIÓ); amb accions de tallers programats de jocs per a xiquets/es del barri, xarrades amb persones expertes, trobada amb altres col·lectius pròxims a la causa (EDUCACIÓ); i, finalment, accions de caràcter cultural com concerts, obres de teatre en el carrer, actes de mobilització, manifestacions, casseroles, cadenes humanes, l'objectiu -més allà de la reivindicació fonamentalment és la SENSIBILITZACIÓ de la societat amb la seua problemàtica.

⁵⁰ Esta classificació serveix per a evidenciar com es van definint els elements de la tríade, encara que lògicament, els exemples de l'esmentada relació no pertanyen a una categoria única de la tríade, sinó que poden ser compartits.

Aquesta triade permet l'emergència del SABER - PODER - VOLER necessaris per al desenrotllament efectiu de la participació. Els mecanismes d'informació contribueixen al primer aspecte (SABER), els mecanismes educatius contribueixen o estimulen el segon (PODER) i, finalment, les estratègies de sensibilització contribueixen al tercer àmbit (VOLER). És a dir, són tan necessaris els sabers com les capacitats i els “volers”. En aquesta última accepció incloem tant la “voluntat”, el “desig” o la “intenció” de participar com els “afectes i emocions” que ens inviten a la participació. Així, com planteja Maturana (1998), *“no hi ha col·laboració davall la por, no hi ha col·laboració en l'ambició, no hi ha col·laboració en el competir. No hi ha col·laboració en les relacions d'autoritat perquè hi ha obediència i sotmetiment. De manera que, si volem col·laboració, hem d'obrir un espai en el qual l'altre sorgisca com a legítim un altre en convivència amb u, més des d'on s'obri aquest espai entre els sers humans? En el conversar, per descomptat, però conversar requereix escoltar. Si escoltem a l'altre, l'altre sorgeix com a legítim un altre en convivència amb u, amb la qual cosa s'obri l'espai per a la col·laboració. I és que, d'una manera o d'una altra, sempre ens transformem en la convivència segons el fet d'emocionar que guie la nostra convivència”*.

En definitiva, podem concloure que aquest moviment social, com tants altres, promou un aprenentatge col·lectiu els resultats del qual són, entre altres:

- La democratització d'un coneixement reservat a unes poques persones: el coneixement tecnocientífic. Qui s'ha encarregat d'explicar com funciona una subestació elèctrica i quins perills entranya? Tan sols corrents com els enfocaments CTS (Ciència, Tecnologia i Societat) pareixen reivindicar una educació on s'exposen els efectes socials i ambientals del coneixement tecnocientífic. En les seues paraules: *“La democràcia pressuposa que els ciutadans, i no sols els seus representants polítics, tenen la capacitat d'entendre alternatives, i sobre tal base, expressar opinions i, si és el cas, prendre decisions ben fundades. En aquest sentit, l'objectiu de l'educació en CTS en l'àmbit educatiu i la formació pública, és l'alfabetització per a propiciar la formació d'amplis segments socials d'acord amb la nova imatge de la ciència i la tecnologia que emergeix en tindre en compte el seu context social”* (García Palacios i altres, 2001).
Estàriem, per tant, davant d'un moviment social que escomet tal labor educativa des de l'esmentat enfocament CTS.
- Educa i contribueix al desenrotllament de la democràcia local, definida sota els següents elements segons Rosa i Alzina (2004): la descentració en la mesura que el moviment també té un poder “de pressió” a través de l'articulació comunitària, és a dir, es converteix en un interlocutor legiti-

mat per a reivindicar un model diferent de política urbanística; autogestió col·lectiva del poder basada en la participació, és a dir, un apoderament no entés com “presa de poder” sinó potencialitat de fer i de ser o capacitat conjunta; reivindica la “qualitat de vida” entés com proposa Villasante i subratllen aquests autors: *“Enfront de la idea estàtica de «benestar» hi ha autors (Villasante, 1998: 15) que prefereixen matisar-la per la de «millor-viure perquè, encara que els dos conceptes són polisèmics, el de benestar pareix fer referència a un <estar> més passiu que el <vivir>, i a un <bien> més absolut que un <mejor> sempre relatiu. Desconfiem de (sic) que podem saber quin és el <bien> davant d’una pluralitat de situacions millorables, i desconfiem de (sic) que es puga <estar> instal·lats en tal situació, quan els processos vitals sempre estan obrint nous reptes i potencialitats». Recuperem la idea de procés, de dinàmica, de l’emergent, i que naix des de l’instituent (en un espai entre el Mercat i l’Estat) amb models relacionals que “re-lliguen”, que obrin al comunitari, i que són sustentables en el temps i en l’espai”* (Rosa i Alzina: 2004: 12).

En definitiva, hem volgut buscar un exemple que evidencie com els moviments socials poden ser “escoles de ciutadania” o com des d’aquests emergeix un aprenentatge col·lectiu que molts gurus de la gestió del coneixement estarien encantats d’exportar a institucions i empreses, pel seu gran valor creatiu i la seua eficàcia en l’aprenentatge. Cabria emular aquests processos encara que, probablement, la institucionalització és incompatible amb ells però almenys han de considerar-se com a contribució exemplar en la producció de sabers, de gestió de la *res pública*, gestió dels problemes de la vida quotidiana o nous modes de fer política.

Així, tant la política com l’escola haguera de considerar la necessària interlocució amb aquests moviments socials per a fer possibles millors formes de fer política, i millors formes d’educar, com planteja Núñez (2006): *“Efectivament, res podrà fer l’educació tota sola i per ella mateixa. Però tampoc res efectiu aconseguiran altres accions polítiques i culturals, sense la consciència organitzada de les majories, aquella que genere i produeix la força i el poder -també organitzats dels que somniem amb una societat diferent, justa i veritablement humana. Respecte d’açò Freire ens diu que: «si és cert que la ciutadania no és construeix amb l’educació, també és cert que sense ella no és construeix la ciutadania»”*.

Bibliografia

BOURDIEU, P. (2003): *L’ofici del científic*. ANAGRAMA.

GARCIA, E. M.; GONZÁLES, J. C.; LÓPEZ, J. A.; LUJÁN, J. L.; MARTÍN, M.; OSORIO, C.; VALDÉS, C. (2001): *Ciència, Tecnologia i Societat: una aproximació conceptual*. Quaderns

- d'Iberoamèrica. Ed. Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura: Madrid.
- LARAÑA, E. (1999): *La construcció dels moviments socials*. Aliança Ed.: Madrid.
- MATURANA, H. (1998): *La cooperació humana en la construcció dels aprenentatges*. <http://www.hfainstein.com.ar/articul/ed_160401.htm> [Consulta: 10 gener 2006].
- McLAREN, P. (2003): "Pedagogia crítica en l'època de la resignació". En GUARET, Revista de Reflexió Socioeducativa núm. 2, desembre - abril, Pàgs. 8 - 12.
- MELUCCI, A. (1998). "L'experiència individual i els temes globals en una societat planetària". En IBARRA, P. i TEIXIRIEN, B. (ed.): *Els moviments socials. Transformacions polítiques i canvi cultural*. Ed. Trotta: Madrid, Pàgs. 361 - 382.
- NÚÑEZ, C. (2006): "Sentir, estimar, pensar... la senda de la terra". En *Sendes de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*. Edicions del CREC: València.
- ROSA, M. i ALZINA, J. (2004): *Democràcies participatives des de les praxis locals*. <http://www.partehartuz.org/textos_04-05/democracias_participativas.PDF> [Consulta: 10 abril 2007].
- SALAZAR DEL CASTILLO, J. M. (2004): "Algunes reflexions sobre la gestió del coneixement en les empreses". *Intangible Capital*, núm. 1, Vol. 0, Juliol.
- SEMPERE, J. (dir.) (2005): *El paper dels experts en els moviments ambientalistes*. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 45. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- SZTOMPKA, P. (1995): "Els moviments socials com a força de canvi". En *Sociologia de Canvi Social*. Aliança Ed.: Madrid.
- VILLASANTE, T. R. (2004): *La sociopraxi: un adaptament de metodologies implicatives*. <<http://www.participaciouab.net/cat/pnDowns/user/folder/download/3>> [Consulta: 10 març 2007].

*Llibres***“VIURE L’ESCOLA
VIURE LA DEMOCRÀCIA”.****Actualitat de la SAFA de Riotinto
Juan Miguel Batalloso Navas
Edicions del CREC**

Ha estat un plaer llegir aquest llibre que tracta sobre l'experiència educativa realitzada en l'Escola Professional SAFA de Riotinto, als anys 70.

És un plaer llegir-lo perquè sabem que compartir experiències i sabers, èxits i fracassos, és una signatura pendent que la majoria dels docents no ho realitzem com a tasca quotidiana i com a part de la nostra acció educativa, doncs, crec que ens privem d'una oportunitat d'aprendre uns i unes dels altres i al mateix temps de compartir llocs i espais. Al contrari, el contingut del llibre ens convida a això: permet que puguem entrar a veure i a viure una experiència educativa d'èxits i fracassos, de goig i de dolor, en definitiva, una experiència de vida a l'escola.

És per eixe motiu que llegir i apassionar-se per a entendre, compartir i discrepar al voltant dels sabers i de les experiències educatives que realitzen els i les altres o hem realitzat nosaltres, és una tasca grata i reconfortant, que t'apropa a qui com tu va fent, va aprenent, i va caminant, per aquest camí de l'educació mai acabat, mai conclòs.

L'autor d'aquest llibre aconsegueix transmetre la il·lusió així com tots els elements fonamentals que varen concórrer en aquesta experiència educativa i ens dóna criteris per a poder reflexionar sobre quins varen ser els elements que junts, van possibilitar el desenvolupament d'aquesta experiència.

Crec que com que estem acostumats a ser sovint tan crítics amb la realitat que ens envolta, possiblement moltes vegades això ens impedeix valorar i analitzar les condicions i situacions educativament parlant que veritablement propiciaren excel·lents i òp-

Q

times experiències educatives i formatives que han marcat definitivament la vida dels i les alumnes que hi han participat.

Juan Miguel Batalloso assenyalava dues qüestions que per a mi són fonamentals a l'hora d'iniciar un projecte educatiu: un el treball en equip, que pressuposa la implicació i el compromís del professorat. Per a mi és un element clau que és imprescindible per al canvi, ja que com ben bé es veu en aquesta experiència, nosaltres som els que constituïm i construïm qualsevol comunitat social en què participem, i per tant determinem com és i què fem.

I altra, és la de posar en el centre de la tasca educativa i organitzativa del centre educatiu, l'alumnat.

Es veu amb claredat que eixes dues qüestions varen coincidir en aquesta bella experiència que mostra el llibre, i ens ensenya que

les coses no són com són i perquè sí, sinó que nosaltres, cadascú i cadascuna, som els que fem i possibilitem o no les situacions: un tipus d'ensenyament o d'altre, un tipus d'escola o d'altra.

És clar que l'opció per fer i construir una escola veritablement democràtica en l'època franquista, no havia de ser gens fàcil. Però la clau va ser un professorat que tenia ganes i il·lusions.

Em pregunte per què ara, a trenta anys ja de democràcia, per què hi ha tan poques ganes i il·lusions per fer escoles veritablement democràtiques. És com si, en general haguérem perdut l'esperança en les nostres pròpies forces i possibilitats, és com si de veres el pensament únic i l'egoisme individualista, d'aquesta societat capitalista, veritablement ens haguera guanyat la partida.

Però, per als professors/es que sovint ens rebel·lem front a aquesta

obscura realitat que observem i patim en moltes escoles apàtiques, insolidàries i que impulsen a la competició i la lluita no sols entre els propis professors/es, sinó també entre l'alumnat, preparant a aquests per a la submissió i la competició i no per a la col·laboració, doncs, pense que per a eixe professorat que encara és rebel·la, crec que aquest llibre li agradarà molt, ja que ens congratula, ens tranquil·litza, ens dóna esperança que les escoles i el funcionament de elles, potser diferent, i que no és una utopia ni quelcom irreal perquè ja va ser possible una escola democràtica, fins i tot en el franquisme.

Aquest llibre, ens fa aprendre i ens ensenya i alhora és un bàlsam, perquè ens dóna esperança per als i les que veritablement volem escoles participatives i democràtiques.

DOLORS MONFERRER FERRANDO

Webs

www.miraicrida.org/museoalfabetización.html
Museu de l'Alfabetització de Nicaragua. **La flama continua encesa**

Nicaragua necessitava urgentment aquest museu i per moltes raons. Una, i la que més pes suposa, la necessitat de començar a reunir, mitjançant ob-

jectes personals, articles de tot tipus, imatges, en definitiva, reunir tota la seua gran història de l'alfabetització, perquè si al món existeixen exem-

ples revolucionaris pedagògics, un d'ells és el de la *Gran Cruzada Nacional de la Alfabetización* en Nicaragua. Y el museu mostra aquest exemple: la solidaritat en estat pur, la utopia feta realitat i, que la flama continua encesa.

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA

