



Quaderns d'educació contínua

Experiències de la praxi i pedagogies crítiques

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 Alberó
 Manuel Rodríguez
 Charo Romano
 Encarna Such Cardona
 Joan M. Senent
 Jordi Vallespir

Disseny i maquetació
 gap

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



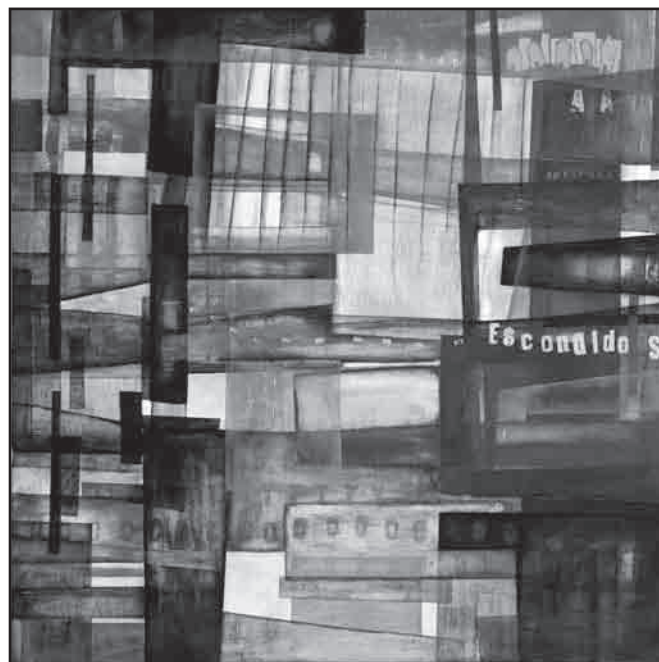
Quaderns d'Educació Contínua
 Centre de Recursos i Educació Contínua
 C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

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

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

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

Quaderns d'Educació Contínua núm.21



Portada
Árboles escondidos
Mari Angels Vila, 2009
Tècnica mixta sobre llenç
80 x 80 cm
Col·lecció de l'autor

Naix a València (1978). Estudia Belles Arts a València en l'especialitat d'estampació i gravat. I desenvolupa el seu ofici plàstic a cavall de València i Itàlia, a la qual retorna. Va deixant la seua empremta de colors, gestos raspats, profunditats reelaborades amb matèries i sempre, la rotunditat mediterrània aflora en els seus dibuixos, en els monotipus i, sobretot, als gravats en els quals combina memòries locals i femenines amb senyals diverses i correspondències inscrites.

Sumari

Editorial

Carpeta

Bifurcaciones de la Pedagogía crítica: Radicalización de la democracia y Pedagogía de las ausencias.

Eduardo Fernández Rodríguez, Universidad de Valladolid · 5
La ciutat que ens educa.

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València · 34
Quotidianitat i democràcia en la vida escolar.

José Ignacio Rivas Flores, Universitat de Màlaga · 49
Mestres: intel·lectuals crítics a l'educació de persones adultes.
Agustí Pascual Cabo, Universitat de València · 60

Continúa

La Investigación-acción y la didáctica: conocimiento, práctica y desarrollo profesional.

Emilio Lucio-Villegas, Universidad de Sevilla; Instituto Paulo Freire de España · 77

Persones i territoris

Materials didàctics alternatius i experiències de la praxi.

Clara Arbiol, Universitat de València · 89

El currículum i els moviments socials. El cas Viure l'Horta.

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València · 95

Patrocinar l'educació.

Rosa M. Falgás, ACEFIR · 99

Educació de persones adultes, cooperació internacional i municipis: una triada necessària. Una experiència de cooperació internacional en l'àmbit educatiu, l'alfabetització i l'educació popular entre l'EA Salt i l'AEPCFA.

Sebas Parra i Joan Colomer · 102

L'escola de Barbiana.

Jose Luís Corzo · 107

Investigacions

Curriculum, disseny i experiència.

Marlucy Alves Paraíso, Universitat Minas Gerais

Arxiu

Dialogica: Reflexions, dades i experiència sobre la integració dels immigrants en l'educació de persones adultes de mislata.

Pascual Múrcia Ortiz · 129

Llibres: *Dolors Monferrer Ferrando · 137*

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

www.dva.gva.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Les diferents experiències de la praxi sempre han estat una manera de situar-se tant a l'àmbit de les pròpies pràctiques educatives i educadores com al procés d'elaboració de teoria tot fent parlar a les pràctiques que es posaven en marxa, a través de diversos procediments: des de la sistematització de les experiències fins a l'encarnació teòrica d'aquests en un corpus teòric, més enllà sempre d'un simple aproximació crítica, posant en joc i en lloc no sols el context i les persones adultes: educadores i educandes, sinó també, sobretot, les pràctiques que tot travessades per l'activa pràctica artesanal del partir de si i el plantejament ètic i polític esdevenen praxi vivificant de l'acte educatiu emancipador.

Aquestes experiències de la praxi que generem, edifiquem i materialitzem quotidianament són també un repte que, dia rere dia, hem tractat de crear i construir, sobre la possibilitat i la potencialitat d'una altra manera d'aprendre i ensenyar, tot partint de les nostres experiències singulars i col·lectives, compartides, i a les quals posem a parlar en un cercle de lectura-escriptura en el qual, materialitzem i verifiquem que les dones i els homes som 'éssers programats per a aprendre' i que apel·lar en les accions educatives a les capacitats crítiques i crítiques de les persones educadores i educandes és, en definitiva, re-iniciar processos en subjectes, i posar als subjectes en processos, en els quals l'amor és una força que produeix amor, la llibertat és una força que produeix llibertat, i ambdues, són les potències ontològiques que construeixen el ser.

Són per tant unes pràctiques antiautoritàries i sociopolítiques que tot partint de la vida tornem a la vida, en eixe moviment viu i vivificant, esdevé l'acte educatiu i amb ell les experiències de la praxi que són alhora singulars, col·lectives- socials i comunitàries donant compte de la complexitat de la

realitat i dels contextos -mental, inter i extern- així com d'una vessant educativa que transcendeix les disciplines i els apropaments pedagògics i didàctics.

En definitiva voldríem que en els processos d'aprendre i d'ensenyar s'afavorira la construcció crítica i crítica de cultures i d'identitats democràtiques, plurals, inclusives, emancipadores, nòmades, etc., tot reinventat les escoles -dins i fora d'elles- en una opció clara i compromesa de transformació i canvi cap a les escoles ciutadanes, cap a les escoles de llibertat; i que es posara en marxa la possibilitat-potencialitat de llegir i escriure la pròpia història en cooperació amb les i els altres, considerant la creixent importància del subjecte biogràfic i cultural en el procés d'aprenentatge i en els intercanvis que en ell es generen

Aquesta perspectiva implica necessàriament que es treballi des d'una concepció integral del coneixement i no fragmentària, a partir de problematitzacions sobre temes d'interès, qüestions emergents, paraules, nuclis i contextos generadors tot revaloritzant la funció ètica i política de les institucions escolars, i potenciant i/o reforçant el paper d'intel·lectuals públics tant de les persones educadores com de les educandes.

Finalment, però no l'últim, a partir d'aquesta doble relació, sempre entenem l'educació com procés de relació i mediació, de creació de coneixement i de recerca de bellesa, d'expressió i formació ètica i política, de capacitació tècnica i científica, habilitant, etc. i que, a més a més, és absolutament indispensable i específica de les dones i els homes, situada en una història i en un context, moviment perenne d'autovalorització, de cooperació i associació, de creixement i d'esperança... de la condició humana.



*Bifurcacions de la Pedagogia crítica: radicalització de la democràcia i Pedagogia de les absències**

Eduardo Fernández Rodríguez, Universitat de Valladolid



Marco Polo descriu un pont, pedra per pedra.

- Però quina és la pedra que sosté el pont? - pregunta Kublai Kan

- El pont no està sostingut per aquesta pedra o per aquella

- respon Marco -, sinó per la línia de l'arc que elles formen.

Kublai roman silenciós, reflexionant. Després afig:

- Per què em parles de les pedres? L'única cosa que m'importa és l'arc.

Polo respon:

- Sense pedres no hi ha arc.

Les ciutats invisibles, Italo Calvino (1972)

1. Recordant Carlos Núñez Hurtado

Volguera començar aquestes pàgines dedicant un sincer homenatge a una de les persones que més ha fet per desenvolupar la pedagogia crítica, l'educador mexicà Carlos Núñez Hurtado. Carlos ens va deixar fa poc més d'un any. Quina pena! Un sent, sens dubte, que estem entrant en un nou període per al treball emancipador. No obstant això, convé de vegades retornar uns breus instants en aquells que com Carlos, van fer possible que la pedagogia conscientitzadora encara siga una tasca d'obligat compliment per a qui vam pensar que el somni encara avui és possible. Però, a més, tenim la immensa sort que

* Traducció, Ximo Martínez ortiz

parlar de Carlos Núñez és parlar, per descomptat, de l'Educació Popular a Llatino-amèrica, del compromís amb la praxi, del desenvolupament de metodologies participatives, d'una ètica compromesa amb les víctimes del sistema capitalista...què sé jo!...parlar de Carlos és recordar tantes i tantes coses...

Per a qui no el coneguen, podem dir molt breument que Carlos Núñez Hurtado va ser un dels pioners de l'Educació Popular, sobretot pel seu treball durant anys en l'Institut Mexicà de Desenvolupament Comunitari (IMDEC) del que va ser un dels seus fundadors en 1963. No és cap mitjanja certament de qui estem parlant. En 1980 participa en les croades d'alfabetització que a Nicaragua s'impulsen després del triomf de la revolució sandinista, on Carlos col·laborarà en la seua consolidació al costat del ministre d'educació, el jesuïta i teòleg de l'alliberament Fernando Cardenal. Aquesta experiència va permetre reduir l'analfabetisme del 50% al 13 % en tot just cinc mesos. Fruit d'aquesta i del seu impacte en punts educadors populars (com Carlos) és que es crea en 1981 la xarxa ALFORJA (constituïda per organitzacions civils mesoamericanes dedicades a l'impuls de les estratègies d'educació popular en tota la regió). El seu compromís per articular i solidaritzar-se amb el treball d'altres punts educadors en tot Amèrica Llatina, va fer que fóra designat anys més tard, president del Consell d'Educació d'Adults d'Amèrica Llatina (CEA-AL), institució que ha impulsat tota una xarxa de coneixements i de pràctiques originades en el treball d'una infinita de col·lectius socials que lluiten des de fa molts anys per la consolidació de societats democràtiques i actives enfront de les destrosses que genera el capitalisme. Però Carlos va ser abans de res un ésser humà en construcció, per aquest motiu mai es refugià en la comoditat i l'ensopiment, per això i perquè encara seguia pensant en la possibilitat de participar en la construcció activa d'una societat tan necessitada de justícia social com la mexicana, és pel que va decidir participar formalment de la vida política com diputat federal del PRD (Partit de la Revolució Democràtica). Durant els últims anys de la seua vida havia treballat en l'Institut Tecnològic d'Educació Superior d'Occident (ITESO) en la ciutat de Guadalajara (Jalisco), on a més de treballar en la Facultat d'Educació, la seua principal labor va ser la de coordinar la Càtedra Paulo Freire.

Però Carlos va ser abans de res un amic i un mestre, un dels més importants de la meua vida. Jo el vaig conèixer durant una estada que vaig realitzar en l'ITESO fa ja nou anys, dins del programa de cooperació interuniversitària impulsat des de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional (AECI). Va ser un mestre perquè em va permetre amb les seues paraules i el seu treball, acostar-me a la pedagogia de Paulo Freire. Va ser un mestre perquè em va donar la possibilitat de pensar metodològicament el meu treball, evitant certes pràctiques que impedeixen l'acostament dialògic amb les comunitats, siga aquelles que assumeixen que tota

acció dels oprimits és vàlida i veritable sense situar-la històricament (posicions bassistes) o aquelles altres on són només uns pocs intel·lectuals o “il·luminats” els qui dicten les normes sobre la veritat i els passos a seguir (posicions avantguardistes). Va ser el meu mestre, perquè em va ajudar a comprendre l’educació com un procés d’investigació en el qual els continguts programàtics amb els quals iniciar un procés conscientitzador, adquireixen veritable dimensió pràctica si tant educadors com educands vam realitzar un autodiagnòstic compartit en el qual aclarir les nostres concepcions sobre el món, el context que ens envolta i les pràctiques que desenvolupem.

Carlos va ser el meu amic, i el de tants altres que el recordem, amb fratern afecte i admiració. Ha estat present en la vida de molts de nosaltres. L’hem vist participar aquí en l’estat espanyol, en el desenvolupament de tallers d’educació popular i diagnòstics participatius: a Sevilla, València, Oviedo, Madrid. Sempre implicat en el diàleg amb les nostres realitats, o intentant acostar el projecte de l’educació popular a les universitats, lloc des del qual desgraciadament poc o gens s’ha fet per tractar d’incorporar les metodologies freireanes als currícula. Podem fer moltes coses amb l’obra de Carlos, amb el seu treball teòric i pràctic. Encara avui, hem de recordar el seu enorme treball Educar per a Transformar. Transformar per a Educar (1986), llibre absolutament de capçalera per a qui pretenguin endinsar-se metodològicament en el terreny de l’Educació Popular, i amb el qual s’han format una quantitat ingent de noves generacions d’educadors populars. No obstant això, pense que potser podrem fer amb Carlos, el mateix que diu Slavoj Žižek (2004) sobre Lenin: repetir-lo. O el que és el mateix, ampliar el seu impuls inicial, continuar amb allò que va inspirar el seu treball durant tota la seua vida: contribuir dialècticament a l’acció organitzada dels subjectes, mitjançant processos de formació i capacitació capaces d’impulsar una nova societat lligada a una perspectiva emancipadora ampliada (en el qual es contemplen críticament qüestions relacionades amb el sistema sexe/gènere, la classe social, les jerarquies racials i epistèmiques, les polítiques lingüístiques, etc.).

2. Refonamentar la Pedagogia crítica?

És difícil calibrar l’impacte que els canvis socials han tingut en les últimes dècades per a la Pedagogia crítica. La dècada dels noranta es va veure extraordinàriament influïda per la caiguda dels socialismes de l’Est Europeu i la derrota del sandinisme a Nicaragua com experiència popular revolucionària, el rutilant triomf del neoliberalisme com ideologia del “final de la història” i nova “Vulgata planetària”, la liberalització del comerç internacional a través de l’AGCS (Acord General de Comerç i Serveis), les noves formes d’organitzar el treball de l’empresa capitalista

(descentralització productiva, emergència de les TIC i la innovació, desregulació i flexibilitat de la mà d'obra, desestructuració de l'acció sindical).

Aquest context no serà indiferent per al desenvolupament de la pedagogia crítica, sobretot perquè és en aquest moment quan entren en escena les tesis post-modernes. Ara, es prendrà com a punt de partida del ser social el rebuig a les grans metanarratives sorgides a la calor del pensament modern (il·lustració, marxisme), declarant la guerra sense quarter al subjecte, mentre que el concepte de praxi és marginat en favor d'anàlisis textuais de les pràctiques socials.

I l'alfabetització crítica no es va poder quedar al marge de tots aquests canvis socials, econòmics, epistemològics. Una de les qüestions més controvertides per aquestes dates, va ser la crítica que es feia al marcat caràcter ideològic que assumien les pràctiques educatives crítiques. Eren acusades d'estar excessivament polititzades, d'usar l'enfocament marxista com a únic marc d'interpretació de la realitat, quan no el de reproduir l'ideal humanista liberal de l'educand (cultura d'elit), negant el paper que la cultura de masses té per a la creació de significats en la població. Es deia que una de les seues debilitats era la seua incapacitat per a pensar el poder més enllà de l'Estat i el públic, examinant les relacions de poder en la família, l'escola, etc. També es qüestionava el paper que els discursos emancipadors jugaven en la reproducció de les desigualtats de gènere, raça, orientació sexual, a estar massa obsessionat en la dimensió econòmica dels subjectes. Una altra de les crítiques generalitzades era que la considerava massa centrada en el treball sobre la consciència, negant altres elements que formen part de la subjectivitat humana, i que també necessiten ser emancipats (el cos, l'inconscient)

Molts són els efectes de semblants atacs, en aquest cas en destacarem dos, però amb impactes ben distints: l'ampliació del marc interpretatiu i la despolitització de l'educació crítica.

D'una banda, afortunadament es van qüestionar certs plantejaments de l'estructuralisme marxista, ampliant el marc d'anàlisi cap a altres tendències, dintre del marxisme (Gramsci, l'Escola de Frankfurt) i fora d'ell (el postestructuralisme, la deconstrucció, la teoria de la recepció, les anàlisis semiòtiques, el pensament descolonial, el feminisme, etc.). Sense deixar de costat la crítica ideològica del neoliberalisme, en tant falsa consciència que difón la ideologia dominant, els educadors crítics comencen a fixar-se cada vegada més no només en el paper de reproducció simbòlica que juguen els aparells ideològics de l'Estat (Althusser, 1974) o la correspondència entre les estructures de les relacions en el món de la producció i el de l'escola (Bowles i Gintis, 1981), sinó també en la consolidació d'un *habitus* de classe que permetia exercir una violència simbòlica a qui ja posseeixen cert capital cultural (Bourdieu, 1980), la configuració de certs codis disciplinars a través

d'un currículum estratificat en funció de grups socials (Bernstein, 1988), el rol de la indústria cultural en la imposició d'una estructura de sentiment (Williams, 1998) impeding una veritable comunicació intersubjectiva (Habermas, 1988) al legitimar certs interessos particulars.

D'altra banda, i lamentablement, algun dels atacs han portat com a conseqüència la pèrdua del component dialèctic en una part del treball d'educadors que, amb bona o dolenta fe, van convertir la pedagogia crítica en la proliferació de tècniques "participatives", negant-li, a aquesta el seu component necessàriament polític de transformació social. Les aules i escenaris de resistència social, en algunes ocasions es van omplir de metodologies pretesament horitzontals, antiautoritàries, democràtiques, col·laboratives, etc. El problema és que totes elles gaudien d'un marcat caràcter reduccionista respecte del que entenien per metodologia. Per ventura una estratègia crítica no ha d'articular els objectius que s'han d'assolir, els mètodes o procediments utilitzats per a això i les tècniques o instruments aplicats, en relació amb el marc teòric que dona origen a aquests objectius? Des de certes concepcions reduccionistes aquesta articulació es veia com no desitjable, o almenys no apareixia de forma explícita.

Però vam arribar al final de la dècada dels noranta, i amb això al que alguns han denominat com el final "de la globalització feliç" (Fernández Durán, 2003). Després dels espasmes que assenyalaven el final de tot tipus de antagonisme, esdeveniments com la irrupció del moviment antiglobalització a Seattle (1999), l'inici de l'esclat de la bombolla especulativa financera (ara ja ha esclatat del tot, com hem vist) i els atemptats de l'11-S (2001) posen sobre la taula -i de molt diverses maneres- la fallida del model occidental, i el que és més important encara, la necessitat de construir un nou pensament emancipatori. Amb el primer esdeveniment, veiem emergir una ona global de contestació a les reunions d'institucions supranacionals (cimeres de l'OMC, FMI, BM, UE, G-8). El segon esdeveniment fa explotar l'efecte-riquesa "" del que havíem gaudit en l'anterior dècada, mentre els països perifèrics es veuran assotats per grandíssimes crisi monetari-financeres. Amb el tercer esdeveniment, es posa sobre la taula un conflicte "postmodern" (mas-mediàtic) llançat des de la premodernitat pel fonamentalisme islàmic, cap al cor financer d'Occident.

Si alguna cosa hem pogut aprendre des d'una perspectiva crítica durant aquests anys, és que no es donen les condicions per a poder assenyalar un antagonisme fonamental capaç d'aglutinar les lluites socials, ja siga el de la classe treballadora, l'ecològic, el feminista o l'indígena. Més aviat, sembla haver cert consens a assumir una sèrie de temes com prioritaris (Santos, 2006):

Un primer tema va a ser el de la democràcia, sobretot quan veiem que la lenta agonia del capitalisme va de la mà de la pèrdua de les seues capacitats redistri-

butives i d'inclusió social. Això ens duu a qüestionar el model de democràcia liberal representativa, buscant altres formes més participatives d'exercir la ciutadania.

Un segon tema serà el dels sistemes alternatius de producció, la renovació i impuls del moviment cooperativista. Es tracta d'organitzacions que estan produint béns segons una lògica no capitalista. Ací tenim les xarxes de comerç just, les produccions agroecològiques, certes experiències mutualistes, etc. Totes elles s'ocupen, el que és molt important, no només de l'econòmic, sinó també de la cultura, de la política.

Un tercer tema concerneix al multiculturalisme i la ciutadania multicultural. Es tracta de crear solidaritats no només entre iguals, sinó també entre diferents. Entre treballadors i població immigrant, per exemple. Es tracta de pensar un multiculturalisme capaç de procurar noves forma d'hibridació, d'interacció entre les diferents cultures.

Un quart tema ens ha de dur a pensar la qüestió de la biodiversitat. Hem de ser conscients que a nivell planetari es juga un envit entre dos grans coneixements: el coneixement que indígenes i camperols tenen sobre la terra i les plantes, i l'apetit de les empreses multinacionals per identificar-lo i apropiar-se'n (patentar-lo). Hem d'aprendre a valorar i protegir el coneixement tradicional.

Un cinquè tema és el del nou internacionalisme obrer. Es tracta de pensar noves iniciatives sindicals, algunes d'elles basades en l'establiment d'aliances inter-sindicals entre sindicats nacionals.

Un sisé tema afectarà a la qüestió de la comunicació i la informació, tenint en compte de la brutal bretxa digital establerta entre el Nord i el Sud. El problema social avui ja no és únicament que hi haja diferències o desigualtats, ara també estem desconnectats. Una de les lluites fonamentals estarà en la democratització dels mitjans, i la proliferació de mitjans de comunicació alternatius, sobretot per l'incipient procés de privatització de l'espai electromagnètic que comencem a observar.

3. On estem ara? De què parlem?

M'he permès la llicència d'utilitzar aquestes interrogants que apareixen en un recent llibre titulat *Pedagogia crítica*. De què parlem, on estem? Editat per Graó, i sent els seus editors Peter McLaren i J. L. Kincheloe (2008). No obstant això, em sembla que el que vaig a plantejar difereix bastant del que en aquest llibre es relata. I al cap i a la fi ha de ser així. Ja que no hi ha certeses que oferir, sí que almenys parlar d'algunes intuïcions fonamentades en la meua experiència, i en l'intercanvi amb altres companys de viatge.

Per a saber on estem ara pel que fa a la *Pedagogia crítica*, em referiré ràpidament a un exemple, tan bell com sorprenent, crec, que ens ofereix l'Astronomia.

Hi ha en aquesta immensitat que alguns han denominat com univers, uns sistemes estel·lars que es componen de dos o més estrelles que orbiten mútuament al voltant d'un centre de masses comuna. La veritat és que, segons he llegit, aquests sistemes són més comuns del que la gent pogués pensar. Al que vaig, és al següent. La meua idea de l'educació crítica no dista molt de com funcionen les estrelles binàries.

Crec que, actualment, qualsevol pràctica pedagògica crítica, si vol mantenir tal nom, ha de si més no respondre a un substrat comú: orientar tot procés de formació i capacitació a la reflexió col·lectiva respecte d'algun dels temes fonamentals del nostre temps als quals abans al·ludíem, vinculant aquesta reflexió a la consolidació d'esferes públiques de lluita contrahegemònica que ens permeta, finalment, ser subjectes emancipats.

Havent examinat el substrat comú, queda per visibilitzar algunes de les estrelles que graviten al voltant d'aquest eix-força. Per a mi, dos són les estructures que, principalment, formarien el sistema binari de la Pedagogia crítica: les estratègies historicodialèctiques i les estratègies postcrítiques.

Les estratègies historicodialèctiques podem entendre-les, d'una manera general, com posicions epistemològiques i ontològiques respecte d'un present -el de les experiències que sofreixen les víctimes del sistema-món modern/colonial/patriarcal/capitalista- alimentades per una consciència històrica (Zemelman, 1992) d'alliberament i reconstrucció de la subjectivitat, que naix d'un treball de reflexió i crítica col·lectiva, creant noves formes de pensar i estar en la història-món.

El treball conscientitzador de la pedagogies historicodialèctiques busca desenvolupar formes de subjectivitat no subjectades (González Rei, 2002), per tant amb capacitat d'assumir posicions emancipadores enfront de qualsevol ordre exterior que pretén negar-les o manipular-les. Es tractaria, llavors, de recuperar el subjecte, o el que és el mateix, recuperar la seua paraula, comprénent la persona com agent amb capacitat de nomenar el món i intervenir-hi. I en la constitució soci-històrica del subjecte emancipat, dos són les línies o elements que utilitzarien: d'una banda, les configuracions subjectives personals, en tant eines que intervenen en la regulació de les accions del ser humà amb el món; d'altra banda, l'entramat relacional (context historicosocial) on l'activitat del subjecte es desenvolupa, i que en la pràctica li procura espais d'intervenció (aprenent el llenguatge, socialitzant-se a nivell cultural, adquirint eines, etc.). En definitiva, el procés de conscientització implica arribar a ser "subjecte" juntament amb altres subjectes oprimits i víctimes del sistema, prenent part en la humanització del món, a través de la lluita i la praxi col·lectiva com a mitjà per a superar la realitat opressora¹.

Veiem, per tant, que les estratègies sociohistòriques mantenen una visió complexa i dialèctica de la subjectivitat humana (integrant l'individual, el social i l'his-

¹ McLaren (2001: 216) assenyala alguns punts centrals per al desenvolupament d'una pedagogia crítica: (i) que el món ha d'enfocar-se com objecte a ser conegut i aprehés; (ii) que la història-món és susceptible de recreació i elaboració per l'acció humana, per tant transformable; (iii) que aprendre és establir connexions entre el que som, les condicions en les quals vivim i el context que ens envolta; (iv) que aprendre és trobar, en aquesta realitat, noves possibilitats per a desenvolupar la nostra subjectivitat de forma compromesa amb la història; (v) que no hi ha canvi social, sense un compromís per comunicar les experiències i significats que ens permeten participar activament en la reconstrucció social; (vi) que aprendre és prendre consciència dels mites amb els quals el discurs dominant encobreix la realitat que ens oprimeix i margina.

tòric). Amb una curiositat, es tracta de plantejaments que, ahora, són no-moderns (doncs qüestionen la idea del subjecte com invariant universal, defensant la subjectivitat en i amb la cultura, no en la naturalesa humana) i no-postmoderns (doncs rebutgen la mort del subjecte, el final de la història i de la subjectivitat). Seguint aquesta línia, les pedagogies historicodialèctiques pretenen confrontar el pessimisme debilitant tan comú en temps de crisi i incertesa: siga el de les forces conservadores, l'única pretensió de les quals és crear subjectes dòcils, treballadors precaris, intel·lectuals conformistes; o el de certes posicions progressistes, per a qui els espais institucionals, especialment els formatius, són estructures al servei de la reproducció moral i política.

Finalment, les estratègies historicodialèctiques no es queden únicament en la crítica ideològica com a forma de lluita social, encara sabent la importància crucial que té revelar el paper que juga la ideologia en la construcció i manteniment del poder. Sense oblidar això, les pedagogies conscientitzadores han de treballar per la construcció col·lectiva d'esferes contrahegemòniques/, i per a això no n'hi ha prou amb incorporar discursos o teoremes que revelen els interessos ideològics, ni comprendre el paper de la formació com escenari de construcció de coneixements. Ara, hem d'entendre el paper que juga l'experiència humana com a mitjà de recreació cultural. Pel que bona part del futur de les pedagogies crítiques passa per analitzar i recuperar dialècticament les inversions personals (de desig, cognoscitives, etc.) que realitzen els subjectes al contacte amb els mitjans de comunicació de masses.

Les estratègies postcrítiques², tenen com a punt de partida la necessitat de procurar maneres de lectura sobre la realitat que desnaturalitzen els discursos dominants, siga en nom d'un universal hegemònic (com el cas del neoliberalisme, amb la seua teoria de l'elecció racional com a condició universal de la naturalesa humana) o d'un hegemònic particular (com pot funcionar, en ocasions, el multiculturalisme amb l'explosió de les identitats particulars incommensurables entre si). Enfront de formes d'intervenir en el món, guiades per la recerca de la veritat, de la unitat del centre i la polisèmia restringida, el que busquen les pedagogies postcrítiques és la possibilitat de desenvolupar pràctiques recolzades en el desacord, el desajustament o la disseminació del sentit.

Les metodologies conscientitzadores de les pedagogies postcrítiques, en realitat, no són més que estratègies de resistència a l'universalisme (home europeu, blanc, angloparlant, empresari, hipertecnologitzat, etc.), el fixisme estructural i les oposicions binàries excloents (home/dona, homosexual/heterosexual, Nord/Sud). El seu objectiu és el de procurar pràctiques interpretatives que desestabilitzen els règims de debò (Foucault, 1991) institucionalitzats per una cultura, inter-

² Les estratègies postcrítiques es troben lligades a bona part dels pressupostos de la filosofia política postmarxista, almenys en els següents punts (Barrett, 2003): (i) l'ús comú d'eines de treball derivades del postestructuralisme (Derrida, Lacan); (ii) la crítica a imaginaris polítics basats en una concepció essencialista del subjecte (p.e. el subjecte proletari) que fundaria el canvi històric, al privilegiar la seua posició de classe per a la praxi, negant altre tipus d'antagonismes i subjectes de canvi; (iii) desplaçar la noció d'ideologia com falsa consciència i deformadora de la realitat, substituint-la per una concepció més ampliada (Castro Gómez, 2000) -ideologia com sutura- capaç de possibilitar sentits transformadors, al contemplar la ideologia com un sistema de creences amb el qual els éssers humans construeixen la realitat.

calant versions que modifiquin la relació del subjecte amb el seu propi relat. Per a la metodologia postcrítica, tota intervenció hermenèutica ens compromet com a subjectes.

És per això, llavors, que les estratègies postcrítiques conceben la subjectivitat humana com la possibilitat d'adquirir diferents "posicions subjectives" (Mouffe, 1999; Laclau i Mouffe, 2000), això és, elements que utilitzen els individus per a escapar d'un univers simbòlic que no pot determinar-los del tot. Per tant, el que es posa en qüestió és que ens trobem sotmesos a certes formes de subjectivació preexistents, doncs aquestes neguen la diversitat de les formes de vida tancant-les, per contra, en el contenidor del subjecte androcèntric, colonial, blanc, de classe mitja-alta i desexualitzat.

Però les pedagogies postcrítiques no postulen una espècie de essencialisme de les múltiples identitats, tancades cadascuna d'elles en el seu ésser, sinó, més aviat tot el contrari, que aquestes modalitats dialoguen entre si, construint un bloc comú (encara que precari i contingent) de manera que s'estableixen maneres de resistència col·lectiva enfront de la societat heterocentrada, discriminadora, patriarcal, racista, etc.

En definitiva, per a les estratègies postcrítiques el que hem de buscar és una ètica de treball antagònic basat en el desenvolupament d'una praxi i d'una condició humana en permanent ruptura amb els paràmetres (Quintar, 2005). Un espai que, lluny d'estandarditzacions i normalitzacions que minimitzen els subjectes, defensa, per contra, una pedagogia concebuda com espai de recuperació de la memòria, de la història i de l'oblit. Enfront d'aquells procediments educatius que busquen subordinar i oprimir (pedagogia del bonsai), instal·lar en els subjectes la capacitat de pensar, d'imaginar, de connectar-se amb la realitat, amb el que està succeint (pedagogia de la potència).

Estratègies historicodialèctiques i estratègies postcrítiques. Dues formes de treballar la pedagogia crítica, dues maneres de desenvolupar pràctiques contrahegemòniques, cadascuna amb les seues peculiaritats i metodologies. Les primeres més aviat lligades al desenvolupament d'una pedagogia dialèctica, influenciades pel materialisme històric i el marxisme gramscian. Les segones vinculades amb una pedagogia de la diferència, i les fonts de la qual podem buscar-les potser en el postestructuralisme i l'anàlisi del discurs. No obstant això, ambdues graviten entorn d'un eix comú: acabar amb un sistema -el sistema-món europeu/euronordamericà modern/colonial capitalista/patriarcal (Grosfoguel, 2002), que durant almenys cinc segles ha produït víctimes amb rostres ben diferents: la dona, l'indi, el negre, el treballador assalariat, els xiquets, el camperol, etc. No oblidem això.

Toca, ara, dir algunes coses a propòsit dels continguts programàtics que han de servir a la Pedagogia crítica. Es tracta de destriar aquest “què parlem” al que abans es feia referència. No està en joc poca cosa, ni més ni menys que la possibilitat de construir projectes democràtics. I això és precisament del que parlaré a continuació, de la democràcia, o millor dit, de certes qüestions que, al quedar absents del nostre imaginari col·lectiu en tant educadors i ciutadans, corren el perill de despolititzar de facto la pràctica emancipadora. Convé recordar el que Freire deia sobre la necessitat de substantivitzar la qüestió política, mentre que la dimensió pedagògica seria més aviat allò adjectiu. Estic totalment d’acord amb aquesta afirmació. Per tant, algunes de les coses que a continuació assenyalarem poden ser llegides com una pedagogia de les absències democràtiques. Ja es que alguns objectaran que això a ells no els passa, no obstant això em sembla oportú la necessitat de revelar la diversitat i multiplicitat d’elements, pràctiques i àmbits, des dels quals cal donar la batalla per la construcció d’una democràcia alternativa. Potser el primer pas per a la construcció de propostes crítiques siga el fet de procurar desenvolupar una pedagogia de les absències com camí (possible) cap al renéixer democràtic.

4. Pedagogia de la democràcia absent

Dic: llibertat, dic: democràcia, i de sobte sent que he dit aquestes paraules sense haver-me plantejat una vegada més el seu sentit més profund, el seu missatge més agut, i sent també que molts dels qui les escolten les estan rebent al seu torn com una mica que amenaça convertir-se en un estereotip, en un clixé sobre el qual tot el món està d’acord perquè aquesta és la naturalesa mateix del clixé i de l’estereotip: anteposar un lloc comú a una vivència, una convenció a una reflexió, una pedra opaca a un ocell viu.

Julio Cortázar

Veient la quantitat d’atropellaments que s’estan cometent en nom de la democràcia, tant en l’àmbit estatal com interestatal, hauríem de pensar si allò del que, es diu, ha donat fonament a les nostres institucions socials, realment funciona com a tal. La qüestió de la democràcia ha estat usada de forma tan dispar que ha perdut tota capacitat de saber a quina ens estem referint, sobretot si el que volem és desenvolupar pràctiques que persegueixen la justícia i la igualtat entre les persones.

Són temps dolents per a aventurar-se cap a formes i experiències democratitzadores: quins són?, on estan?, serem capaços de reconèixer-les? Hem d’evitar donar respostes tancades, universals i segures de si mateixes. El que sí podem oferir, per contra, són algunes respostes parcials fruit, per a ser honests, de les experiències entreteixides junta a altres companyes al llarg d’anys de lluites socials com-

partides (no moltes), d'alguns fracassos polítics arribats a (bastants més), i d'un bon nombre de reflexions que no han cristal·litzat en projectes d'acció (les que més abunden). Tinc clar, per tant, que altres persones situades biogràficament, històricament i professionalment, en altre lloc, aportaran referències i enunciats diferents als aquí exposats, i així ha de ser.

El que es trobarà en aquesta secció, llavors, no són més que certes precaucions que hem de prendre quan vam parlar de democratitzar la societat en la qual estem, al meu judici condició sine qua non per al desenvolupament d'experiències de pedagogia crítica. Potser aquesta tasca puga semblar-nos ara colossal, sobretot perquè el nostre capitalisme neoliberal ha generat una societat caníbal en la qual tant les coses per a menjar, com les d'usar o les de mirar, són fruit de la mateixa llei o mentalitat: comestibles (o el que és el mateix, mercaderies) que sadollen la nostra fam generalitzada.

Afortunadament, la realitat és bastant més plural del que alguns volen fer-nos pensar. Enfront d'una visió homoeostàtica que recela del canvi i del conflicte, hem d'apostar per reconèixer i defensar, en determinades pràctiques, el que aquestes aporten per a alliberar-nos de tota situació d'opressió social. Són temps dolents per a aquestes aventures emancipadores. Els vents semblen anar en l'adreça que marquen els *lobbys* empresarials, per exemple en qualsevol despatx de la Unió Europea. Ara, se'ns parla de competències professionals, d'esperit emprenedor, de participació activa dels subjectes en els processos d'aprenentatge, de flexiseguretat, d'aprenentatge per a tota la vida, etcètera.

No estic, encara, tan absolutament cec com per a no adonar-me que el que podem fer des de l'educació és més aviat escàs, respecte de la tasca d'emancipació que tenim per davant. Preocupem-nos llavors per observar, escoltar i articular-nos amb qui estan desenvolupant una política de democratització permanent, de reivindicació del públic en aquests temps d'empetitir en pro de la privatització de la vida. Enfront d'una visió pessimista hem d'oposar una mirada esperançada, ja que hi ha moltes coses per fer des dels espais educatius, tant a nivell de la formació i la investigació com en el que té a veure amb el desenvolupament de projectes curriculars acords amb aquesta democratització de la vida humana. Però, alhora, també hi ha coses que, potser, hàgem de deixar de fer, o que mai caiguem en la temptació de fer-les.

En definitiva, el que aquí expose no són més que certes idees que, espere, no ens facen caure en el desassossec i la desesperança, hi ha moltes coses que s'estan fent i moltes coses per fer en aquesta democratització de la vida humana. Em sembla que el repte que tenim per davant és massa complex i amb tantes dimensions, com per a resoldre'l amb algunes "*receptetes*" i consells d'última hora. No hem de

³ Aquesta anàlisi forma part del document que vaig preparar per a la xerrada-debat celebrada en la Societat Cultural Gijonesa el 14 de maig de 2008, titulada “El procés dels 14 de Cangues: del feixisme social a la solidaritat”. Amb aquesta xerrada s’intentava presentar la campanya “35 raons” (www.35raons.org) impulsada des de la coordinadora antifeixista d’Astúries per a denunciar el procés judicial i policial contra 14 persones acusades pel govern asturià de participar en una manifestació antifeixista a “Cangues d’Onís (Astúries)”. Des de la coordinadora es denunciava, a més, la dinàmica de repressió (“tolerància zero”) contra el moviment antifeixista impulsada a nivell estatal, i la campanya de criminalització mediàtica en la qual es pretén equiparar al moviment antifeixista amb els grups neonazis (“teoria dels extrems que es toquen”). Un bon material de referència per a analitzar alguns elements del feixisme social ha estat, sens dubte, el treball de SANTOS, B. S. (2005). “El sorgiment del feixisme social”, *El mil·lenni orfe. Assajos per a una nova cultura política*. Madrid/à: Trotta/ILSA: 353-358. També el document “Feixisme social i espoxigues del neone nazismu espanyol”, publicat per CALECER (colectivu asturianu escontra la

dur-nos a engany. Un pensament democratitzador i unes pràctiques realment “públiques” només són possibles des d’una reflexió pausada i col·lectiva que conjugue dialècticament el somni per “un món altre” amb la realitat d’aquest “altre món” que alguns estan construint ja des de fa temps.

4.1. L’emergència del feixisme social³

Avui s’ha establert un sistema social totalitari que no aparenta ser-lo, que no nega la legitimitat democràtica o l’anul·la de facto per a defensar els interessos del capital. El control o la repressió formen part de discursos i pràctiques que parlen en nom de la inclusió, de la inserció, del pluralisme i la tolerància. Aquest nou règim de subjecció el podem denominar com feixisme social, i convé ser capaços de diagnosticar-lo si volem desenvolupar pràctiques realment emancipadores. Alguns de les característiques del feixisme social en el qual vivim serien:

En primer lloc, la cristal·lització d’un nou apartheid social, mitjançant cartografies urbanes que divideixen els moviments de la ciutadania en zones d’exclusió i zones de tolerància (Marinis, 1998). Com? Recuperant l’espai públic per a les classes mitges i altes mitjançant la repressió en els carrers, l’expulsió d’immigrants, els càstigs exemplars per a qualsevol delictes, rebaixant l’edat de condemna per a la població menor.

En segon lloc, la formació d’un “Estat paral·lel” que usa una doble vara d’amidar l’activitat humana, en funció de qui la realitza. I així, per als grups tolerats (civilitzats, “democràtics”) aquell es converteix en un Estat protector, mentre que per als grups exclosos apareix com un Estat predador, capaç de violar els drets col·lectius i individuals. El denominat “macroprocés 18/98”⁴ és un bon exemple de l’establiment d’una cultura d’excepció juridicopolicial (Asens i Pisarello, 2007), legitimada a través d’una Llei de partits (2002) i d’una ciutadania que, incapaç de protegir-se respecte dels abusos de l’Estat predador, ha de guanyar-se el carnet “de bon ciutadà” si vol participar en l’arena pública. El programa de criminalització contra col·lectius que treballen pel reconeixement dels drets del poble basc ha estat, sens dubte, un camp d’experimentació per a estendre polítiques repressives contra la dissidència social en tot l’estat espanyol.

En tercer lloc, sorgeixen poderosos actors socials que usurpen les prerrogatives estatals de coerció i regulació social. Siga establint formes contractuals despòtiques que han de ser acceptades per la immensa majoria de la població, o bé arrogant-se implícitament o explícitament funcions de regulació social anteriorment assumides per l’Estat. Ací tenim, per exemple, el paper de les ETT (Rendueles, 2001) i la explotació impulsada des de la UE (COM, 2006) mitjançant la modernització del dret laboral. També pot incloure’s ací, la persecució d’immigrants en la frontera d’Estats Units amb Mèxic per grups paramilitars vinculats a l’extrema dre-

ta nord-americana i al Ku-Klux-Kan (Davis, 2005), o l'indignant paper dels Centres d'Internament per a Estrangers (CIES) en la UE, absoluts llimbs jurídics on es produeixen pallisses, humiliacions psicològiques, falta d'atenció mèdica, avortaments provocats per dolentes condicions, insalubritat, manca de tutela judicial efectiva.

En quart lloc, reproduint un model -el de la societat de consum- que no pot ser democratitzat, doncs certs productes no poden ser consumits per la majoria de la població. Desgraciadament, la televisió, la publicitat, el consum d'aliments, són formes de participació no-democràtica en la qual unes poques persones tenen el privilegi de ser visibles per a la resta, legitimant la interpassivitat social i formes de consum lesives per a una societat sustentable des del punt de vista ecològic (Alba Rico, 2003).

En cinquè lloc, la consolidació d'una Economia de casino, feixisme que impera en els mercats de valors i divises, que es pensa a si mateix com pluralista, doncs es tracta de moviments financers resultat de decisions individuals i institucionals espargides pel món sencer i que no comparteixen altra cosa que el desig de rendibilitzar els seus actius. Feixisme capaç de sacsejar en pocs segons l'economia real o l'estabilitat política de qualsevol país, afectant les pròpies economies locals.

En sisè lloc, produint una sensació d'inseguretat que manipula discrecionalment persones i grups socials, afeblits per la precarietat laboral o per esdeveniments o accidents desestabilitzadors. Els Estats nacionals, al veure erosionada la seua legitimitat en el camp social i l'econòmic, busquen en el discurs de la seguretat una nova font de legitimitat, gestionant des del penal tota classe de protecció social. I ací, ha jugat un paper fonamental els mitjans de comunicació. A través de l'explosió simbolicomediàtica entorn de les violències urbanes i al terrorisme, una població "aterrida" anhelava mesures instrumentals coercitives per a qui, fruit del consens social, són designats com d'un sol ús, superflus. En definitiva, s'estreny el marge del polític i el securitari, tot això emmarcat en un nou gir repressiu d'una societat que necessita (demanda) ser tutelada (Rendueles, 2006).

4.2. L'esgotament de la democràcia representativa⁵

Ja no ens són alienes les promeses incomplides i limitacions de la democràcia representativa. Per contra, hem estat capaços d'imaginar i desenvolupar experiències de democràcia directa, participativa o deliberativa.

El discurs de la democràcia participativa, per exemple, s'ha dirigit històricament contra la democràcia representativa, al considerar que la representació aliena la voluntat política a costa de l'autogovern (Barber, 1984). Enfront d'aquesta, s'ha proposat un model alternatiu lligat a la participació directa dels ciutadans mitjançant el respecte de les seues preferències, multiplicant a més els canals de participació, al postular la figura del ciutadà actiu com agent central del procés.

represión y poles llibertades), disponible en <http://calecer.googlepages.com/laluchacontralarepresionenasturias>.

⁴ Procés judicial portat a terme contra 46 persones des de l'Audiència Nacional i instruït pel seu jutge "estrella" Baltasar Garzón contra el denominat "entorn d'ETA", la sentència de la qual ve avalada per la tesi que tots els grups lligats a la denominada esquerra abertzale -el moviment independentista basc, en el seu més ampli sentit- són, o estan destinats a ser, "apèndixs" de l'estructura d'ETA, per tant, han estat creats, "fagocitats" o "colonitzats" per ella i responen a les seues directrius. El macrosumari va acabar engolint tres mitjans de comunicació (Egin, Ardi Beltza i Euskaldunon Egunkaria), algunes empreses (entre elles Orai SA, editora dels mitjans clausurats) i diverses organitzacions polítiques, entre les quals destaquen les juvenils Jarrai-Haika-Segi, les Gestores pro Amnistia, Udalbitza (una institució creada pels electes municipals), la xarxa d'escoles d'alfabetització i euskera per a adults (AEK i Galgakara) o la Fundació Josemi Zumalabe (una entitat amb reconegudes credencials pacifistes, antimilitaristes i de defensa de la no-violència, que impulsava el debat i coordinació entre

L'experiència educativa vinculada als moviments de renovació pedagògica, pot ser un bon exemple d'experiències de democràcia directa i autogestió. Per exemple, a la calor de l'Escola Nova i del moviment de la Pedagogia Institucional, es van desenvolupar tot un conjunt de tècniques d'organització, de mètodes de treball, d'institucions internes (consells d'aula), que situarien estudiants i educadores en situacions noves que requerien de cadascuna un compromís personal, iniciativa, acció i continuïtat (pedagogies actives), descobrint a més les possibilitats d'actuar organització del grup, de manera que tota la comunitat educativa pugui gestionar conjuntament la formació, decidint horitzontalment els mètodes, els objectius, els horaris, els programes, etc. (pedagogies autogestionàries)

El discurs de la democràcia deliberativa, per contra, naix per a respondre a preguntes com les següents: i si la democràcia no fora el respecte i la satisfacció de preferències ciutadanes, sinó la possibilitat que aquestes es puguin desenvolupar, afinar o modificar mitjançant l'organització d'un entorn institucional propici? Ara, la voluntat popular és el resultat de la transformació endògena de les inicials preferències (incompletes) de la ciutadania, mitjançant informació i discussió racional (Habermas, 2001). Però, a més, la identitat entre governants i governats no es realitza pel pes d'una majoria, o per la negociació estratègica i la pressió dels seus actors col·lectius, sinó a través de la discussió oberta i mútuament transformadora entre subjectes lliures i iguals. El que es privilegia, llavors, són els entorns de decisió institucional cara a cara, una espècie de democràcia local que permet articular orientació pràctica, democràcia de base i tècniques participatiu-deliberatives de presa de decisions.

En educació, també són moltes les experiències de democràcia deliberativa de les quals disposem. Per exemple, el moviment d'Escoles Democràtiques (Apple i Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2002). També els processos d'investigació-acció portats a terme per professionals en l'escola obligatòria (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990). I, últimament, la proposta coneguda com comunitats d'aprenentatge (Flecha, 1997; Molina Ruiz, 2005), on conjunts d'individus autònoms i independents, partint d'una sèrie d'ideals compartits, s'obliguen per voluntat pròpia a aprendre i treballar junts, comprometent-se i influïnt-se uns a uns altres dins d'un procés d'aprenentatge. Aquestes experiències dialògiques, juntament amb altres similars (escoles accelerades, aules inclusives), han tractat de respondre a algun dels problemes derivats de la societat informacional, el relativisme i etnocentrisme del capitalisme tardà, el multiculturalisme, etc., com són el fracàs escolar, la falta d'oportunitats i l'ascens de la desigualtat social, que ha afectat principalment a certs col·lectius com el poble gitano, la població immigrant, etc.

els diferents moviments socials bascos).

⁵ He pres com a referència per a analitzar els diferents discursos entorn de la democràcia, el treball de Ramón Maiz (2003): "Más enllà de la democràcia representativa?". Esborrany de discussió presentat en les II Jornades de Sociologia Política. Madrid, 11 i 12 de desembre. Disponible en www.fesweb.org/sociopolitica.

Finalment, amb el discurs de la democràcia inclusiva, es reintrodueixen en l'armadura social experiències com les dels pressupostos participatius, la democràcia consultiva o els sondejos d'opinió, tots ells lligats a un doble objectiu: (i) adoptar decisions vinculants, no només a efectes consultius o formatius d'opinió des d'àmbits locals participatiu-deliberatius; (ii) atendre al poder que emana de l'acció col·lectiva, fora de les institucions, generant grups, moviments i identitats que introdueixin noves demandes d'accés i veu en l'escenari polític. Es tracta, en definitiva, de conjugar dues dimensions comunament citades en qualsevol projecte lligat a la justícia social: la dimensió de la redistribució (poder institucional) i la dimensió del reconeixement (poder de l'acció col·lectiva).

Sens dubte que un dels exemples de democràcia inclusiva, el trobem en el treball dels Nous Moviments Socials i Xarxes Antiglobalització. Es tracta d'un moviment de resistència global (i local) oposat a la forma capitalista liberal que adopta la globalització i als seus efectes: mundialització econòmica, desigualtats creixents entre el Nord i el Sud, l'atur, l'exclusió social, la destrucció del medi ambient, les guerres imperialistes, el ecofemicidi. Per a això s'adopta una estructura organitzativa horitzontal de treball que, reconeixent la sociodiversitat, pretén articular entre si, en un treball antisistèmic, totes aquelles identitats negades i expulsades cap a la exterioritat socioeconòmica i simbòlica de la societat capitalista.

Un dels desenvolupaments educatius que més ha orientat els seus plantejaments cap als principis de la democràcia inclusiva és, sens dubte, el moviment de l'Educació Popular⁶, sobretot l'inspirat en la pedagogia conscientitzadora (Freire, 1973), la Investigació-Acció Participativa (Fals Borda, 1980) i les concepcions metodològic-dialèctiques (Núñez Hurtado, 1999). Es tracta d'implementar diferents processos de formació i capacitació, a través d'una metodologia d'acció-reflexió-acció que permeti als col·lectius exclosos pel sistema l'apropiar-se de la seua pràctica, tot això amb l'objectiu de desenvolupar una societat nova, sustentable des del punt de vista ecològic.

4.3. La democràcia com estat de maduresa d'un col·lectiu⁷

No ha d'haver pedagogia crítica sense una idea del públic com conjunt de ciutadans iguals i lliures, solidaris i tolerants, que s'organitzen en democràcia per a exercir el poder. No obstant això, hi ha alguna cosa que amenaça molt seriosament aquest estat de maduresa: que el poble reporta en massa, això és: "mancat de maduresa" i "alienat". Per a evitar això, hem assistit a dues maneres ben distintes de procurar els sabers necessaris per a arribar a la condició de ciutadania.

La primera de les maneres està vinculada al pensament modern, principalment en dos dels seus vessants ideològics més influents: el pensament liberal i el materialisme historicodialèctic. Ambdues es pensen a si mateix com maneres uníver-

⁶ Dins d'aquest moviment tenim experiències tan distintes com: els centres de promoció popular; la xarxa ALFORJA (programa regional coordinat d'Educació Popular a Centreamèrica) i el CREFAL (Centre Regional d'Educació Fonamental per a Amèrica Llatina), el treball desenvolupat pel moviment Sense Terra (MST) a Brasil; a Mèxic, les activitats portades a terme per l'organització IMDEC (Institut Mexicà per al Desenvolupament Comunitari) i els centres de formació per a promotores en educació impulsats per l'EZLN a Chiapas. També les croades d'alfabetització, l'originada a Nicaragua en 1981, o més recentment el projecte "Yo si Puedo", desenvolupat per l'IPLAC a Cuba per a respondre a les necessitats d'alfabetització a Veneçuela i Argentina. També en aquesta última, tenim l'experiència de la Universitat de les Mares de Plaça de Maig. En l'àmbit de la discapacitat tindriem el treball desenvolupat per UPIAS (Unió de Persones amb Insuficiències Físiques contra la Segregació) i el moviment de vida independent, per a denunciar la situació d'opressió social que viu la població discapacitada. En l'estat espanyol, s'han desenvolupat experiències relacionades amb els pressupostos participatius (Ca-

bezas de San Juan, Sevilla) en les quals s'han utilitzat metodologies d'IAP, també les primeres etapes en els anys vuitanta de les Universitats Populars van ser un intent (massa lleu) per fer participar la població de l'anàlisi de la realitat social (i la seua transformació). El treball desenvolupat pel CREC (Centre de Recursos i Educació Contínua) a València ha impulsat noves formes d'enfocar l'educació d'adults lluny de concepcions pedagògiques instrumentals. En el camp de l'escola obligatòria tenim l'experiència desenvolupada pels col·lectius de renovació pedagògica que, almenys en certs moments (principis dels vuitanta), van ser capaços d'unir processos de reflexió amb accions transformadores dins del sistema educatiu formal.

⁷ He utilitzat bàsicament dos textos per a elaborar aquesta part: BERARDI, F. (2005). De l'intel·lectual orgànic a la formació del cognitariat. En Archipiélago, 66, pàg. 57-68. WALLERSTEIN, I. (2006). Les estructures del coneixement o de quantes maneres podem conèixer? En Espai Obert, 15 (1 i 2), pàg. 83-90. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12215206.pdf>.

sals d'acabar amb l'alienació. En el pensament liberal, a través de la circulació d'una sèrie de sabers i valors vinculats a l'ús de la raó, el respecte pels drets humans, la igualtat davant la llei, la universalitat del dret, etc. Aquests sabers estan localitzats en les disciplines científiques, fent-los circular en l'espai públic a través d'una elit "madura" (intel·lectuals il·lustrats) responsable de transmetre el coneixement racional necessari perquè la massa deixi enrere la seua "minoría d'edat" i adquirisca la condició de ciutadà. Per al materialisme historicodialèctic, l'alienació és la conformació d'una (falsa) visió de les coses que els individus interioritzen a través d'estructures i/o aparells ideològics (família, religió, sistemes educatius, mitjans de comunicació, etc.) que imposen certs sentits en els circuits capitalistes de producció, distribució, consum i relació social. Per a sortir d'aquest estat d'imaduresa o "falsa consciència", la massa necessita ser tutelada per una avantguarda (intel·lectual orgànica) que pretén desideologitzar a la primera mitjançant la transmissió d'una sèrie de sabers crítics racionals, a través dels quals la massa (convertida ara en proletariat) s'uneix a una tasca universal d'eradicació de l'exploació.

La segona de les maneres de fer circular els sabers necessaris per a aconseguir l'estatut de poble, sorgeix a partir de la dècada dels setanta lligat al Gir Descoloniàl, al Pensament de la Complexitat i als Estudis Culturals. En tots aquests casos, ja no es tracta de reconèixer i incorporar una sèrie de veritats universals que han de ser revelades i transmeses, sinó d'assumir la tasca de reconèixer les potencialitats existents en les diverses modalitats d'existència, a través de l'ús d'un universalisme negatiu o situat (Santos, 1989; Galcerán, 2006) que ens obliga a deconstruir i reconstruir permanentment el sistema de veritats heretat del pensament il·lustrat, entre altres coses: (i) l'estructura del coneixement bimodal (Filosofia/Humanitats versus Ciència) on la primera s'ocupa del bo i el bell, mentre que la segona tenia el monopoli de la veritat; (ii) que és als científics a qui els correspon decidir i legislar sobre la veritat; (iii) reconèixer l'excepcionalitat de les situacions d'equilibri i la creativitat en els processos caòtics; (iv) que hi haja unes posicions (universals) respecte de la vida humana, ocultant tota localització geopolítica respecte d'un saber que es localitza en centres i perifèries (igual que les economies estatals); (v) el menyspreu per la racionalitat de l'Altre, el que impedeix una relació hermenèutica del jo-tu enfront de la relació jo-cosa.

4.4. La democràcia lluita contra l'expropiació del coneixement

La pedagogia crítica ha de lluitar perquè siguem el subjecte dels nostres comportaments, això és, que la nostra pràctica compregua el coneixement i que el nostre coneixement compregua la pràctica (Fernández de Castro i Rogero, 2001). No

obstant això, l'activitat de conèixer és costosa i difícil, sobretot si volem arribar a ser subjectes emancipats d'allò que ens subjecta i ens impedeix conèixer. El camí del públic passa per navegar necessàriament entre sentits diferenciats, alguns dels quals pretenen donar-nos feta l'activitat de conèixer, pel que hem de practicar el lliscament, buscant en altres costats i amb altres persones (també subjectades) elements significatius per a l'enorme tasca que suposa la de ser subjectes emancipats.

Desgraciadament, de vegades no n'hi ha prou amb tenir la capacitat de decidir sobre l'activitat de conèixer en les seues diverses fases. Per aquest motiu siga necessari organitzar-se com subjectes col·lectius per a eliminar aquestes subjectacions. Parlem llavors de conformar un “nosaltres-col·lectiu”. El problema és que, en massa ocasions, la relació dialèctica entre els subjectes/subjectats particulars (que lluiten per la seua emancipació) i el sistema en el qual s'organitzen, es resol a favor d'aquest últim (Fernández de Castro, 1993), sorgint sociabilitats autoritàries a través de la consolidació dels més forts, dels més savis, reproduint finalment un sistema que impedeix la construcció de subjectes no subjectats.

La consolidació d'esferes públiques passa per l'establiment d'un “nosaltres” en tant subjecte que tracta de recuperar l'exercici del poder i combatre l'expropiació, fent seua una de les significacions imaginàries lligades al públic: “poble que pobla i que ha recuperat la parla”. I ací també hem de prendre precaucions, doncs no totes les experiències que es qualifiquen ací mateix com democràtiques pel fet d'exercir una construcció col·lectiva del saber, realment ho són. Sabem que moltes de les relacions de saber en el capitalisme han estat relacions d'explotació (Montañés, 1993), i d'això no s'escapen algunes de les propostes de treball reflexiu i participatiu, les quals han estat utilitzades, per exemple, per a reproduir la dominació de la classe treballadora (p.e. els cercles de qualitat en l'empresa postfordista). En definitiva, es produeix una apropiació del mètode dialògic, negant el component inevitablement pràctic que ha de tenir el fet de compartir experiències i visions del món (Macedo, 2001).

4.5. La necessitat de construir un discurs públic entorn de l'educació...

Podem construir realment un discurs públic en la formació d'educadors crítics? Hi ha infinitat de propostes en el camp de la pràctica educativa, algunes de les quals gaudeixen de molt bona salut (via reconeixement institucional) mentre que unes altres, més aviat són minoritàries o han estat oblidades i menyspreades (Martínez Bonafé, 1994). Però si a totes elles les passem pel gresol de la “condició pública”, aquesta aparent pluralitat perd força⁸. Una pedagogia lligada al públic, ha de ser un instrument al servei de i sota control de subjectes que aspiren a

⁸ Per a aquesta part he utilitzat principalment el treball de César CASCANTE (2007). La formació del professorat com a reflexió (en la pràctica i sobre la pràctica) informada socialment i políticament. En J. ROMERO MORANTE i A. L. GÓMEZ (Eds.). La formació del professorat a la llum d'una “professionalitat democràtica (143-168). Santander, Conselleria d'Educació de Cantàbria.

emancipar-se, la qual cosa casa bastant malament amb propostes lligades a la millora del rendiment de l'alumnat; o a les vinculades al desenvolupament d'un coneixement reflexiu sobre i de la pràctica educatiu realitzat a través d'una construcció col·lectiva que busca la integració en el sistema; o aquelles altres on es privilegia el reconeixement de subjectes individuals si cap aspiració col·lectiva per millorar la situació de tots els altres.

Aspirar a desenvolupar una formació democràtica és una mica bastant més costós del que alguns ens volen fer creure. Per a començar, ha d'anar acompanyada d'una reflexió en la pràctica i sobre la pràctica, única forma de superar el problema de l'expropiació del coneixement, per tant, indispensable si volem arribar a ser subjectes emancipats. Sembla necessari, llavors, potenciar o ampliar línies de treball on la formació es conceba com una activitat de reflexió en i sobre la pràctica portada a terme per xarxes o grups que constitueixen un "nosaltres col·lectiu" en el qual s'integren en un plànol d'igualtat estudiants, educadors, investigadors, avaluadors, etc., amb l'objecte d'investigar-actuar sobre aquells problemes reals que ens impedeixen ser subjectes emancipats. No obstant això, hi ha un problema que hem de resoldre: de quin continguts nodrir tals reflexions, tenint en compte com hem assenyalat de la diversitat de sentits (antagònics) amb els quals podem significar l'activitat humana?

I és que l'activitat de conèixer, avui, ha de donar resposta als desafiaments de la globalització capitalista, la complexitat i l'expansió incontrolada del saber tecnocientífic. No es tracta únicament que despertem a l'exercici de la curiositat i el seu desenvolupament, tasca per altra banda indispensable, sinó que, alhora, anem aquesta aptitud interrogativa per a orientar-la cap als problemes fonamentals del nostre temps (Morin, 2000, 2001). Així, una intel·ligència incapaç d'encarar-se al context planetari és cega, inconscient i irresponsable, qüestions totes elles antitètiques amb la formació d'un subjecte emancipat. Per aquest motiu, per tant, la tasca de reflexió en i sobre la pràctica hagi d'estar informada social i políticament en un procés contrahegemònic. Una mica d'això parlarem més endavant.

I és que l'activitat de conèixer, avui, ha de donar resposta als desafiaments de la globalització capitalista, la complexitat i l'expansió incontrolada del saber tecnocientífic. No es tracta únicament que despertem a l'exercici de la curiositat i el seu desenvolupament, tasca per altra banda indispensable, sinó que, alhora, anem aquesta aptitud interrogativa per a orientar-la cap als problemes fonamentals del nostre temps (Morin, 2000, 2001). Així, una intel·ligència incapaç d'encarar-se al context planetari és cega, inconscient i irresponsable, qüestions totes elles antitètiques amb la formació d'un subjecte emancipat. Per aquest motiu, per tant, la tasca de reflexió en i sobre la pràctica hagi d'estar informada so-

cialment i políticament en un procés contrahegemònic. Una mica d'això parlarem més endavant.

4.6. ...no cedint als cants de sirena de les polítiques educatives neoliberals⁹

A hores d'ara ja ningú nega el fet que les polítiques educatives neoliberals s'han estés al llarg i ample del globus. Siga en els països denominats perifèrics, en el recent creat Espai Europeu d'Educació, o en l'àmbit anglosaxó, en tots els casos assistim a una extensió del mercat educatiu. No està de més recordar algunes de les reformes empresades des de finals dels vuitanta que segueixen aquesta adreça neoliberal: descentralitzacions, desreglamentacions, ampliació de l'autonomia dels centres educatius, reducció i desregulació de programes, "aproximació per competències" per arribar a l'excel·lència professional, mecenatge empresarial, introducció massiva de les TIC, foment de l'ensenyament privat i de pagament, augment de crèdits i préstecs bancaris per a sufragar les despeses derivades de la formació, etc.

Aquest procés de mercantilització es realitza a través d'un mecanisme molt concret: l'activació de polítiques de quasi-mercat (Legrand i Bartlett, 1993; Levačic, 1995). S'ha d'entendre bé que estem parlant de mercats administrats, la qual cosa és absolutament fonamental per a rebutjar la idea que l'Estat ha deixat de jugar un paper central en la conformació d'una economia-món capitalista. La transformació de l'educació en un quasi-mercat no és més que la separació entre el comprador del servei educatiu, el proveïdor d'aquest i els usuaris. Mentre que el comprador segueix sent l'Estat, els proveïdors són els centres de formació (siguen de propietat pública o privada), que contracten amb ell en la mesura que els usuaris demanden el servei.

Quines són les característiques que diferencien els mercats administrats dels serveis públics? En primer lloc, es tracta d'un sistema dirigit cap al consumidor, que pot triar comprar (o no) el servei (educatiu) convertit en una mercaderia. En segon lloc, els quasi-mercats necessiten d'una autonomia institucional perquè cada centre o institució proveïdora pugui realitzar l'oferta que estime més oportuna (des del punt de vista econòmic, acadèmic i/o social). No obstant això, aquesta autonomia no es concedeix tan a la lleugera, doncs la institució educativa ha d'ajustar-se a una determinada planificació que possibiliti la incorporació de mecanismes de competència amb l'objecte d'assolir obtenir rèdits econòmics (i/o de prestigi social). I en tercer lloc, per a poder valorar si la institució educativa compleix o no amb aquests requisits de competència, i en quin grau ho fa (única condició que el permet diferenciar-se en el mercat respecte a altres institucions o centres) és pel que s'estableix un sistema de rendició de comptes i de regulació governamental.

⁹ Per a un acostament del que signifiquen les polítiques educatives neoliberals és d'obligada referència el treball de G. WHITTY, S. POWER i D. HALPIN (1999). L'escola, l'estat i el mercat. Delegació de poders i elecció en educació. Madrid, Morata.

4.7. No perquè haja més educació hi ha més igualtat i més justícia

Són moltes les persones, institucions i moviments socials que pensen que si l'educació s'estén a un cada vegada major nombre de persones, estarem acostant-nos a l'ideal d'igualtat i justícia (Darling Hammond, 2001; UNESCO, 2005). Es tracta que totes les persones tinguen de fet la possibilitat de rebre educació, que ningú quede al marge d'aquest dret per ser pobre, dona, immigrant, o per pertànyer a una minoria ètnica o religiosa. No obstant això, hi ha una sèrie de problemes que farien bé a explicar qui tan fervorosament assumeixen tals pressupostos.

Per exemple, que l'extensió de l'educació ha augmentat tant en els països del centre com en els de la perifèria, sense que per aquesta circumstància puguem dir que ens trobem amb societats cada vegada més igualitàries i justes. Altre problema és que a la llum dels fets no podem dir que les persones més educades són les que més contribueixen a la igualtat i a la justícia, més encara, algunes donen suport a polítiques clarament antisocials. Malgrat això, el poder suggestiu del dret a l'educació és absolutament irresistible en tot el planeta.

Podem fer-nos la següent pregunta: per què moltes persones, fins i tot progressistes, han assumit aquest paradigma com la millor forma de contribuir a la igualtat i a la justícia? Una línia explicativa ha de centrar la nostra atenció: la confluència entre el discurs liberal il·lustrat i el neoliberal entorn del dret a l'educació, el que podem denominar com “la santa croada del negoci de l'educació per a tots” (Cascante, 2007). Mentre que, a través d'ella, els vells liberals il·lustrats poden estendre l'educació per a contribuir a la igualtat i a la justícia; amb l'educació al llarg de tota la vida, els nous neoliberals, han trobat una forma d'augmentar contínuament el volum de negoci de l'educació.

En definitiva, es produeix una síntesi entre els qui contemplen l'educació com la necessària realització dels éssers humans (interessos humanistes) i els quals la contemplen com un mercat que ha d'arribar a totes les esferes de la vida humana inclosa l'educació (interessos comercials). Mentre que als Estats els serveix per a mostrar el seu costat més humà i generar riquesa en les multinacionals que estan després del negoci educatiu, i les empreses multinacionals obrin noves rutes de negoci comercial, associacions/sindicats/moviments socials/ ONG's/entitats religioses s'embarquen en una tasca educadora al poder disposar de diners i possibilitats per a desenvolupar-se realitzant la seua tasca humanitària. I encara podem afegir una qüestió més. En el cas del que ocorre a Europa, l'aprenentatge permanent forma part d'una estratègia de flexibilització dels mercats laborals, on els centres educatius són llocs extraordinàriament necessaris per a la formació en una sèrie de qualificacions bàsiques l'efecte últim de les quals (no reconegut) és la creació d'un “exèrcit de reserva de qualificaci-

ons mínimes” que fan impossible tota estratègia sindical encaminada a la lluita per un salari just, alhora que estalvien al sector empresarial dels costos associats a la formació (Hirtt, 2007).

En resum, no n’hi ha prou amb fer efectiu i extensiu el dret a l’educació. L’educació, sense més, pot contribuir a la reproducció de les desigualtats i a la legitimitació de la injustícia.

4.8. Sobre els sabers necessaris per al per(venir) democràtic

Fa ja temps que Edgar Morin (2000) argumentara sobre la necessitat de realitzar una reforma del pensament, amb vista a afrontar les problemàtiques lligades al nou mil·lenni. Un d’aquests desafiaments és si el nostre sistema educatiu està preparat per a afrontar les crisis galopants (crisi financera, energètica, alimentària i social) que semblen afectar (ja gairebé ningú ho dubta) la vida del ser humà en el nostre planeta (Ramonet, 2008). Parlem de la necessitat de convertir-nos en subjectes no subjectats i sens dubte que l’educació ha de col·laborar en aquesta àrdua tasca, però ensenyar a viure en el món d’avui no és possible sense una consciència planetària del que ens està ocorrent i el futur que ens espera.

El pensament de la complexitat (Morin, 1994; Prigogine, 1996; Najmanovich, 2001) sorgeix, precisament, d’un compromís crític (presa de consciència i elaboració d’estratègies d’acció) pel que fa a la situació de l’individu en tant observador d’un sistema del que forma part, reconeixent, per tant, que la realitat no és una cosa aliena a nosaltres de la qual podem retre compte d’una forma externa i neutra.

L’ensenyament per al paradigma de la complexitat¹⁰ i la formació de l’individu complex suposa, en primer lloc, desenvolupar un pensament lligat a la pràctica, als problemes derivats de l’experiència humana, problemes que no poden comprendre’s mitjançant una intel·ligència unidimensionalitzada sinó multidimensional, transdisciplinar, etc. Buscar informació respecte del món que ens envolta, des d’aquesta perspectiva, no només ens pot fer ser subjectes emancipats sinó, a més, subjectes que conformen el món amb una nova mirada conscient i responsable d’aquest món que ens envolta. En segon lloc, un pensament reflexiu revaloritza el paper del subjecte en la construcció del coneixement, ja siga enfront de racionalitats que legislen sobre la veritat dels enunciats o que redueixen el coneixement a mer calc d’un món que “està ací” a l’espera de ser dit correctament. Els esquivaments no són el límit del nostre pensament sinó el punt de partida per a obrir noves interrogants i, finalment, la complexitat transforma una mirada que antany buscava certes per a acceptar ara la incertesa, la responsabilitat de les nostres eleccions.

¹⁰ Sens dubte que un dels referents actuals en el desenvolupament d’aquesta consciència planetària està sent el moviment internacional via camperola (www.viacampesina.org), organització que des de 1992 aglutina a camperols i camperoles, petits i mitjans productors, dones rurals, indígenes, gent sense terra, joves rurals i treballadors agrícoles. L’objectiu fonamental és el de desenvolupar una estratègia solidària entre diferents col·lectius per a promoure relacions econòmiques d’igualtat, de paritat de gènere, de justícia social, la preservació i conquesta de la terra, de l’aigua, de les llavors i altres recursos naturals; la sobirania alimentària; la producció agrícola sostenible i una igualtat basada en la producció a petita i mitjana escala. Una altra de les propostes formatives que assumeixen aquesta consciència planetària són les que s’estan desenvolupant a través dels denominats “Grups autogestionats de Consum” (Gallindo, 2004), xarxes associatives de productors i consumidors agroecològics que pretenen abordar la crisi del model de producció, distribució i consum global d’aliments des de l’agroecologia i el consum responsable. Comprenent que el desenvolupament de l’agroecologia camperola (inseri-

da en el territori, mitjançant tecnologies apropiades de protecció de l'ecosistema i d'ús de varietats autòctones, contant amb coneixements tradicionals, i austera en els consums energètics) és una forma de superar l'agricultura industrial com l'agricultura ecològica per a un mercat global, això sí, si va acompanyada d'un consum preocupat per qui l'ha produït, en quines condicions i com ha arribat fins a mi.

¹¹ Alguns dels intents per a desenvolupar un pensament i una pràctica política des del gir descolonial s'han fet presents en diverses propostes: els plantejaments de globalització solidària i coneixement pluriuniversitari defensats des dels Fòrums Socials Mundials, que van convergir en la creació de les Universitats Populars dels Moviments Socials i/o xarxa del coneixement, els treballats desenvolupats des de les universitats indígenes en països com Equador, Bolívia, Perú, Brasil, etc. També podem destacar els programes d'investigació desenvolupats en l'estat espanyol per la Universitat Nòmada, i el programa "modernitat/colonialitat" portat a terme des de Llatinoamèrica i Estats Units per un grup d'investigadors.

Anteriorment he citat la crisi social com una de les grans crisis que amenacen l'existència de la vida en el nostre planeta. Efectivament, vam viure en societats atrapades en problemes relacionats amb els tres eixos paradigmàtics de la denominada modernitat -llibertat, igualtat i solidaritat- però el realment preocupant és que no sembla que puguem solucionar aquests problemes fent ús de solucions modernes (Santos, 2007). S'ha fet necessari, per tant, reinventar l'emancipació social, i aquesta reconstrucció només pot venir de la mà (ja ho hem dit) d'un posar-se al costat de les víctimes, de l'experiència de grups socials que han sofert en les seues pròpies carns el canibalisme epistemològic, econòmic, sociològic, polític del capitalisme en les seues diverses fases.

El gir descolonial parteix de considerar aquesta necessitat urgent d'aprendre amb el Sud, entés aquest com una metàfora del sofriment humà produït pel capitalisme (qui va construir subjectivitats diferides o vicaries) i com lloc geogràfic on s'acumula el sofriment i l'opressió (Mignolo, 2003). Es tracta de localitzar i donar veu als marges i les perifèries, com forma de tornar més visibles les estructures de poder i de saber. D'ací l'interès del pensament descolonial per la geopolítica del coneixement, o siga, per problematitzar qui produeix el coneixement, en quin context el produeix i per a qui el produeix.

El pensament descolonial constata l'esgotament del projecte de la modernitat, per cert ja assenyalat d'una manera o altra per la filosofia i la teologia de l'alliberament, les teories de la dependència, els teòrics de la postmodernitat, els estudis culturals i subalterns, les teories crítiques de la modernitat, el moviment de la Investigació-Acció Participativa, el feminisme *chicano*, la teoria postcolonial, la filosofia africana, la perspectiva modificada dels sistemes-món.

En línies generals, el gir descolonial tracta de pensar una manera de veure el món, d'interpretar-lo i d'actuar sobre ell anés de les tres grans narratives associades amb la geocultura moderna (el cristianisme, la civilització modernitzadora i la globalització neoliberal). A això, alguns ho han denominat de diverses formes (pensament fronterer, pluritòpic, pensament altre, sociologia de les absències i de les emergències, etc.), encara que en totes elles hi ha una matriu comuna: pensar la diferència colonial com un espai epistemològic i polític privilegiat per a construir alternatives als grans problemes del nostre temps (Mignolo, 2005).

Resumint, el pensament de la complexitat i l'estratègia descolonial tenen en comú la següent agenda de treball¹¹ (Montero, 1998): (i) un concepte de comunitat, de participació i de saber popular, com formes de constitució d'un nou món i, ahora, com producte d'una episteme de relació (no disjuntiva); (ii) una idea d'alliberament, a través d'una praxi conscientitzadora/desnaturalitzadora de les formes canòniques d'aprendre/construir/ésser en el món; (iii) una redefinició de l'inves-

tigador social, en tant reconeixement de l'Altre com a Si mateix, i, per tant, del subjecte-objecte de la investigació com actor social i constructor del coneixement; (iv) el caràcter històric, indeterminat, indefinit, no acabat i relatiu del coneixement. O dit d'una altra manera, la pluralitat de veus, de mons de vida, la multiplicitat epistèmica; (v) una perspectiva de la dependència, però també de la resistència. Evidenciar la tensió entre minories i majories, però també les maneres alternatives de fer-conèixer; (vi) la revisió de mètodes, les aportacions i les transformacions provocades per aquestes alteritats.

4.9. ...en qualsevol cas, evitar sempre el complex de Déu

D'entre tots els problemes per a arribar a unes veritables relacions personals i col·lectives realment democràtiques, potser el complex de déu resumeix, al meu judici, bona part d'algunes de les coses assenyalades anteriorment. Es tracta del complex que pateixen qui creuen estar en possessió de la Veritat. Un posicionament epistemològic, polític i sociocultural que funciona a manera de grau zero, això és, un *locus* d'enunciació que aspira a veure i nomenar totes les coses de l'orbe (l'Aleph)

Qui pateix aquest complex? En principi podem respondre a aquesta pregunta d'una manera indirecta: aquells que en una societat no estan marginats, discriminats o exclosos. És a dir, tots els qui encara no han arribat a la categoria de subjectes (no subjectats), les víctimes del sistema-món modern/colonial capitalista/patriarcal. Però també podem assenyalar directament a qui són susceptibles de patir aquesta patologia: els homes, els blancs, els adults, els pares, les jerarquies, els sacerdots i els 'fidels' de les creences religioses, els dirigents i 'militants' dels partits polítics i de les ideologies, els líders socials, les autoritats, els funcionaris i els buròcrates, i, en fi, els professionals d'ambdós sexes en les matèries de les seues professions respectives.

Sens dubte que és difícil no caure dins de les pràctiques derivades de qui pretenen saber què és el que necessita l'espècie humana per a desenvolupar-se com col·lectiu. El marxisme ortodox va emfatitzar la lluita de classes com única explicació del desenvolupament històric, assenyalant-la com l'antagonisme fonamental i subsumint altres realitats i experiències (la lluita feminista, ètnica o ecologista, per exemple) dins d'aquest antagonisme, al considerar-les com lluites intrasistèmiques no antagoniques (Laclau i Mouffe, 1988). La modernitat va emfatitzar el discurs il·lustrat/civilitzador/racionalista com forma suprema d'accés a la realitat, això sí emparada en l'objectiu d'alliberar les ànimes i ments de la terra. No obstant això, sembla que el que realment va generar fou un projecte de violència estructural sobre l'alteritat (Dussel, 2003: 49). Per la seua banda, el capitalisme modern ha esdevingut en un capitalisme burocràtic (Castoriadis, 1976), on el proble-

ma no radica únicament i exclusivament en la qüestió de l'activitat productiva, sinó que en nombrosos àmbits estem exclosos de la possibilitat de dirigir la nostra pròpia vida, encara que alhora se'ns exigeix participar d'aquests. Si férem una crítica de la vida quotidiana capitalista, veuríem que les relacions entre homes i dones, adults i qui no ho són, docents i estudiants, pares i fills, etc., s'han anat desenvolupant en clau de dominació, alienació i explotació, en tots els casos sota una mateixa contradicció fonamental: la distinció radical entre qui decideixen i qui executen.

I què plantar cara a aquest complex de déu? Per descomptat, hi ha dues coses que no hem de fer: d'un costat, evitar tota aposta per refugiar-nos en la metateoria i el refinament teòric descompromés; d'altre costat, fugir del que denominem com "canibalisme epistemològic" que juxtaposa l'invisible en el visible, perpetuant jerarquies de poder i en últim terme, el complex de déu. D'entre les coses que podem fer, el que se m'ocorre és apuntar algunes línies de treball. (i) revelar la diversitat i multiplicitat (no destructiva) de les pràctiques i agents socials, el que s'ha anomenat com sociologia de les absències (Santos, 2005); (ii) desenvolupar una pedagogia de la traducció que permeti crear sentits compartits a partir de les experiències disponibles i de les possibles. Es tracta d'implementar metodologies de treball que reconeguen l'heterotopia (Rodríguez Monroy, 1999), el discurs de l'Altre (Lacan, 2005), allunyant-nos de tendències teològiques (que pretenen dur-nos a una "terra promesa") o apocalíptiques (on ja no hi ha possibilitat d'un futur millor); (iii) finalment, articular totes aquestes experiències produïdes per subjectes/víctimes del capitalisme neoliberal que aspiren a emancipar-se de l'ordre establert a partir de la construcció d'un "nosaltres solidàriament radical".

5. Alguns principis de procediment per a la Pedagogia crítica

És hora ja d'anar acabant aquestes petites aportacions al desenvolupament de pràctiques d'educació crítiques. Continue pensant que avui, abans que cap altra qüestió, hem de revisar-nos a la llum d'un treball solidari i articulat amb altres punts ciutadans i ciutadanes que lluiten per reinventar la democràcia en una multitud d'espais socials. Ací és probable que trobem l'energia suficient per a encaminar-nos cap a horitzons radicalment llibertaris. Però, a més, és probable que trobem, allí, respostes conceptuals i procedimentals per a obrir noves esquerdes a un sistema social capitalista que fa ja bastant temps (si no ho vaig fer des del començament) que dona mostres d'esgotament, encara que el mort sembla estar encara molt viu.

No abandonem el somni, no cedim als truans de torn el paper de construir el nostre present, però, sobretot, lluitem imaginant noves pràctiques socials i imagi-

nem que encara és possible prendre alé en un món en el qual, fins i tot això, és privilegi d'uns pocs. Que així siga.

Deixe llavors una sèrie de conclusions que, més aviat, són orientacions per a qui vulga desenvolupar el seu treball des d'una perspectiva emancipadora. Torne a dir que no són les úniques. Són les quals m'he anat formant al caliu del diàleg entre les estratègies historicodialèctiques i les estratègies postcrítiques. Cadascun ha d'anar explorant-les pel seu compte, en les seues classes, amb grups de col·legues, a través de xarxes ciutadanes, etc. Torne a dir que l'horitzó és únic: revitalitzar la democràcia, trencant amb el pacte vergonyós de la nostra actual democràcia amb el sistema-món modern/colonial euro/euronordamericà capitalista/patriarcal. Tres són, llavors, les recomanacions que faig:

Primera. L'educació crítica pretén una (re)ideologització de la vida social, en el sentit que busca incorporar una sèrie de sabers, coneixements -una espècie d'estoc cultural crític, emancipador- no alienats ni cosificats per una raó totalitzadora que, al deformar la realitat de les coses, ha sumit a les persones en una certa consciència ingènua, enganyada, mítica, o bé oferir maneres de llegir la realitat contrahegemònics/, desajustats respecte a l'estat natural (normalitzat) en el qual les coses se'ns donen, compromentent el subjecte en aquestes lectures.

Segona. Per a la pedagogia crítica, és inevitable que ens constituïm com subjectes subjectats (doncs sempre participem d'estructures socials), el que no fa impossible la tasca que ens transformem en subjectes subjectivats contrahegemònics/, i això només és possible mitjançant una pràctica educativa que traga a la llum elements potencialment emancipadors, els quals es troben tant en determinats escenaris historicosocials com en la pròpia configuració subjectiva de l'individu. No obstant això, el nostre estat de colonització mental, corporal, etc., no ho és tant perquè hi haja una sèrie de relacions de poder que ens constituïxen (que també), sinó, i sobretot, per una sèrie de possibilitats que són reprimides i excloses en aquesta subjecció, el que podria obrir a altres possibilitats d'acció social (el que Freire va definir preciosament com inèdit viable)

Tercera. El desenvolupament de formes de subjectivitat revolucionàries és una tasca intervinguda per dos dispositius. D'una banda, un espai - cercle de cultura o problematitzador- que ens permet incorporar una nova visió de la realitat al deconstruir les nostres narracions i intervencions sobre el món, fent aparèixer zones de sentit o configuracions que, en uns casos, reproduïxen l'ordre social instituït, mentre que, en altres casos, poden ser usades de forma articulada en un projecte contrahegemònic/. I, d'altra banda, la figura d'un educador crític qui, participant dels problemes comuns als subjectes, habilita el procés emancipador al reconèixer les potencialitats existents en cadascun d'ells, alhora que in-

corpora a la dinàmica conscientitzadora altres narracions que permeten desnaturalitzar les formes que els educands construeixen (o reproduïxen) el món que els envolta.

Bibliografia:

- ALBA RICO, S. (2003). *La ideología de la globalización (reflexiones sobre el hambre)*, disponible en Internet en www.rebellion.org/sociales/030715alba.pdf.
- ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado en *La filosofía como arma de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.
- APPLE, M. W. Y BEANE, J. A. (Comps.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ASENS, J. Y PISARELLO, G. (2007). *El macroproceso 18/98 y la peligrosa normalización de la excepción*, disponible en www.rebellion.org.
- BARBER, B. (1984). *Strong Democracy*. Berkeley: California Univ. Press.
- BARRETT, M. (2003). Ideología, política y hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe. En S. Zizek (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (263-294). Buenos Aires: FCE.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CANÇADO, J. M., GUIMARÃES, J., AVRITZER, L., Y ANANIAS, P. (2006). Reinventar la emancipación (entrevista con Boaventura de Sousa Santos). En *RIEDA*, 28 (11), pp. 125-139.
- CASCANTE, C. (2007). La formación del profesorado como reflexión (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente. En J. Romero Morante, y A. L. Gómez. (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, pp. 143-168.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. En *Revista Iberoamericana*, LXVI, pp. 737-751.
- COM (2006). *Libro Verde. Modernizar el Derecho laboral para afrontar los retos del siglo XXI*. Comunicación de la comisión de las Comunidades Europeas, disponible en http://ec.europa.eu/employment_social/labour_law/docs/2006/green_paper_es.pdf.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAVIS, M. (2005). *Vigilante man*, publicado en www.sinpermiso.info.

- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FALS BORDA, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C Salazar (Coord.). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (59-76). Madrid: Editorial Popular.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1993). La IAP y la investigación dialéctica. En *Documentación Social (Investigación-Acción Participativa)*, 92, pp. 79-90.
- Y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2003). El fin de la “globalización feliz”: cede el glamour, se extiende la guerra permanente. En *Mientras tanto*, 86, pp. 79-108.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1970). *Saber y verdad*. Madrid: Endymion/La Piqueta..
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- GALCERÁN, M. (2006). Universales situados. En *Archipiélago*, 73-74, pp. 35-44.
- GALINDO, P. (2004). Los Grupos Autogestionados de Konsumo (GAKs), disponible en http://www.nodo50.org/caes/agroecologia_consumo_responsable/ficheros/los_grupos_autogestionados_de_consumo.pdf.
- GROSFUGUEL, R. (2002). Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. En *Review of the Fernand Braudel Center*, 25 (3), pp. 18-34.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa (vol. I y II)*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2001). Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles? En *Political Theory*, Vol. 29, 6, pp. 766-781.
- HIRT, N. (2007). ¿Qué quiere decir la Comisión Europea cuando habla de igualdad?: el futuro de la enseñanza en la UE, disponible en www.rebellion.org.
- LACLAU, E., Y MOUFFE, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (111-148). Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEGRAND, J., Y BARTLETT, W. (1993). *Quasi - Markets and Social Policy*. Basingstoke: MacMillan.
- LEVAČIĆ, R. (1995). *Local Management of Schools. Analysis and Practice*. Open University Press: Milton Keynes.
- MACEDO, D. (2001). Una pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana. En *Educación XXI* (3), pp. 53-61.
- MAÍZ, R. (2003). *¿Más allá de la democracia representativa?*, Borrador de discusión presentado en las II Jornadas de Sociología Política, Madrid, 11 y 12 de Diciembre. Disponible en www.fes-web.org/sociopolitica.
- MARINIS, P. (1998). La especialidad del ojo miope (del poder). Dos ejercicios de cartografía postsocial. En *Archipiélago*, 34 -35, pp. 32- 39.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (Coord.), Cantarero, J., MARTÍNEZ BONAFÉ, J., MOLINA, D. TORMO, P. (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Morón: Publicaciones MCEP.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. En *Cuadernos de Pedagogía*, 230, pp. 58-65.
- McLAREN, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México D. F.: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales*. Madrid: Akal.
- (2005): *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*, disponible en www.tristestopicos.org
- MOLINA RUÍZ, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. En *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.
- MONTAÑÉS SERRANO, M. (1993). Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales. En *Documentación Social (Investigación-Acción Participativa)*, 92, pp. 153-168.
- MONTERO, M. (1998). Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina, Seminario *Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo*. Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 20 de Junio (mimeo).
- MORIN, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MOUFFE, C. (1998). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- NAJMANOVICH, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 14, pp. 106-111, disponible en www.pensamientocomplejo.com.ar/docs.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1999). El cómo hacer de la educación popular. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 19-20, pp. 99-106.
- PRIGOGINE, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- QUINTAR, E. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo (entrevista con Hugo Zemelman)*, disponible en http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDE-AL/acervo_digital/
- RAMONET, I. (2008). Las tres crisis. En *Le Monde diplomatique*, 153, p. 1.
- RENDUELES, G. (2001). Si las máquinas firmasen contratos: ETT y mercado laboral. En *Archipiélago*, 48, pp. 47-52.

- RENDUELES, G. (2006). Viejos y nuevos locos ¿Renegar de Foucault? En R. Castel., G. Rendueles., J. DONZELOT., y F. ÁLVAREZ-URÍA (2006). *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault* (35-62). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- (2007). De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá del uno y del otro. En O. Kozlarek (coord.). *De la Teoría Crítica a una crítica plural de la modernidad* (79-106). Buenos Aires: Biblos.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. París: UNESCO.
- WHITTY, G., POWER, S., Y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Morata.
- WILLIAMS, R. (1998). *Marxismo y Literatura*. Madrid: Península.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Horizontes de la razón. Vol. I y II*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- ZIZEK, S. (2004). *Repetir Lenin*. Madrid: Akal.

*La ciutat que ens educa**

Jaume Martinez Bonafé, Universitat de València



El desenrotllament del medi urbà és l'educació capitalista de l'espai. Representa l'elecció d'una certa materialització del possible, excloent les altres.

Attila Kotanyi, Raul Vaneigem, del Programa Elemental de l'Oficina d'Urbanisme Unitari¹

Afirmar que la ciutat és un discurs situa el punt de partida de la reflexió en l'anàlisi de les relacions que els sabers produïts i divulgats en ella mantenen amb el poder². Obrir així la reflexió permet contemplar opcions, camins, itineraris de vida diferents, conscients, i per tant, opcions i camins pels quals construïm i ens construïxen significats; opcions i camins, llavors, d'aprenentatge. He de dir que la ciutat és currículum, és assenyalar una pràctica de significació que selecciona i ordena formes de conèixer croades per relacions de poder. Però sent el currículum un concepte tan agitat per epistemologies diferents, es fa necessari identificar ací quina noció treballem. En primer lloc, entenc el currículum com un dispositiu cultural que selecciona i ordena sabers; en segon lloc, és el camp d'experiència i possibilitat per a l'aprenentatge amb eixos sabers, des d'eixos sabers. En tercer lloc és un espai o camp social en conflicte, perquè concentra les lluites i interessos enfrontats per la construcció del significat; en este sentit, el currículum és també un dispositiu cultural creuat per relacions de poder. En Quart lloc, el currículum és una manera de parlar, un llenguatge amb què s'anomena l'experiència social però també amb el qual es construeix l'experiència contextual i subjectiva de cada u; i és per tot açò, finalment, que diem del currículum que és discurs posant en relació pràctiques institucionals amb llenguatges creuats per relacions de poder³. Dir llavors que la ciutat és currículum és a dir que la ciutat és producte però també i més fonamentalment és procés, experiència, construcció, projecte i possibilitat de subjectivació i producció de saber.

Continent, però també contingut: la ciutat-continent és habitada per subjectes, sabers, poders, cultures i representacions diverses. El mode en què s'estableixen relacions complexes entre estos elements produeix significacions, forces de subjectivació que faciliten o dificulten les composicions potencialitzadores⁴ del subjecte en el territori urbà. Com intentarem desenrotllar més avant, la ciutat produeix sabers en què es mos-

* Traducció de Ximo Martínez ortiz

¹ Publicado en el nº 6 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de I.S. (1999) Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris.

² DIAZ, S. i GOIN, A. (ed) (2008) pàg. 17

³ Em vaig recolzar per a esta síntesi en TADEU(2001) i ALVES PARAISO(2007)

⁴ En el sentit de DELEUZE, Gilles (1975); veieu també LARRAURI, Maite (2000)

tren les tensions i conflictes per donar significat a les experiències de la vida. Veiem açò ara en la metàfora d'un "joc interactiu" així com ens ho descriu Jenaro Talens:

Pensem, per exemple, en un programa dels anomenats interactius, de gran èxit entre els menors de 12 anys, SIM CITY. El jugador és triat, d'entrada, alcalde, i té en les seues mans la possibilitat de construir i desenrotllar la seua ciutat. Decidix on s'ubica un parc, quantes plantes ha de tindre un edifici, on són necessaris els col·legis, les vies d'accés a les autopistes, els hospitals, les biblioteques públiques, els cines, els cossos de bombers o les comissaries de policia. Si en un barri hi ha molta aglomeració ciutadana (molts pisos habitables i moltes famílies, de quatre membres de mitja, posem per cas), es necessitaran moltes comissaries, entre altres coses perquè la lògica del programa ha preestablit que cada tant de nombre d'habitants fa falta un contingent policial o en cas contrari hi haurà disturbis. Si en un parc els bancs que jalonen els passejos estan a mitja llum, el programa no preveu que siga perquè les parelles puguen besar-se amb tranquil·litat, sinó perquè la delinqüència organitzada faça circular la droga. Per això si el jugador no instal·la molta llum -encara que això coste diners i vaja en contra de l'estalvi energètic- el jugador fa botar una alarma dient que s'ha comés un atracament o un robatori per drogoaddictes en estat de "mono". El jugador-alcalde pot també apujar o abaixar els impostos, prometre coses amb fins electorals i després no complir-les. En una paraula, per a resumir, pareixeria que el joc educa a ser ciutadà⁵.

I en efecte, com en el joc, la ciutat educa. De la mateixa manera que no es diu en el joc, tampoc en la ciutat es diu que per a "ser ciutadà" circulen pels seus carrers modes de comportament, valors cívics i morals, estils i formes de vida, pràctiques culturals elaborades, en relació amb les quals construïm significats sobre el sentit de ser ciutadà. En el joc, ens diu Talens, la tolerància i la capacitat d'auto-gestió no estan previstes en el programa; qui no s'adapta a la lògica perd punts i fins i tot és possible que perda la partida. No és un joc, òbviament, per a ensenyar a pensar en llibertat. Al contrari, prima l'obediència i la subjecció a patrons preestablits. Però la ciutat, la ciutat real, la ciutat que vivim, pot ser una altra cosa. Les tensions entre sabers i poders no estan -encara⁶- predeterminats en un programa informàtic. Els discursos de la ciutat constitueixen, per tant, una pràctica de producció de currículum, molts i diferents. I una de les nostres hipòtesis de treball és que molts d'estos currículum nascuts de l'urbanisme social estan en disputa permanent amb els currículum que s'ofereixen reglats en l'escola.

El currículum de la ciutat com a problema d'investigació

El currículum de la ciutat és un camp obert a la investigació. No tenim, encara, estudis suficients per a desenrotllar una comprensió precisa del text cultural de la ciutat com a projecte d'educació. Del text cultural -diagrama rizomàtic⁷-

⁵ TALENS, J. (2000) Pàg. 397-398

⁶ Una bona reflexió respecte d'això la suggerix la pel·lícula Blade Runner, dirigida per Ridley Scott i estrenada l'any 1982, on les noves tecnologies, el poder corporatiu, i l'Estat i els seus aparells represius, acaben conformant un futur urbà marcat per la imatge perversa i degradada de qualsevol utopia o futur ideal per a la ciutat. La persecució i aniquilament dels replicants efectuada pels Blade Runners en este film de ciència-ficció recorda les paraules de Walter Benjamin que deien que no hi ha document de cultura que no constituís al mateix temps un document de la barbàrie.

⁷ En els treballs de Gilles Deleuze i Félix Guattari, un rizoma és un model descriptiu o epistemològic en què l'organització dels elements no segueix línies de subordinació jeràrquica, sinó que qualsevol element pot afectar o incidir en qualsevol altre (Deleuze & Guattari 1982:13).

com a camp de batalla en la producció de la subjectivació. A partir d'ací, i en el que resta del capítol, em propose una aproximació conceptual a l'experiència de la ciutat, a fi d'identificar el que pogueren constituir grans nuclis problematitzadors del que anomenem el currículum de la ciutat. Per a la identificació dels diferents camps problematitzadors -els nous alfabetismes de la ciutat- he recorregut a un diàleg creuat de la meua pròpia investigació amb les anàlisis elaborades des de l'urbanisme, la sociologia crítica, la psicologia social, la psicogeografia i la psicoanàlisi, l'antropologia urbana o els estudis culturals (Amendola, Sennet, Delgado, Lipovetsky, Debord ...) Estos anàlisis ens permeten formular mapes conceptuais que actuen com a ferramentes per a definir i identificar àmbits i processos de socialització en l'experiència urbana. Em detindré en alguns d'ells, deixant constància d'un camp que òbviament no esgota l'extensió i contingut d'este capítol.

1. Espais, llocs i desplaçaments. El currículum flaneur.

“Darrere del vidre d'un café, un convalescent, contemplant la multitud amb alegria, s'uneix amb el pensament, a tots els pensaments que s'agiten al seu voltant. (...) aspira amb delícia tots els gèrmens i tots els efluvis de la vida; com ha estat a punt d'oblidar tot, recorda i, amb ardor, vol enrecordar-se de tot. Finalment, es precipita a través d'esta multitud...”

Charles Baudelaire: l'home de la multitud.

Tots els estudis coincidixen en les profundes transformacions de l'espai urbà, i la seua relació amb els canvis culturals i les pràctiques socials. Les grans avingudes, els carrerons estrets, les places i els jardins, els edificis emblemàtics, van constituir durant molt de temps un programa cultural en què identificàvem classes socials, altes i baixes cultures, modes de historiografiar. La València renaixentista o el Madrid dels Àustria, per exemple, mostren -encara- itineraris reglats capaços d'ordenar jeràrquicament símbols, valors, cultures. D'alguna manera -m'atrevisc a dir- la ciutat legitimava un currículum teixit amb els vïmens culturals de les classes dominants. En la Viena de fi de segle -diu Amendola- tots els edificis del Ring estan replets d'intencions legitimadores: “El teatre de l'òpera no podia no ser barroc, l'ajuntament gòtic, el parlament i la universitat classicistes. Per mitjà de la cita estilística la reconeixibilitat i la col·locació en el sistema dels significats i les funcions urbanes estaven assegurades” (Amendola, G. 2000, pàg.75) No obstant això, en la ciutat contemporània, tant en les seues formes però molt més en la seua vida quotidiana, es produeixen un altre tipus de significats governats per nous conceptes: la sobrecàrrega d'estímuls, la cultura de superfície, la hibridació o la fragmen-

⁸ Veieu Amendola, Giandomenico (2000) cap. III.

tació remetent a experiències urbanes postmodernes⁸ que fan més complexa la relació del subjecte amb el significat. L'espai es torna ambigu i indeterminat (la plaça major o el centre de la ciutat perden el sentit original i profund de la trobada); els llocs originats pel metarrelat -els molls d'un port, per exemple-, es fragmenten en un collage desmitificador i episòdic -potser un modern centre comercial o un centre d'oci-; l'entrada al suburbà és un abarrotament cultural ètnic i social; el present és, en fi, un basar de signes, un permanent espectacle governat per la mercaderia (Debord, G. 1999) en l'interior del qual ens movem al mateix temps que som moguts. Com identificar els nous significats construïts en relació amb les noves formes d'interacció amb l'espai urbà?

M'interessa recuperar ací un concepte atractiu per a pensar l'experiència deconstructiva de la ciutat com a possibilitat de currículum. Em referisc al "flâneur", personatge que comenta Baudelaire, i més tard recupera Walter Benjamin per a fer referència al passejant sense rumb, urbanita que experimenta la ciutat sense cap intenció més enllà del deambular o vagarejar d'una manera diletant. M'interessa esta imatge perquè permet pensar el currículum flaneur com l'experiència particular través de la qual el subjecte construeix i deconstrueix significats en la seua relació amb la ciutat, una relació sense rumb ni objectiu prefixat, una experiència de voyeurisme i vagareig a la deriva en què s'experimenta el conflicte d'un procés de subjectivació governat per una relació espectacular amb la mercaderia⁹. En efecte, el que és interessant de la recuperació del flaneur per Benjamin, o el concepte de deriva en la Internacional Situacionista, és una forma particular de ser ciutadà espectador al mateix temps que lector, resistent a formar part de la multitud, amb capacitat i voluntat per a la lectura crítica de les formes d'alienació presents en el territori urbà. Des d'esta figura puc pensar la ciutat com un lloc en què mirar i en què mirar-nos, un text que cal traduir, una experiència constantment modificada pels nostres propis passos en eixe territori experiencial. I, com molt bé encarna hui la figura de l'skater, un potencial espai en blanc, sobre el qual practicar el gaudi dels nostres graffittis. El currículum flaneur.

2. El mercat comú global en l'etiqueta d'una camisa. El currículum espectacle.

Porte una camisa fabricada a Mèxic, importada per una empresa tèxtil de Granollers, el preu de la qual s'exposava en quatre monedes diferents, i comprada en una botiga que disposa d'eixe mateix model en sucursals distribuïdes per les principals ciutats del planeta, amb un logo fàcilment identificable per ciutadans amb cultures, llengües, costums i economies molt dispars. La botiga està instal·lada en un shopping mall, una gran superfície comercial que repeteix la seua estratègia arquitectònica en altres shopping mall de ciutats pertanyents a continents dis-

⁹ En "L'obra sobre els passatges" Walter Benjamin situa en la galeria comercial i els boulevards de la ciutat de París en el segle XIX una forma de relació amb el "món de les mercaderies", que -perversament- obri i prohibeix al mateix temps, en un sol gest, l'accés del ser humà a tota la riquesa que el treball ha sabut obtenir de la Naturalesa.

tants milers de quilòmetres. L'experiència cultural en una galeria o centre comercial d'una gran ciutat, l'experiència tant del maquinari com del programari, unifica i homogeneïtza les transaccions simbòliques del subjecte amb el territori. Molts investigadors coincideixen en el domini del cultural en els processos de mutació de les ciutats, acostant a la vida quotidiana del subjecte les mateixes imatges i metàfores que circulen per metròpolis diferents.

Si l'objecte de la reflexió no és tant la ciutat en si, sinó més aïna l'experiència de la ciutat, i esta, per a dir-ho amb Emilio Lledó “no és la passiva acceptació de la realitat exterior, sinó una elaboració” (1999, pàg. 17) em pregunte pels efectes, en els processos subjectius d'elaboració cultural de la ciutat, d'algunes de les característiques del que anomenem l'experiència urbana postmoderna: La intersecció i la hibridació del local i el supranacional, la descontextualització de la quotidianitat o un model hedonista de relació amb la mercaderia on les portes del Partenó en cartó pedra s'obrin a la utopia americana de Disneylandia¹⁰. El currículum spectacle: “En la ciutat contemporània l'espectacle esdevé el principi organitzador de la vida, no com a moment excepcional, sinó com a dimensió de l'experiència quotidiana.” (Amendola, G. 2000 pàg. 88)

Potser seran els actuals centres comercials, el text currículum de la ciutat per excel·lència. El que ha vingut sent al llarg dels segles una característica dominant dels carrers i places centrals de la ciutat, açò és la relació entre el consum i l'oci, hui queda tancada en la segura bombolla d'un centre comercial, curiosament construïts en la major part dels casos en espais dels afores. Els mercats guies de carrers, les botigues, els cines i restaurants, instal·lats en la contornada de la plaça Central o El carrer Major, espais també per a la trobada i el passeig, han sigut traslladats al shopping mall o centre comercial, en què el “carrer Major” o la “plaça Central” són ara formes d'anomenar llocs i espais d'eixa nova superfície de cartó pedra que modifiquen radicalment el sentit real i la força original que van tindre en el centre de la ciutat. El que em pareix més significatiu, des del punt de vista del problema que pretenc tractar les noves alfabetitzacions urbanes- és que el text original està sent modificat per una nova i diferent concepció del concepte de consum i d'oci, en què, com en un altre temps van poder ser les catedrals, hui són els centres comercials el nou llibre de text, la nova enciclopèdia de la ciutat educadora. El que l'equip interdisciplinari va dissenyar en el centre comercial¹¹ va ser la recreació i integració dels elements característics del model urbà tradicional, l'apropiació de la funció pública de la ciutat, per a posar-la als peus del consum, sense expandir o invisibilitzant algunes de les altres característiques o elements de la vida urbana: el conflicte social, el crim, la violència, o la pobresa.

¹⁰ Veieu Giroux, H. (2001).

¹¹ Desconec el procediment real però no puc imaginar un disseny tan potent d'este nou espai postmodern sense la interacció d'urbanistes, arquitectes, economistes, psicòlegs, experts en promoció, policies, regidors, financers, artistes, ...la llista pot ser molt extensa i aconseguir a algun filòsof! Un estudi en profunditat dels centres comercials com a espais postmoderns d'oci i consum pot veure's en ESCUDERO GÓMEZ, L.A. (2008)

El que subratlle en este epígraf és una manera d'experiència ciutadana basada en la centralitat de la mercaderia i l'imperi de la moda, i en la qual escenaris mutants i efimers establixen amb l'individu una relació que construeix significat, sentit i identitat, i que està basada en el desig i l'avidesa de consum com a construccions socials i culturals. Un contrapunt o matís en esta argumentació pot veure's a Lyopovetsky per a qui la moda i el consum impregnen les creixents dimensions tant de la vida pública com privada, privant els individus de qualsevol sentit de transcendència, desarrelant les opinions i fent-les fluctuants, volubles, mostrant un present complex i inconsistent, però no per això pitjor que qualsevol altre temps passat:

Sota el regne de la moda total, l'esperit és menys ferm, però més receptiu a la crítica, menys estable però més obert a la diferència, a la prova, a l'argumentació de l'altre. Seria tindre una visió superficial de la moda plena si no férem més que assimilar-la a un procés sense comparació d'estandardització i de despersonalització; en realitat, propícia un qüestionament més exigent, una multiplicació dels punts de vista subjectius i el retrocés de la similitud de les opinions. Ja no creixent semblança de tots, sinó diversificació de les xicotetes versions personals. Les grans certes ideologies s'esborren (...) a favor de les singularitats subjectives, potser poc originals, però creatives i poc reflexives, però més nombroses i més elàstiques. (Lipovetsky, G. 2006 pàg. 33)

No pretenc, com sí fa l'autor citat, enfrontar l'omnipotència de la lògica consumista a la modernitat il·lustrada i l'afonament dels grans discursos normatius. Situat en el camp del currículum -el currículum de la ciutat-, el que suggerisc és pensar la paradoxa següent: per un costat l'hiperproducció de significants en la vida quotidiana -informació per a viure i informació per al mercat en una constant relació espectacular amb la publicitat i els mitjans-; per l'altre el que, en efecte, ja formulara Jesús Ibáñez (1985) com la paradoxa del subjecte subjectat, és a dir, la possibilitat del salt d'un coneixement per a tindre/consumir a un coneixement per a saber i fer. La ciutat llavors és l'àmbit de creació d'experiències culturals en què els missatges normalitzadors que nodreixen l'individu del desig consumista poden ser al mateix temps els que exercisquen un paper emancipador al difondre en el conjunt del cos social els valors de l'hedonisme i la llibertat (tornada a Lipovetsky, op. cit. 44). Heus ací una nova possibilitat alfabetitzadora: treballar en l'interior d'esta lògica binària la lectura interpretativa del mercat i els seus límits; i la formulació, també, de les responsabilitats individuals i col·lectives en la creació i modificació del present i de les possibilitats del futur. Per a este procés, finalment, prendre el shopping mall com a estudi de cas pot ser una interessant proposta currículumr, ja que, com va quedar assenyalat, constitueix un simulacre articulat al voltant d'un sistema de signes en què s'identifiquen amb claredat els models

socials postmoderns, un model de relació social en què es valora l'espectacle de la mercaderia governant la vida quotidiana, i on es mesclen diferents valors culturals i significats no per a construir un discurs de pluralitat i reconeixement de la diferència, sinó tot al contrari, per a homogeneïtzar estereotips en l'escenari de les relacions consum-oci.

Tribus, barris, inclusions i exclusions. El currículum entre la diversitat i la por.

Eixe lloc no és un lloc, sinó un tindre lloc dels cossos que l'ocupen en extensió, i en temps;

Manuel Delgado Societats movedisses pàg. 13.

Veiem ara l'experiència de la ciutat contemporània en relació amb les polítiques de la diversitat en l'espai públic. Pensar ací el currículum, és analitzar en eixe espai què és comú a tots i totes, “els ponts que es tendeixen per a connectar les persones i les portes que es tanquen per a separar-les”, utilitzant una expressió de Benjamin¹². Si en una teoria del públic -Hanna Arendt- la ciutat és el lloc per a la trobada i el reconeixement de l'altre, -l'espai per a la trobada, el joc i el gaudi sense traves, deien els urbanistes de la Internacional Lletrista- l'experiència social mostra, no obstant això, la ciutat contemporània com “un arxipèlag d'illes, defenses cultural i pràcticament, entre les quals el ciutadà atemorit pot navegar a través de camins protegits” (Amendola, 2000 Pàg. 277) Si ja no hi ha res més evident en la majoria de les ciutats que una complexa realitat multicultural, la qüestió problemàtica és la vivència d'eixa experiència pel subjecte urbanita i la forma en què transforma eixa experiència en un significat de l'altre, en una teoria de la diferència.

Emos, punks, gòtics, ska, rapers, rollings, floggers o skins. Estes paraules serveixen per a anomenar algunes de les múltiples tribus urbanes que, en la seua manifestació pública, desenrotllen subcultures lligades a la moda i el gust, produint-se manifestacions diferents sobre la música, el vestit, la ideologia, l'art, o el lloc de trobada i l'hàbit de la relació. En una recent sessió de debat en l'aula vaig conèixer pel testimoni d'una estudiant graffittera, la complexa i jeràrquica llei no escrita sobre el reconeixement, ús d'espais, tipus de relació, etc. Que es practica entre els diferents grups de jòvens que practiquen el grafitti en la paret de la ciutat. Si, com s'assenyalava en epígrafs anteriors, el punt de partida és el subjecte en el carrer i la seua constant demanda de plaer, distinció i consum, les seues accions de busca i les estructures per a la satisfacció, posen en relació i creen comportaments tribals, afirmacions d'identitat basades en símbols, imatges, marques, estils, en els quals es mesclen la realitat de la ciutat amb una altra realitat imaginada sobre la qual tenen una enorme capacitat de representació els mitjans.

¹² Citat en Amendola op cit.
Pàg. 278

¹³ Veieu Amendola op cit Pàg. 29

D'altra banda, també vinculats a la moda i el gust -però no sols- es produeixen moviments de la població que recuperen i revaloren àrees urbanes amb la nova ocupació per grups socials superiors -l'anomenada gentrificació¹³-. Altres moviments i agrupaments en barris tenen l'efecte contrari: la devaluació i el deteriorament social com a conseqüència de polítiques urbanes excloents cap a altres sectors cultural i econòmicament deprimits -estrangers, nouvinguts, outsiders, refugiats, ...- La maledicció bíblica de la Torre de Babel mostra el seu nou rostre en l'actual crisi del públic en l'espai urbà: tribus i grups diversos condemnats a no entendre's, relacionats per l'urbanisme de la por -cambres, controls, tanques de protecció, servicis privats de seguretat, etc. - Este és un punt sobre el qual convé detindre's: a més de les transformacions en la pròpia arquitectura urbana, apareixen dispositius, artefactes, mitjans i recursos que produeixen significats culturals -mirades sobre la vida- en què es posa en joc una mirada sobre la diversitat que pot tant de fomentar la tolerància com al contrari legitimar la intolerància. I el que em pareix un significatiu aprenentatge social és que la visibilització de la diversitat, emmarcada en el discurs de la por del diferent, converteix en indigest i improductiu el que va haver de constituir el principal aliment del públic, és a dir, la presència de la diversitat ètnica, racial i cultural en qualsevol ciutat contemporània.

La projecció de l'espai urbà en les històries de vida ens mostra una mirada encara no contemplada: la mirada des del gènere i la reivindicació del dret a la mobilitat sense por, segura, de qualsevol dona. Com bé va estudiar Teresa del Valle (1997) la ciutat mostra una arquitectura de la por, o contra la por. La soledat, mala il·luminació, els anomenats espais trampa, columnes, accessos difícils, camins estrets, túnels, etc. Constaten que molts espais de la ciutat són llocs de temor per a les dones. El mateix estudi comenta el sorgiment a Euskadi de la plataforma política Plazandreok que entre les accions concretes de canvi incloïa que en la guia de carrers i els monuments estiguessen reconegudes les dones. És evident, com subratllem des de l'inici, que processos i elements aparentment arquitectònics, urbanístics o econòmics tenen igualment un clar component simbòlic que manté estructures de dominació i conforma identitats i subjectivitats estables. Aprendre a llegir estes evidències en la documentació de la ciutat és una nova proposta alfabetitzadora.

La geopolítica de la ciutat. El currículum de la pobresa

L'urbanisme social en la metròpolis contemporània oculta un altre problema d'arrel sota les tanques publicitàries, les grans avingudes, i una imatge espectacular i manipulada de la diferència racial. Em referisc a la presència de la pobresa com a producció estructural del capitalisme en la seua actual fase globalitzadora. Concentrada en les grans ciutats com a conseqüència de l'èxode progressiu del món rural

extenuat, la imatge de la pobresa entropessa, no obstant això, amb un discurs urbana que pretén la seua invisibilitat. El reconeixement creixent de la multiculturalitat i la diferència racial en molts discursos institucionals de la ciutat, silencia la violència institucional d'un sistema econòmic que polaritza i radicalitza la desigualtat econòmica entre subjectes i classes socials de països i continents distints. Totes les ciutats van tindre, al llarg dels temps, els seus baixos fons. Els relats de J. London o CH. Dickens ens recorden els del XIX i la pel·lícula Ciutat de Déu ens condueix per la realitat de la favela brasilera contemporània. Sempre va haver-hi una altra ciutat, pretesament oculta i inaccessible per la por i els fantasmes del crim i la depravació.

Una mirada alfabetitzadora sobre la pobresa en la ciutat ens condueix a la identificació i interpretació de les diferents manifestacions per les quals aguaita esta realitat: des de les més espectaculars -i no obstant això, en algunes ciutats només visibles des de l'avió- com les fabelas, villasmiseria o barris de xaboles, i el seu contrast amb les barriades residencials rodejades de murs i servicis privats de defensa; fins a múltiples i diferents pràctiques de la vida quotidiana relacionades amb la qualitat i condicions del treball, l'alimentació, la salut, l'educació o l'oci, entre altres. Un rostre en el suburbà, la publicitat d'un hipermercat, la llengua escoltada d'una conversació del carrer, l'itinerari d'un servici de transport públic, el llibre de text escolar, l'home que dorm als peus d'un caixer automàtic, el partit de futbol en un parc el diumenge, la porta d'una discoteca, el fem dipositat en un contenidor, són, en fi, instantànies d'una geografia política en què es fa visible la desigualtat social i la pobresa.

Els moviments socials en la ciutat: el currículum encarnat

En les ciutats s'escriu amb una nova gramàtica de la política i el text produït esdevé moviment social. L'urbanisme de la vida quotidiana i la raó que el legitima, provoca la resposta política des de la vida quotidiana. El carrer mostra cada dia formes diferents d'un moviment organitzat que s'insubordina i contesta les diferents agressions al cos, el desig, el treball, la sexualitat, la comunicació, el desplaçament, la identitat, la vivenda, l'educació, les relacions, ... i ho fa amb pràctiques alternatives en la pròpia vida quotidiana. No és una experiència social nova - recordem que les profundes transformacions socials al llarg de la Història tenen el seu origen en el descontentament i la insatisfacció amb el present i el desig d'una altra forma de vida-; el que sí que és nou -perquè el procés històric mateix ho actualitza- són les formes i els motius pel que es fan visibles els esmentats moviments. El projecte educatiu de la ciutat, llavors, haurà de prestar atenció a les actuals emergències de nous subjectes polítics i a les noves problematitzacions de la política.

¹⁴ Pot consultar-se: Ferrers, T (2008); Malo, M. (2004); Wallerstein, I. (2002).

No podem ací aprofundir en la complexitat que acompanya el concepte i les pràctiques dels moviments socials¹⁴, però si assenyalarem alguns trets distintius i la seua relació amb el teixit urbà, interpretant açò com a potència de currículum. El primer, la voluntat de ser subjecte; de ser subjecte de reconeixement, subjecte d'acció i transformació; és esta una característica històrica que muta en cada moment d'eixa història, produint un doble efecte: la creació de diferència -nous subjectes en l'escenari social i la innovació en la formulació i desenrotllament del conflicte social -nous llenguatges i noves formes de creació de conflicte-. Com ens recorda Ferrers, T. (2008 P.101) la vaga o les sufragistes van estar presents abans del seu reconeixement legal; Rosa Parks va ocupar la part de l'autobús que corresponia als blancs abans que la llei es modificara. En les llambordes alçades en el maig del 68 començaven a escriure's les crítiques actuals a l'urbanisme salvatge, i també la recuperació del territori, les noves concepcions de la qualitat de la vida, el reconeixement de la diferència, o les crítiques a la burocratització de la política.

El segon tret té a veure amb el xicotet, situat, personal, encarnat, immediat i local de l'activitat política. En la immensitat de la metròpoli, enmig de l'oceà discursiu de la globalització econòmica i cultural, sorgeixen a peu de barri múltiples i diferents experiències socials que indiquen la presència de moviments sovint invisibles als mitjans informatius, a les investigacions acadèmiques, als programes i agències institucionals de la política. Són grups de dones, de jóvens, de ciutadans i ciutadanes de diferent índole i condició, que s'agrupen per a desenrotllar un programa concret d'investigació i transformació social (el dret a la vivenda, la solidaritat amb l'emigració forçada i els sense papers, l'acompanyament a adolescents exclosos del sistema educatiu formal, la defensa enfront del treball precari, la creació cultural i artística, la mobilitat i el transport públic, etc.)

I el tercer tret, en estreta relació amb l'anterior, té a veure amb el cultiu d'una cultura política alternativa als models hegemunitzats pels grans partits i sindicats. Viure el present, evitar temps morts, cultivar el desig, construir coneixement de la pròpia experiència, buscar l'horitzontalitat enfront de la jerarquia, desenrotllar xarxes rizomàtiques, recrear el llenguatge, reconèixer la subjectivitat en el treball de cooperació,... són alguns dels múltiples principis procedimentals amb què apareixen en els diferents escenaris de la ciutat.

El currículum dels moviments socials és, llavors, una invitació a posar la vida quotidiana en el centre del conflicte social, i fer d'això un programa d'aprenentatge i un projecte col·lectiu de construcció de coneixement emancipatori. I em pareix que una característica central d'este currículum és l'alfabetització en nous llenguatges amb què expressar la conjunció del sentit ètic, estètic i racional de tota pràctica social. El cas del zaptisme va ser, en este sentit, paradigmàtic. So-

vint, el lloc en què s'escriu el text d'estos nous currículum són els ateneus, centres socials, centres culturals, patis o cases, formes diferents d'anomenar l'espai de trobada, relació i creació de la cultura i la política alternatives, que tenen en la major part dels casos, el seu lloc i espai de relació i intervenció en el barri. Espais per a l'intercanvi de mapes conceptuals i procedimentals amb els quals aprendre a pensar i actuar sobre el propi barri i sobre la ciutat.

Nucs, relacions i experiències. El currículum situacionista.

*Negre africà, asiàtic oriental,
indi americà, africà musulmà
blanc europeu, aborigen australià,
cinc continents en un mateix cor
Multiracial, multicultural,
multiracial, multicultural
Des de Filipines fins a Amèrica central,
des del Pol nord fins a Madagascar
Este maleït món no és de ningú i és de tots,
cinc continents en un mateix cor
multiracial, multicultural,
multiracial, multicultural
No fronteres, no banderes, no a l'autoritat
no riquesa, no pobresa, no desigualtat
trenquem la utopia, deixem de somiar,
amunt el mestissatge, conviure en col·lectivitat.
Cridaré que cremen les banderes per la fraternitat
que caiga el patriotisme i l'hostilitat racial
cultura popular...
(Fragment de la cançó "Mestissatge" del grup SKA-P.)*

Però la metròpoli contemporània ens descobreix també unes altres de noves possibilitats fonamentades en pràctiques i experiències amb un important potencial de desenrotllament social i personal, amb una important capacitat alliberadora, i una important possibilitat educativa, per tant. Mai, com ara, les ciutats han conegut la presència del mestissatge ètnic i cultural, i si bé, com s'assenyalava en l'epígraf anterior, la interpretació va acompanyada en molts casos de la intolerància i el rebuig, en altres constitueix una esperançadora i constructiva possibilitat de trobada. La ciutat de Granada, per posar un exemple, ha conegut en els seus bars estudiantils un espontani i fructífer diàleg musical entre el flamenc i les músiques del

Magrib. Vegem un altre exemple: en les actuals metròpoli la distribució comercial dels aliments es concentra cada vegada més en menys i més potents supermercats -en el cas espanyol el monopoli és escandalós: cinc grans empreses controlen més de la meitat de la distribució i venda dels aliments¹⁵-; no obstant això, proliferen alternatives urbanes de consum responsable, amb circuits curts i de proximitat; i hi ha cooperatives de consumidors de productes ecològics que funcionen en l'àmbit del barri i estableixen relacions de compra directa amb els llauradors i productors del seu entorn.

Nous paisatges i noves cultures apareixen i desapareixen en una relació dinàmica amb els fluxos i transformacions de la ciutat. Manifestacions artístiques es produeixen en el carrer i allí són consumides, amb una clara voluntat desinstitucionalitzadora; i els museus i les galeries han de “competir” amb els murs de la ciutat i una forma de mercat ambulant i de carrer i guia de carrers prioritzats per molts artistes. La música i la cançó popular -que sempre va tindre un origen comunitari i guia de carrers, com el tango o el jazz- hui mostra noves i radicals manifestacions relacionades amb unes altres de noves circumstàncies metropolitanes: el hip hop o el reguetón són també manifestacions d’una polifonia simbòlica en què es troben formes de parlar, sorolls, formes d’estar i manifestar-se en el carrer determinat grups o sectors dels més joves de la població. El bombardeig incessant d’imatges i objectes visuals relacionats amb la publicitat i el consum ha creat una cultura visual fascinada per la imatge, però d’eixa mateixa experiència cultural -i comercial- sorgeixen fotògrafs, cineastes, dibuixants, músics, que pretendre donar la tornada al discurs de la voracitat de la imatge sobre l’individu, recuperant eixe quotidià imaginari en un sentit alternatiu, amb noves estratègies d’arrel dadaista i pop. El glamour del signe high-tech en l’arquitectura està igualment acompanyat d’un moviment arquitectònic i decoratiu que reivindica la sostenibilitat, i l’ús de materials reciclables en la creació de nous espais públics o privats. En fi, el desbordament demogràfic i l’aventura d’instal·lar-se en la ciutat -procés vertiginós, no sé si imparable-, està produint manifestacions culturals i identitàries que prenen com a espai de creació l’experiència del carrer i ciutadana i proposen una lectura deconstructiva i crítica de l’escenari urbà i exploren mecanismes comunicatius en què posar al subjecte en el centre de la relació dialògica amb l’entorn.

Contra la deixalla de l’experiència.

... no una altra cosa que el fora, sinó exactament el dins del fora.

DELEUZE, Gilles (1987) Pàg. 128

Al llarg dels epígrafs anteriors he intentat un primer apunt sobre una cartografia urbana que és en si mateix una forma de viure i per tant, una forma de nar-

¹⁵ Veieu Vives, Esther (2008) “La cara oculta dels supermercats”, en *Públic*, 25 febrer pàg. 7.

rar, de representar, i de produir identitat social. Açò, que ja va ser magistralment expressat per Charles Baudelaire o Walter Benjamin constituïx per a mi un objecte d'estudi al considerar-ho com a currículum, és a dir, una estructura de coneixement i de dispositius culturals en l'àmbit -social, antropològic, econòmic i urbanístic- de la ciutat, amb què interactua el subjecte urbanita i construeix/li construeixen la seua identitat. No obstant això, els currículum -escolars i extra-escolars- instal·len en una racionalitat dominant que desperdicia i dona l'esquena a una estratègia d'elaboració del coneixement que parteix del reconeixement del subjecte i la seua capacitat per a problematitzar la seua experiència. Considerar la ciutat com a currículum, en el sentit que he intentat plantejar, m'obliga encara a plantejar les condicions necessàries per a posar en crisi l'esmentada racionalitat.

La primera condició és de caràcter epistemològic i passa pel qüestionament radical d'una forma racional que fragmenta la mirada i concep el coneixement com un trànsit del no coneixement al coneixement absolut. El punt de partida, per a este qüestionament o ruptura d'esta racionalitat hegemònica seria el següent:

- 1) La comprensió del món de la vida i dels seus acostaments escolars i educatius excedeix en molt a la comprensió acadèmica d'eixe món. L'experiència social i educativa del subjecte en la ciutat és molt més àmplia del que la tradició acadèmica coneix i considera important d'eixa experiència.
- 2) La comprensió acadèmica del currículum escolar i la manera en què esdevé hegemònica i actua com a forma i relació de poder té molt a veure amb este doble menyspreu: a) El menyspreu a la historicitat i al caràcter localitzat/situacional dels problemes socials, culturals i educacionals; b) El menyspreu, i per tant, també la deixalla, de l'experiència social i subjectiva construïda en l'interior del camp social de l'educació.
- 3) Per a combatre la deixalla de l'experiència i per a fer visibles les iniciatives i moviments alternatius i per a donar-los credibilitat de poc serveix recórrer a noves propostes o models científics i acadèmics. En gran manera la pròpia Acadèmia és la responsable d'eixa invisibilitat. És necessari proposar un canvi de racionalitat, un model diferent de racionalitat¹⁶.

La racionalitat occidental s'ha edificat sobre el privilegi d'una forma de coneixement científic cartesià i positivista, assentat en les dicotomies: naturalesa / cultura; natural/artificial; ment/matèria; viu/inanimat; observador / observat; subjectiu / objectiu... I com a conseqüència d'esta epistemologia la pedagogia i l'escola han enfrontat estos i altres parells dicotòmics: xiquets i programes; pràctiques i teories; mestres i investigadors, coneixement i experiència,...Ciutat i Escola. El món del currículum no escapa a este model i, a més de fragmentar l'experi-

¹⁶ Per al desenrotllament d'estos arguments em va ajudar especialment l'estudi dels textos de Boaventura de Sousa Santos (2000; 2005) És obvi, d'altra banda, que prou de les categories utilitzades afonen les seus arrels en el camp conceptual del pensament freireà. I encara que conceptes com subjecte, diàleg, relació, experiència, historicitat, coneixement, identitat, poder, ...entre altres, es deuen a un complex mapa bibliogràfic, de nou es reconeixen ací en la contribució dels textos de Paulo Freire. Un recorregut actual per l'obra d'este autor pot veure's en CELSO SCOCUGLIA, A. (Org) (2007).

ència cultural en l'escola en múltiples disciplines acadèmiques, fragmenta i separa eixa experiència escolar de l'experiència ciutadana. Com es va assenyalar al principi d'este text, quan el currículum escolar ix a la ciutat ho fa per a incorporar a eixa mirada fragmentària l'experiència unitària del subjecte en la ciutat.

No obstant això, eixe model currículumr està en crisi per moltes raons i de moltes maneres en què ací no podem aprofundir. L'autoritat disciplinària s'afona amb la tarrima de l'aula; la fragmentació disciplinar fa el salt mortal des de l'avorriment quotidià al sense sentit permanent. Per a dir-ho com Edgar Morin (1999), per a moblar bé el cap hui són necessaris altres sabers, amb una altra organització i un altre sentit.

Bibliografia:

- ALVES PARAISO, Marlucy (2007) Currículo e mídia educativa brasileira. poder, saber e subjetivação. Chapecó, Argos.
- ALLARD, Pablo (2003) "Las dimensiones del juego. La ciudad como campo y escenario", en ARQ (Santiago) n.55 dic. Pags. 5-8. ISSN 0717-6996 versión on-line
- AMENDOLA, Giandomenico (2000) La ciudad postmoderna. Madrid, Celeste Ediciones
- BENJAMIN, Walter (2005) El libro de los pasajes. Madrid, Edit. AKAL.
- CARBONELL, Jaume (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid, Morata.
- CARBONELL, Jaume (2008) Una educación para mañana. Barcelona, Octaedro.
- CELSO SCOCUGLIA, Afonso (Org) (2007) Paulo Freire en el tiempo presente. Xàtiva, Instituto Paulo Freire d'Espanya/ Denes Edit.
- DEBORD, Guy (1999) La sociedad del espectáculo. Valencia, Pre-textos.
- DELGADO, Manuel (2007) Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles. Barcelona, Anagrama.
- DEL VALLE, Teresa (1997) Andamios para una nueva ciudad. Valencia, Universitat de València/Cátedra.
- DELEUZE, Gilles (1975) Spinoza y el problema de la expresión. Barcelona: Muchnik Editores
- DELEUZE, Gilles (1987) Foucault. Barcelona, Paidós.
- DÍAZ, Susana y GOIN, Andrea (2008) (Ed) Territorios en Red. Prácticas culturales y análisis del discurso. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ESCUDERO GÓMEZ, Luís A. (2008) Los centros comerciales. Espacios postmodernos de ocio y consumo. Cuenca, Edic. Universidad de Castilla-La Mancha.
- ESCUELAS INFANTILES REGGIO Emilia (2000) La inteligencia se construye usándola. Madrid, Morata.
- FRABONI, Franco (1995) "Un manifiesto pedagógico de la educación ambiental. Por qué y como el medio ambiente en la escuela", en AA.VV. Volver a pensar la educación. vol 2. Madrid, Morata.

- GIROUX, Henry (2001) *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERREROS SALA, Tomás (2008) “Entender los movimientos sociales desde otras miradas” en HERAS, Pilar (Coord) *La acción política desde la comunidad*. Barcelona, Graó.
- I.S. (1999) *Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social, Siglo XXI*, Madrid.
- LARRAURI, Maite (2000) *El Deseo según Gilles Deleuze*. Valencia, Tandem Edicions.
- LIPOVETSKY, Gilles (2006): *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, (Anagrama).
- LLEDÓ, Emilio (1999) *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa Calpe.
- MORIN, Edgar. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- SENNET, Richard. (1997) *Carne y Piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial. 454 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- TALENS, Jenaro. (2000) *El sujeto vacío. Cultura y poesía en territorio Babel*. Madrid, Cátedra.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1995) *Espacios de identidad*. Barcelona, Octaedro.
- WALLERSTEIN, I. (2002) *Análisis del sistema-mundo*. México, Siglo XXI.
- WILLIAMS, Raymond (1994) *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós Ibérica.

*Quotidianitat i democràcia en la vida escolar**

José Ignacio Rivas Flores, Universitat de Màlaga



“You’re Here because you know something. What you know you can’t explain-but you feel it. You’ve felt it your entire life: that there’s something wrong with the World. You don’t know what it is, but it’s there- like a Splinter in your mind...” (Morpheus en TheMatrix. Citat en Churchill, 2008: 14)

... el més pertinent és veure quina idea tinc jo de l’educació, quin crec que ha de ser el rol d’un docent. A l’enfrontar-me amb açò m’he adonat que estic immersa en una dicotomia prou important, perquè per un costat considere que estan els meus desitjos, i per una altra la realitat. Quan pense en el docent, pense en una persona que ha d’ajudar l’alumne a ser més lliure, més autònom, més conscient, més compromés amb el món que el rodeja, una persona que ha d’intentar que tots els seus alumnes tinguin les mateixes oportunitats... quan dic açò es perquè m’apassiona la professió docent. Quan he començat a analitzar la procedència de totes estes idees, me n’he adonat que provenen de dos llocs diferents: per un costat d’una consciència que he anat desenrotllant amb els anys i que m’ha fet ser una persona que creu profundament que cal acabar amb les injustícies socials existents en l’actualitat, i amb la idea d’“alliberar” les persones d’una societat, que cada vegada més, impeditx que pensem per nosaltres mateixos. Ni tan sols se fins a quin punt jo sóc capaç de fer-ho (em referisc a pensar per la meua mateixa). D’altra banda, he topat en la Universitat amb esta visió de l’educació com a via per a la millora social, és com si haguera trobat la forma de la meua sabata. Estos dos aspectes han construït en la meua esta idea de docent com a “salvador” del món, que no sé fins a quin cert punt és possible.

No obstant això, després està la realitat: no tinc ni idea de com es fa açò en la pràctica, i llavors és quan me n’adone que en la meua mateixa subjau una altra idea d’educació: en l’escola cal ensenyar matemàtiques, llengua, cal seguir una organització, una disciplina, unes normes... que són inherents, ja que de fet han eixit a flotació en els pocs moments en què m’he hagut d’enfrontar a fer classe. Analitzant açò sóc totalment conscient que tinc una idea de l’educació que és contrària i inclús més fort que l’anterior, esta idea, este rol de professió, em ve donat pels setze anys que porte dins de les institucions educatives, (inclosa la universitat, que si bé en les seues idees ha fomentat una altra cosa, amb les seues pràctiques no ha fet més que reforçar açò) i en la que sense parar s’han repetit unes estructures, unes regles, una organització, que al cap i a la fi sempre ha sigut la mateixa, per molt que haja tingut alguns docents diferents, més o menys implicats. Ara sent l’escola com un mecanisme, com un engranatge estàtic, on per moltes voltes

* Traducció de Ximo Martínez ortiz

que es donen en el seu interior sempre s'arriba al mateix lloc. Tracte d'imaginar una escola diferent de tot això que jo he viscut però no ho aconseguisc. És com si fóra quelcom que forma part de mi. A açò, s'han unit les reflexions que l'altre dia es van exposar en classe, i en les quals ja havia pensat: el fet que al final, i en gran manera, l'escola és el mecanisme perquè es consolide una determinada idea de societat, i que en l'actualitat és el neoliberalisme (sistema que em pareix deplorable perquè crec que només acreix la desigualtat i la injustícia) i que converteix l'escola en l'instrument per a dir qui és vàlid i qui no. Lea, 2002-2003

Este text pertany a la reflexió d'una alumna de Pedagogia que representa, d'una forma crec que prou clara, el sentit del que vull expressar en esta presentació: els discursos, especialment els redemptoristes, circulen per certs sistemes socioculturals i les praxis educatives per altres. Es pot dir que, en certa manera, poden arribar a pertànyer a universos socials diferents. L'interrogant de què partisc en relació a esta idea, a partir de les evidències que m'ofereix l'anàlisi de l'experiència escolar (Rivas, 2007; Rivas i Leite, 2006), és si hi ha, o pot haver-hi, una pedagogia crítica lligada a una praxi educativa emancipadora. Pregunta que també em formule en el sentit contrari: Hi ha una praxi lligada a la pedagogia crítica?

Més enllà d'una postura escèptica, poc productiva en línies generals, em preocupa entendre de quina forma s'estructura l'experiència escolar perquè siga possible que propostes alternatives i transformadores, com les que podrien provindre dels plantejaments crítics, hi puguem actuar. Podem acordar que un dels objectius principals d'una teoria crítica és la de problematitzar la realitat social, fent veure els conflictes inherents a aquesta. D'acord amb açò, les propostes de la pedagogia crítica ofereixen als escolars una altra forma de mirar que els possibilita fer visibles els processos ocults de dominació i de poder que caracteritzen la Societat. En esta línia s'hauria de propiciar també que estes propostes problematitzen la pròpia quotidianitat escolar, fent aflorar els processos de dominació, de control, etc. presents en la relació pedagògica.

Este plantejament que em propose té una altra dimensió que se m'antulla fonamental. Esta no és una altra que la implicació personal present, necessàriament, en una anàlisi crítica de la realitat social i escolar. A més de buscar el canvi en les estructures de poder de la societat i de l'escola, este enfocament suposa una forta ruptura personal i un compromís vital amb el món que ens rodeja. Hi ha tot un sistema emocional implicat, com reconeix Churchill (2008) que situa el subjecte, la persona, en el cor del discurs crític. Justament és esta dimensió subjectiva la que pot aconseguir una transformació real de les condicions de vida de la societat. Lamentablement els "profetes" de la pedagogia crítica no sempre han reconegut esta dimensió, movent-se entorn d'un cert determinisme materialista estructural que no ha produït avanços significatius en el canvi dels models escolars.

Del text anterior m'agradaria ressaltar alguns components que poden articular un cert eix per al desenrotllament d'este treball. En primer lloc, la disjuntiva amb què es planteja entre els seus desitjos i la realitat. Entén esta persona que les condicions de la realitat educativa i els imperatius que representen, deixen poques possibilitats per a portar avant els seus desitjos de canvi i de justícia. Des del seu punt de vista hi ha una espècie de tancament institucional que condueix que l'experiència escolar es moga en un sentit concret, a pesar de les intencions de transformar la realitat. De fet, estos imperatius sempre tornen a "eixir a flotació". Què fa que la institució educativa presente esta resistència a qualsevol altre tipus de proposta? Dit d'una altra manera, és possible una praxi emancipadora en este tipus d'institució? Mantinc el mateix tipus d'interrogants que feia al començament.

En segon lloc, este text posa de manifest la rellevància del model de coneixement que funciona en l'escola: "Cal ensenyar matemàtiques, llengua,...". Estes matèries actuen en paral·lel amb la disciplina, les normes, l'organització, etc., pròpia de l'escola. Sens dubte, un èxit de les democràcies occidentals és la universalització d'un coneixement bàsic que garantisca una capacitat de participació social, bé a través del món del treball, bé a través d'un cert exercici de la ciutadania, bé com una forma de millora de la societat en sentit general. Açò no eludeix la necessitat valorar des de quins paràmetres es construeix este coneixement bàsic i quins són els seus paladins.

Finalment, esta estudiant ens posa en relleu la dimensió biogràfica implicada en esta forma de mirar l'educació. La professió docent la vincula a la possibilitat de fer subjectes més lliures, i esta visió és el producte d'un compromís personal elaborat al llarg de la seua vida. Segons la seua opinió, la universitat aporta criteris i referents (teories en definitiva), però no fets. El compromís està vinculat a les pràctiques i a la pròpia història; per tant, al mode com s'està i s'actua en el món.

La pedagogia crítica (la teoria crítica en general) podria veure's més com una posició personal davant la vida i el món que com un conjunt ordenat i coherent de coneixements que cal transmetre. Esta és la posició que presente i des d'on plantege, en definitiva, algunes qüestions de debat. En gran manera compartisc la crítica de Kincheloe (2008) quan planteja que una bona part dels textos que ens introdueixen el discurs crític, "recolzen en un tipus de discurs acadèmic dominat per arguments erudits intel·lectuals" (X). En este sentit, tracten la teoria crítica com si fóra un cos finit de coneixement intel·lectual que pot, senzillament, ser impartit als estudiants, generant, tal com es reflecteix en el relat de la nostra alumna, una forta ambivalència en la seua identitat com a professional i com a persona.

En este sentit este autor parla d'una teoria crítica evolucionada que aprén de la diversitat de les persones en diferents escenaris històrics i socioculturals. És un

punt de vista semblant al que adopta Tadeu da Silva (2001) quan ens defineix esta situació com el trànsit cap a una teoria postcrítica, la qual entén que el poder es manté, més enllà de les estructures econòmiques, en les diferents subjectivitats de l'alumnat i del professorat. Per tant, no és una qüestió d'actuar a l'atzar de les demandes immediates dels conflictes socials i educatius, sinó partir de la reflexió personal sobre el mode com les nostres pròpies identitats i accions són part i estan contribuint a la construcció del model social hegemònic actual.

Les preguntes inicials possiblement canvien de sentit des d'esta perspectiva. Potser el que hàgem d'interrogar-nos és sobre el mode com l'escola, cada escola, i l'acció dels agents que treballen i hi actuen, estan sent coparticipants del sistema social hegemònic. De quina manera les pràctiques escolars estan sent responsables dels processos de segregació, del consumisme excessiu, de la discriminació de gènere, etc. Es tracta de jugar la pilota en la nostra pròpia pista, sense pensar que la societat es puga construir sense el nostre concurs i l'actuació regular, constant i extenuant de l'escola al llarg de setze anys d'escolarització (Rivas i Calderón, 2002).

Com és, per tant, la pràctica educativa en els escenaris institucionals actuals? Este és el següent pas que em plantege. La institució escolar, en tant que social, s'ha organitzat i s'organitza, d'acord amb una peculiar configuració, que té origen i referents que li donen sentit. Intentaré establir alguns eixos per a entendre estes pràctiques escolars. Des d'esta anàlisi pretenc apuntar cap a algunes línies des de les quals es poden pensar altres modes d'estar, de ser i de fer en l'escola, que oferisquen possibilitats de transformació dels escenaris instituits en un sentit emancipador.

Aprenent a ser... un bon ciutadà! La vida en l'escola.

L'escola podem interpretar-la com un cor d'històries individuals, si bé estes es desenrotllen en una història col·lectiva compartida. Diu Churchill (2008): "Esta història (en relació al llibre que coordina) és sobre mi- un home blanc de classe mitjana, que, com a adult, ha començat per primera vegada a reflexionar sobre la seua pròpia culpabilitat per recolzar les estructures de poder que oprimeixen a altres" (3). Es tracta també, afegir jo, de la història de Lea, intentant trobar el sentit del seu treball com a educadora; es tracta de la meua pròpia història debatent-me entre la meua tendència a l'intel·lectual i la meua necessitat de transformar el món; es tracta de com la institució escolar es maneja l'experiència que té lloc dins d'ella per a generar les diferents històries individuals, però també la col·lectiva.

Diversos eixos articularan la meua visió sobre esta experiència preorganitzada: el sentit de l'ensenyança, el valor de l'aprenentatge, l'acció del docent en este

sistema, el coneixement que es maneja, i el mode com tot això s'ordena en un sistema sociopolític propi. Estes dimensions, més que un guió lineal, plantegen un sistema complex que es va definint des de situacions particulars. Des d'esta perspectiva vull desenrotllar este apartat.

Em pareix important ressenyar en una primera aproximació que les escoles actualment funcionen més com a entitats administratives que com a entorns educatius. Esta és una característica rellevant ja que estableix unes regles de joc que no depenen de les propostes educatives que es puguin fer, sinó de l'adequació burocràtica de les conductes dels subjectes participants. Ens trobem davant una situació caracteritzada per una hiperregulació i un excés de normativitat que intenta comprendre els diferents aspectes de la vida escolar. Entenc que esta, siga com siga, és una pretensió inútil, si bé se'ns presenta amb un caràcter totalitzador que invisibilitza qualsevol espai de llibertat que puga haver-hi en la vida quotidiana de l'escola. Tant el currículum com les relacions sociopolítiques en l'interior dels centres escolars constitueixen marcs regulats i no espais de creació cultural.

Este entorn administratiu - burocràtic representa una tecnologia social encaminada a desenrotllar els principis legals i/o teòrics de l'educació, ocultant la càrrega política i ideològica que comporta. De fet, se'ns ofereix amb el que podríem denominar com a neutralitat tècnica, per a així eludir qualsevol debat sobre la seua aplicació. La conseqüència és una proposta hegemònica i universal on l'única càrrega subjectiva queda en mans de la pròpia personalitat del docent. El diferent, el particular, no té sentit en este entorn regulat.

Em resulta rellevant, en esta línia argumental, l'anàlisi que Dus-sel i Caruso (1999: 31) fan de l'aula com una situació de govern. Açò significa que les formes de comunicació i de govern pròpies de l'aula moderna no són sinó una part de la història del govern en les societats modernes. Així, podem entendre que hi ha una connexió entre el sistema d'ensenyança i una certa proposta política, que s'estén també al cultural i social. L'aula escolar, així com la institució en el seu conjunt, estan pensades més com un espai administratiu, de control, que com un mitjà per a l'aprenentatge i el coneixement. És més, la producció que té lloc dins d'una aula escolar està més relacionada de complir amb una demanda externa que d'elaborar una forma de mirar i comprendre el món peculiar i pròpia.

En este marc l'ensenyança podem definir-la com un *sistema polític de relacions*, i no com una manera de transmissió de coneixement, tal com sol anomenar-se. En la trobada entre el docent i el discent, dins d'este marc normatiu, la qual cosa es produeix generalment és una relació de poder, mediada pel valor que s'assigna al coneixement estipulat en el currículum, que sol ser de tipus instrumental o mercantil. D'alguna forma, en el procés d'ensenyança es posa més èmfasi en el se-

guiment de la pauta establida que en la capacitat de generar interpretacions peculiars del món i de la realitat.

Diu una alumna:

Jo sempre vaig pensar que els telenotícies eren incomprensibles, que no entenia allò del petroli i dels xiquets esquelètics, amb els abdòmens unflats, sempre vaig voler saber per què els meus pares veien allò i que algú m'ajudara a comprendre també què és el que passava, però eixa ànsia de saber no la vaig poder saciar en els centenars d'hores de classe d'Història que vaig passar en l'escola, només vaig poder aprendre a tindre por que em tocara a mi repetir en veu alta i dempeus allò de les guerres carlines i el regnat d'Amadeu II¹

Des del punt de vista del professorat, en línies generals, el punt de vista és complementari a este. Com planteja un docent de secundària en un relat autobiogràfic, *la meua funció principal és la d'ensenyar, la de transmetre'ls uns coneixements i exigir-los un comportament en classe*². Per la seua banda, un altre docent completa com està entenent esta ensenyança: *El meu treball fonamental és ensenyar, si a més eduque, millor. L'educació, que es preocupen els seus pares. No obstant això jo tinc una forma de comportar-me, i això des del primer dia ho dic, si això és educar doncs estic educand*.

Es posa de manifest a través d'estos retalls narratius una forma d'interpretar l'actuació docent per part dels mateixos actors, que posa sobre el tapet un cert mode d'organitzar la quotidianitat de l'aula. L'actuació docent, per tant, s'emmarca en este entorn organitzat que suposa l'escola i es desenrotlla a partir d'ella. Podem dir que en línies generals, el professor o la professora es converteixen en mers gestors, tant del coneixement legitimat pel currículum oficial com del grup d'alumnes i alumnes amb qui treballen (Rivas, 2006). La responsabilitat, si no hi ha altre remei, recau sobre les mateixes capacitats i/o actituds de l'alumnat, ja que la gestió garanteix un tracte igualitari i, per tant, just. Esta equivalència no deixa de ser sinó una fal·làcia, en el sentit que l'anul·lació de les peculiaritats de cada subjecte suposa una forma subtil, però eficaç, de segregació.

Sens dubte esta interpretació de la vida escolar situa l'educació en el cor del conflicte social i polític de la Societat actual, ja que orienta el docent a actuar dins d'un projecte polític i cultural determinat (Giroux, 2001: 26). El mode com es planteja l'aprenentatge en la quotidianitat de la vida escolar representa també un valor important en esta interpretació. Així, entenc que es pot establir un lligam entre el coneixement escolar i els col·lectius socials de què este sorgeix. Coneixement que es concreta en una determinada estructura curricular i en uns materials educatius que hi serveixen de suport.

¹ Els textos narratius d'estudiants que es van a incloure corresponen a la investigació: Bioescola, Estudi Biogràfic de l'experiència escolar, desenvolupat pel grup d'investigació "professor", cultura i institució educativa", el qual coordina, durant els anys 2001 al 2005.

² Els textos de professorat corresponen a la investigació: La cultura professional dels docents d'ensenyament secundari, desenvolupat pel mateix grup d'investigació durant els anys 1996-1998.

M'atreviria a parlar per tant d'una condició de classe social de l'aprenentatge escolar, ja que este es planteja des d'uns paràmetres, valors, i models socials determinats. Estos són els que es corresponen amb el col·lectiu social que ha fet de la gestió la seua pròpia ideologia i la seua pròpia forma de ser i estar en el sistema social. El caràcter d'universal que atorga l'escola a esta proposta incrementa la seua acció, ja que s'ofereix com una veritat racional el que no és sinó un programa econòmic, social i polític de classe.

Una alumna ens expressa d'esta manera la seua experiència d'aprenentatge en l'escola:

Jo vaig fer un comentari extens en què vaig mostrar el meu rebuig al valerós acte de defendre uns ideals, tenint com a raó de pes els dos fills de Marianna Pineda. La vaig posar de descoratjada i de mala mare, ja que em vaig col·locar en el lloc dels seus fills i em vaig preguntar a mi mateixa què faria jo si ma mare volguera morir per uns ideals, deixant-me a mi i els meus germans totalment desemparrats?

El resultat va ser un suspens en el treball. Quan vaig anar a parlar amb la professora em va dir que no havia entés la novel·la i que això no era el que havia de posar. Vaig estar mirant els treballs dels estudiosos i vaig poder veure que era allò que "no havia entés".

El conflicte social, per tant, no està només fora de l'escola sinó que forma part de la seua quotidianitat, si bé pot quedar anul·lat per l'acció homogeneïtzadora del currículum i de la micropolítica de l'aula i de la institució educativa en general. Sens dubte, el sotmetiment a esta norma, així com queda reflectit en el relat anterior, suposa fer a l'escola partícip dels processos d'exclusió / inclusió que tenen lloc en la societat. D'altra banda, podem dir que a més d'un coneixement de classe (marcat per continguts, però sobretot per una moral determinada), es desenrotlla una perspectiva de gènere, ètnica, econòmica, etc. La pròpia configuració material de l'escola quant al temps, l'espai i els recursos posa de relleu estes diferents perspectives ideològiques.

Buscant ruptures

Si bé, com abans deia, hi ha una pretensió hegemònica i universalitzadora de l'experiència escolar, hi ha fonts de ruptura que es poden plantejar per a generar una altra dinàmica en el funcionament de l'escola. De fet, crec que davant la pregunta inicial que em feia és possible respondre pensant en pràctiques emancipadores des d'un cert plantejament educatiu. Més aïna, hauria de referir-se a l'actitud crítica i transformadora de què parlava al principi d'este treball. Sens dubte, ni la societat és homogènia, ni l'escola és monolítica, a pesar d'estar pensada des d'una

peculiar posició. Es dona una lluita de posicions, com plantejava Gramsci, que pot permetre pensar en posicions contrahegemòniques.

Plantejaré dos orientacions des de les quals es poden generar fallides en el sistema i elaborar propostes alternatives. Una passa per la recuperació del sentit del personal, de la subjectivitat, de la pròpia expressió narrativa del món, que comporta un revisió de la comprensió de la realitat. L'altra ens torna al terreny de la col·lectiu a través d'una certa idea de comunitat basada en un mode diferent de veure i viure la democràcia. En definitiva, plantege la narrativa i la comunitat com dos perspectives crítiques per a la transformació de les pràctiques educatives.

La pràctica crítica de la narrativa escolar: Relats per al canvi.

Comenta Churchill (2008) que adoptar un punt de vista crític suposa quelcom diferent de donar respostes a les situacions conflictives que un es troba en la seua experiència social. Estes poden arrossegar el subjecte a l'acció per l'acció mateix, i generar més confusió i perjuís que canvis reals. S'ha de produir prèviament una revisió en cada un del seu propi sistema de referències, de la seua visió del món, dels seus valors, de la seua pròpia història, les seues creences, etc. Esta consciència crítica d'un mateix pot generar un Tsunami que "transforme el paisatge en quelcom significativament menys recognoscible" (2). D'esta manera u és capaç de comprendre's a si mateix, però també els mons a què s'enfronta, en un moviment que este autor qualifica com de contrabalanç.

Així, el punt de vista crític es converteix en una viatge personal, afectiu i emocional, que afecta la manera en què cada un s'enfronta al món. D'esta manera la narrativa personal, el relat autobiogràfic i les dimensions personals del procés constitueixen el camí per a generar una comprensió diferent del món i un canvi de les pràctiques socials i polítiques (educatives en el nostre cas) en les diferents realitats en què vivim. D'alguna forma, des d'esta posició s'assumeix que no hi ha manera de separar la història personal de la dimensió teòrica; així com tampoc és possible separar el cognitiu de l'afectiu. Les teories estan encarnades en persones, trencant, d'esta manera, amb la lògica racionalista tradicional que pensava mons separats per a ambdós dimensions: raó i subjecte són plantejats entitats independents. Esta forma de plantejar la relació ha portat a la modernitat a generar pràctiques socials i polítiques com les que he esbossat en l'apartat anterior.

Apunte, per tant, a una narrativa acompanyada necessàriament d'un coneixement rigorós de les dimensions socioculturals, polítiques, econòmiques i psicològiques implicades en les diferents praxis educatives. D'esta manera és possible incorporar el conflicte social en l'acció quotidiana i deconstruir els processos ocults que actuen en el seu interior, com a condició necessària per a promoure el canvi en la societat.

Arribats a este punt, m'atrevisc a plantejar la possible vacuitat de moltes de les propostes d'innovació i de canvi en l'escola que només són pensades des de l'acció pedagògica. Este canvi afecta essencialment els components del currículum i pot deixar fora els components socioculturals i polítics implicats. En definitiva, pot portar a millorar la manera com actua el disseny escolar sense aflorar la manera com estes pràctiques curriculars poden estar generant dinàmiques d'exclusió. La quotidianitat és política, en definitiva.

Em crida poderosament l'atenció com canvis substantius en el tipus de relació política de determinades pràctiques d'ensenyança porten l'alumnat a demandar un major control i una major intervenció del docent, fent valdre el disseny profund de la pràctica escolar estructurada des d'un projecte de gestió. D'alguna manera, interprete esta situació com una mostra que la seua quotidianitat s'ha vist alterada i reclamen un cert "orde" per a mantindre la coherència global amb les institucions socials en què actuen. Es valora la innovació des d'un punt de vista pedagògic però ens violenta que afecte també el nostre sistema de representació social i política.

Des de la perspectiva narrativa interessa deconstruir este procés sociopolític en el qual es construeix l'experiència, de manera que pose al descobert quins són els compromisos personals que ens mouen a actuar, i en conseqüència, la responsabilitat que estem disposats a assumir en la nostra praxi social i educativa. Vist d'esta manera no és possible per tant, pensar en el personal, en allò subjectiu, sense considerar el sistema col·lectiu del que es vol formar part. D'esta manera, implícita a este principi narratiu es troba la noció de comunitat, entesa com una construcció democràtica deliberativa i participativa. Açò ens introdueix en la segona font de ruptures.

Democràcia i comunitat. Canviant la quotidianitat escolar.

Plantegen Morín, Ciurana i Motta (2002) que la democràcia és un sistema polític complex en tant que viu de pluralitats, competències i antagonismes romanent com a comunitat. Esta perspectiva suposa canviar de rumb el model de gestió que caracteritza l'escenari escolar actual. De fet, representa un canvi de model polític rellevant que modifica el sistema de poder, les relacions entre els subjectes i els àmbits de decisió. Des d'esta idea de comunitat com a construcció democràtica, l'ensenyança, l'aprenentatge, el coneixement escolar, l'organització de l'escola, etc., adquireixen una dimensió diferent caracteritzada pel debat, el diàleg i, inclús pel conflicte productiu. L'heterogeneïtat, la diversitat, la peculiaritat es converteixen en un valor i una font de coneixement.

Una primera conseqüència d'esta perspectiva de comunitat és vincular la dinàmica escolar a la pròpia dels col·lectius socials que conviuen en l'escenari social des de perspectives diferents. L'ensenyança es converteix en un procés que es vincula

de forma substantiva amb la participació en escenaris sociopolítics i culturals diversos, que permeten anar configurant diferents estratègies d'acció social, des de principis ideològics clars. D'alguna forma, com plantegen autors com Hargreaves (s/f), es tracta de convertir les escoles en moviments socials, a la manera com ho són el moviment ecologista, el feminista o el moviment per la pau: estos moviments desafien l'orde existent i utilitzen una àmplia varietat d'estratègies per a aconseguir els seus fins, obrint diferents àmbits d'actuació. De totes maneres estos fins han de ser sempre entesos com a èxits col·lectius, basats en el consens i la diversitat.

No vull entendre des d'esta perspectiva, matisant les paraules de Hargreaves, que hàgem de circumscriure'ns a l'àmbit dels moviments d'alguna forma organitzats. Abans bé, entenc que l'escola mateix, com a moviment social, hauria d'incorporar les dinàmiques socials de l'entorn en què viu, des dels subjectes concrets que formen part del mateix. El valor radica, d'alguna forma, a incorporar en la dinàmica escolar la preocupació per canviar i millorar el món en què viuen els mateixos subjectes escolars i no sols contemplar-los com a futurs possibles en un entorn llunyà en el temps.

L'aprenentatge té lloc, ha de tindre lloc, des de l'acció quotidiana, a partir de la crítica i l'anàlisi rigorosa i conscienciós del marc en què actuar. De fet, esta perspectiva incorpora els postulats de la psicologia cultural i constructivista, els quals solen ser part dels currículums acadèmics en les universitats però que poques vegades tenen efectes en les pràctiques quotidianes, si fem cas de les paraules de Lea amb què començava este escrit.

El professorat es converteix així en part de la comunitat de què forma part, treballant conjuntament amb ella, recuperant el sentit de l'escola com a projecte col·lectiu i no com un sistema de prescripcions o, en el millor dels casos, la suma de diferents accions individuals, més o menys benintencionades. Açò suposa trencar certes barreres tradicionals com la que separa a famílies i docents, per exemple.

Per a seguir en el camí...

Després del que s'ha dit vull entendre la pedagogia crítica com un camí per construir i no tant com un disseny establert. En definitiva ho plantege com una ruptura amb les ortodòxies, siguen estes del signe que siguen. Igualment és un procés compartit que parteix de la diferència, de la peculiaritat i de la inclusió. Per tant representa una forma de construir societat des de la institució escolar amb el concurs de tots els actors implicats i no sols una acció des de l'autoritat docent i acadèmica. D'esta manera és possible comprometre críticament la quotidianitat de la vida escolar i propiciar camins nous que avancen en el camí de la justícia, la solidaritat i l'emancipació.

Bibliografía:

- CHURCHILL, Andrew H. (2008): "The emocional Journey into Critical Discourses: Appreciating the Challenge". En: Churchill, Andrew H. (ed.): *Rocking your World. The emocional into cirtical discourses*. Rotterdam: Sense Publishers (3-11)
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- GIROUX, Henry A. (2001): *Cultura, Política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- HARGREAVES, Andy (s/f), *Professionals and Parents: A Social Movement for Eduational Change*. Mimeo
- KINCHELOE, Joe L. (2008): "Foreward: If it´s importatan, you are going to have to pay". In: Churchill, Andrew (op. Cit.) (IX-XII).
- MORIN, Edagard; CIURANA, Emilio R. y MOTTA, Raúl D. (2002), *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* Valladolid: Universidad de Valladolid
- RIVAS, J.I. (2007): "Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento". En SVERDLICK, I.: *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- RIVAS, J. Ignacio (2006): "Trabajo docente y mercado. Trapicheando con el conocimiento". *Quaderns d'educació continua*, 15: 1- 12
- RIVAS, J. Ignacio & CALDERON, Ignacio (2002): *La Escuela desde la Experiencia de los alumnos. Biografías y Experiencia Escolar*. Ponencia presentada en el XIth Simposio interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación, celebrado en Albuquerque, Nuevo México (U.S.A.), del 23 al 26 de octubre de 2002 y Organizado por el College of Education de la Universidad de Nuevo México.
- RIVAS, J. Ignacio y LEITE, Analía (2006): "Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar". *Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía de la educación*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Mestres: intel·lectuals crítics a l'educació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València



“Es pot allò que es vol, i es vol tota una sèrie de coses de les quals actualment ens falta... Cal atraure violentament l'atenció al present tal i com és, si es vol transformar-lo. Front al pessimisme de la intel·ligència, l'optimisme de la voluntat”... Voluntat “com a consciència activa de la necessitat històrica, com a protagonista d'un reial i efectiu drama històric”. Gramsci, A. (1999): Tom 3, pàg. 74; Tom 5, pàg. 16.

Introducció

És la primera vegada que vinc al meu poble, a la meua ciutat, Montcada, per compartir els coneixements. Quan m'ho proposaren m'envai un doble sentiment: un d'alegria, d'estar a casa, i un altre de responsabilitat, de fer-ho bé.

El primer que se m'ocorregué, quan em proposaren el tema, va ser recordar el que avui en dia diríem els discursos que em donaven els meus pares quan suspenia durant els primers anys de batxillerat. Em deien: “xé, estudia que sinó seràs un ignorant tota la vida!”, “què vols anar a arreplegar bonyigos?”, “si no estudies seràs un tronxo!”, “no sigues cabut i estudia!”, “què vols que et prenguen el pèl?”, “estudia i no sigues llaurador!”... i d'altres expressions que podríem qualificar de més imperatives.

Em sorprenç que després de tants anys encara me'n recorde, segurament els fills recordem més coses (experiències, vivències, discursos...) que el que els propis pares pensen (no seran aquestos els primers aprenentatges a llarg termini?). Els arguments que em donaven, tot i que es poden qualificar de simples, mostren els desitjos dels pares, els quals produïem traduir pedagògicament en:

- Que les filles i els fills tinguin una bona preparació acadèmica i intel·lectual per enfrontar-se a la vida.
- Que tinguin els recursos suficients per enfrontar-se a qualsevol treball.
- Que siguin valorats i considerats personalment i socialment per allò que són i allò que fan.

Aquesta traducció pot considerar-se com un guió per desenvolupar les finalitats de l'educació, si comparem amb altres, podríem recordar els quatre pilars de l'educació que deia Jacques Delors (1996): aprendre a conèixer, aprendre a ser, aprendre a fer i aprendre a viure junts amb els altres. Així, també, podríem referenciar els set sabers necessaris per a l'educació del futur d'Edgar Morin (1999): 1. les cegueres del coneixement: l'error i la il·lusió, 2. els principis d'un coneixement pertinent, 3. ensenyar la condició humana, 4. ensenyar la identitat terrenal, 5. enfrontar-se a les incerteses, 6. ensenyar la comprensió i 7. l'ètica del gènere humà.

Si bé en la forma no mantenen una coincidència sí que considere que com a principis orientadors de l'educació, com a continguts de les finalitats educatives, tenen un mateix interès social i cultural.

Col·loquialment es diu que el treball dels mestres és la continuació de la tasca educativa dels pares, però caldrà considerar que el tipus de responsabilitat educativa és diferent. Mentre que la dimensió educativa dels pares se circumscriu a l'àmbit familiar, la dimensió educativa dels mestres s'obriria al context sociocultural. En qualsevol cas, la relació entre els mestres i els diferents àmbits educatius reclama una comunicació estreta i participativa de tots. Per a la qual cosa, una de les primeres tasques, sinó la primera, d'un mestre és la "lectura de la realitat" compartida com a fonament d'aquella transformació de finalitats educatives. Seran doncs, els mestres, els qui hauran de transformar aquestes formulacions educatives en el seu context sociocultural mitjançant projectes d'actuació i pràctica educativa. D'ací la importància social que han de tenir en un treball que els reclama una atenció i una implicació que va més enllà de la transmissió de coneixements.

No va desencertada la idea segons la qual cada vegada que apareix un problema social: augment de la violència, qüestions per a la millora de la salut, l'atur i la formació contínua, els problemes de xenofòbia, les noves tecnologies, els problemes de les drogues, els accidents de trànsit, els temes de la ciutadania, la tolerància, les relacions sexuals, els temes morals i ètics... cal traduir-los per trobar solucions, canvis d'actituds i de comportaments, en programes o projectes educatius. És evident que els "polítics professionals" canvien el color del seu discurs d'acord amb lectures interessades d'actuació però també és cert que l'educació no ha de quedar apartada d'aquells problemes, qüestions i temes socials. Una altra qüestió és que es responsabilitze directament i únicament a l'escola i els mestres d'aquells programes o projectes.

Atesa la relació entre la traducció dels interessos personals i socials en finalitats educatives, continuaré amb la necessitat de "llegir la realitat", de traduir-la i d'analitzar-la, com a tasca fonamentals dels mestres en l'Educació de Persones Adultes (EPA). Posteriorment reflexionarem sobre els mestres i sobre la creació d'una "nova cultura" en l'EPA. Aquesta, a més de considerar-la com un àmbit educatiu és també un projecte de construcció sociocultural. Destacarem la importància de la participació en l'aprenentatge i de les comunitats d'aprenentatge com a iniciatives que des de l'EPA tenen la intenció d'estendre's a altres àmbits educatius.

L'apartat de mestres com a intel·lectuals comença amb unes consideracions sobre què són aquests. Després i arran de les afirmacions de Fernández Enguita sobre les condicions de treball del professorat espanyol, desenvolupem un dis-

curs sobre allò que significa “ser mestres” i com aquest s’ha de transformar en un “intel·lectual crític”. En aquest sentit, destacarem la importància de la pedagogia crítica i del mètode dialògic coma a fonament del ser mestre intel·lectual.

Per últim, comentarem la relació entre ser mestres i la necessitat de construir espais de llibertat, llocs d’utopia, que estan en constant construcció.

Lectura de la realitat

La lectura de la realitat cal centrar-la en multitud de factors interrelacionats que incideixen en les persones i en la societat en general. Com a exemple de lectura destacarem tres aspectes que, considerem, incideixen especialment en l’educació: la cultura del consum, l’accés a la informació i la societat intercultural. La “cultura del consum” s’ha convertit en la cultura de totes les cultures, en el significat de la vida de les persones i el significant de la informació. L’emblema d’aquesta realitat l’ha plasmada una empresa de noves tecnologies en la seua publicitat: “l’avarícia em vicia” i també en la següent: “tu tens dret”. L’èxit del “mercat” ha estat en la creació de “necessitats sentides”, encara que no siguem bàsiques, dintre dels processos de relacions socials on la importància de “tenir” (PlayStation, wii, mòbil d’última generació...) es converteix en un sentiment d’identificació personal i col·lectiva.

Un altre factor, en la societat anomenada del coneixement, és l’accés a la informació. La seua selecció, processament i interpretació constitueixen un element de desigualtat que afecta directament i intensament a la societat i a la seua cultura del mercat. És possible que siga una conseqüència, però també és possible que siga una premissa, d’aquesta cultura mercantil, que l’analfabetisme (funcional, informacional, tecnològic,...) s’haja convertit en una realitat evident que ens atrapa i ens subjuga en un procés de discriminació i d’exclusió social i laboral. Per tant, no és gratuïta l’ampliació de “permanent” i “al llarg de tota la vida” de l’educació. Possiblement, davant de discursos pedagògics coherents i lògics, caldrà començar a pensar, o fer una reflexió crítica, en altres idees i propostes que superen les realitats i els seus valors tradicionals. Hem de desenvolupar les crítiques i les propostes més concretes, puntuals, específiques i contextualitzar-les sense perdre els referents i els valors de la modernitat (la justícia, la igualtat, la llibertat...), encara que siga amb altres mirades tant sociohistòriques com de la realitat actual. La recerca constant d’aquests valors ens marquen un devenir en què les incerteses sustenten la presa de decisions. Lligat a aquest tema hi ha una qüestió que caldrà desenvolupar en altre moment i és la necessària transformació de la institució educativa, atés el “desbocament” (Giddens, 2000) de la globalització en les nostres vides.

L'evolució i les transformacions socials han anat redefinint no només l'oferta dels Centres d'Educació de Persones Adultes (EPA) sinó també el seu paper i els seus objectius en aquesta societat de principis del segle XXI. La situació multicultural de la societat s'insereix als Centres d'EPA atesa la participació de persones adultes immigrants. La presència de cultures diferents, als espais dels Centres, ens situa en un dels reptes més importants, que consisteix a passar de la multiculturalitat a la interculturalitat. Per tal de centrar el discurs pedagògic considerem que cal diferenciar entre societat multicultural que faria referència a una "societat amb moltes cultures" i la societat intercultural faria referència a la "relació inter o entre les cultures d'una societat".

La societat multicultural descriuria una realitat social en què hi ha grups amb codis culturals diferents com a conseqüència de les diferències ètniques, religioses, lingüístiques... A vegades, en aquesta societat multicultural, les diverses cultures tracten de comprendre els fonaments de les altres cultures, de reconèixer l'alteritat, de mantenir permanents intercanvis i comunicacions i, per últim, de valorar la universalitat de cadascuna de les cultures.

La societat intercultural pretén ser la tendència cap a la interconnexió, que fa de la societat un sistema en procés de transformació tant per la dinàmica interna de cada cultura (conflictes, evolucions, desenvolupaments...) com per la dinàmica externa entre cultures (observació, imitació, comprensió, diàleg, consens, discens, competència...). És per tant un diàleg, un respecte mutu, una comunicació però, a més, una combinació o intersecció de mútua creació i construcció d'escenaris simbòlics d'aquelles cultures que han entrat en interacció.

Mentre que la societat multicultural és una realitat, un fet, encara que amb les limitacions i conflictes que s'esdevenen de les altres problemàtiques de la societat (treball, vivenda, seguretat...); la societat intercultural hauria de ser un objectiu o finalitat de la societat i, concretament, en allò que s'anomenen, entre altres, la vertebració i la cohesió social.

El pas de la multiculturalitat a la interculturalitat constitueix una tasca que va més enllà de l'aprenentatge d'un mateix codi lingüístic. La necessària acceptació del drets i llibertats suposa un "diàleg" d'oposicions (acceptar i rebutjar, comprensió i incomprensió, afirmar i negar) que només es possible superar amb una comunicació permanent, obligatòria i insoslaïable entre els membres d'una comunitat. La relació "inter o entre" conforma una realitat de relacions interpersonals que en molts casos resulta conflictiva i impedeix la integració sociolaboral.

Compartir la vida des de la comprensió d'altres situacions, visions, àmbits, dimensions i circumstàncies constitueix la finalitat de la convivència als Centres d'EPA. Aquestos han de mediar en la creació de la comunitat i la societat inter-

cultural a través de l'educació. L'aprenentatge de llengües, les certificacions i títols acreditatius, però també els programes formatius, constitueixen un camí que es construeix amb metodologies participatives i dialògiques que han de prendre en consideració les tradicions culturals (hàbits, costums, estereotips, actituds, valors...) del diferent perfil de l'alumnat adult. La indagació, des de la pedagogia crítica, ens ha d'aportar eines i recursos per construir la comunitat educativa i intercultural dels Centres d'EPA; és a dir, advoquem per refer el projecte sociocultural d'aquest àmbit de l'educació.

Davant de la pedagogia tradicional, que podríem qualificar de pessimista per les incerteses i les resignacions metodològiques, cal reivindicar una pedagogia de l'esperança (Freire, 1993) que, des de les iniciatives o propostes, aporte llum i veu a les possibilitats de transformació i coherència entre allò que es diu i allò que es fa.

Els mestres i l'educació de persones adultes

“Sols s'aconsegueix veure les coses des del punt de vista dels altres si un pot veure's a ell mateix des d'una diversitat de perspectives. Transformar-nos significa, aleshores, obrir les nostres ments, ampliar els nostres horitzons”. Beltrán, J. (2004).

Indagar sobre els mestres no és una qüestió amb la qual podem només compartir coneixements, és el nostre treball. Som mestres i, en conseqüència, dissertem sobre les nostres vivències i les nostres experiències i, en definitiva, sobre els nostres sentiments. No podem parlar sense quedar “tocats”. Parlar de les nostres realitats quotidianes és parlar i pensar sobre les nostres realitats i en elles està, vulguem o no, el “ser mestres”. Resulta natural, doncs, que quan estem o quedem fora dels centres educatius acabem parlant sobre el nostre treball, les nostres relacions, les nostres incerteses. Per tant tot allò que comentarem és susceptible de matisacions, de puntualitzacions i, fins i tot, d'oposicions.

Només amb el temps he après que el procés d'ensenyar no és sinó un procés d'aprenentatge en el qual mitjançant les inseguretats, els dubtes, les incerteses, els interrogants trobe les possibles respostes, les possibles solucions, quan no només altres interrogants. Com a mestre sempre tracte de comunicar i compartir tot el que sóc i tot el que sé. És per això que crec que els mestres ens sentim vius i amb el desig d'obrir-nos als altres, per tal d'educar i d'educar-nos. En aquest sentit hem de ser lliures (responsables) d'educar en la “llibertat” i no en educar en la “legalitat”. No es tracta d'anar “en contra de” les normatives o prescripcions sinó de considerar-les i respectar-les però sense que es convertisquen en el centre dels projectes educatius, en la vertebració de la tasca de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Dintre del discurs de la pedagogia crítica en l'educació de persones adultes es pot considerar, potser siga només una esperança, que s'està desenvolupant una "nova cultura" fonamentada en el principi segons el qual tot aprenent és ensenyant i tot ensenyant és aprenent. Una cultura de l'experiència, de la quotidianitat, que rep els models de comportament amb els quals hem estat socialitzats, però que els hem desenvolupat i els hem transformat en la nostra relació educativa amb altres persones. Exemple d'açò seria quan s'han incorporat companyes i companys a l'EPA, les quals al començament no comprenen allò que els comentem sobre les "noves relacions o comunicacions amb l'alumnat". Una vegada han començat a treballar conjuntament se n'adonen de les diferències i de la necessitat d'aquesta "nova cultura". Tot i que, com diu José Beltrán (2004) en la cita de l'apartat, no tots estiguen disposats a obrir les ments i a ampliar els horitzons. No hauríem d'oblidar-nos com deia Freire (1997:47) en pedagogia de l'autonomia que: "ensenyar no es transferir coneixements, sinó crear les possibilitats per a la seua pròpia producció o construcció". Podríem afirmar que educar és obrir-se a noves experiències i comprensions, a noves relacions amb les persones que tenim davant i amb el context sociocultural que ens reclama, cada vegada més, que siguem una agència educativa primària.

Evidentment, tot açò no és tan fàcil ja que les extensions de l'edat, les evolucions i canvis socials, les superposicions d'exigències i de responsabilitats en els temps... i d'altres factors socioculturals, han fet que la persona adulta trobe dificultats en ubicar-se en el seu lloc en la societat i desenvolupar un projecte de vida més o menys estable. Fixent-nos com els adolescents, i fins i tot els preadolescents, s'han convertit en consumidors, en persones adultes. Allò que abans estava reservat a l'adultera creua totes les etapes de les edats. És per això que cada vegada es parla més de la "joventut", "em sent jove", "ser jove", i que la societat està estructurada des de la "joventut". La societat no aporta cap model d'ésser-adult i, en conseqüència, no s'ofereix cap "estadi" de l'adultesa. Podríem afirmar que em passat a una etapa o estadi d'una biografia oberta (biograficitat): unes etapes personalitzades que ens arrossegueu a una individualització i diferenciació entre persones adultes. Cal pensar que la "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. Des del cognitivisme i el constructivisme s'assenyala que el coneixement no ha de transmetre's sinó estructurar-se i construir-se des de situacions, experiències i vivències significatives. Com afirmava Mezirow (1991), l'aprenentatge adult s'inicia i es promou des de processos de transformació de les interpretacions mitjançant moviments de recerca i d'experiències. Tal com afirmem en altre apartat, l'educa-

dor ha de generar múltiples propostes i activitats, des d'altres mirades i maneres de veure la realitat. D'ací la necessària autoorganització didàctica i la seua facilitació des d'una teoria de l'ensenyament en la qual qui aprén ha de tenir poder de prendre decisions. Com deia Gramsci (1999, tom 4, p. 100): “l'únic entusiasme justificable és el que acompanya a la voluntat intel·ligent, a l'activitat intel·ligent, la riquesa en iniciatives concretes que modifiquen la realitat existent”.

En aquest sentit, la importància de les transformacions socials, respecte de la quantitat de la informació i respecte de la comunicació entre les societats i les cultures, justifica la necessitat de metodologies de construcció curricular fonamentades en el diàleg. Si com afirmava Vygotsky (1979) els canvis sociohistòrics comporten canvis en les formes bàsiques dels processos cognitius, el llenguatge de la informació i la comunicació a través de les tecnologies, en contextos no acadèmics, amplien i modifiquen allò que anomenaven Cole i Scribner (1981) la intel·ligència pràctica, les habilitats i les capacitats pràctiques que les persones desenvolupen en els seus contextos. També afegiríem la intel·ligència emocional, tot i que és un altre concepte que caldria desenvolupar en altre moment. La rapidesa dels canvis tecnològics crea noves necessitats globals (econòmiques, formatives, socials, culturals...). L'educació no pot obviar aquests canvis i cal replantejar l'accés, la selecció i la distribució de coneixements socialment però també acadèmicament (currículum). Podem afirmar que la manca de formació general i la interconnexió entre àrees de coneixement estan sent un entrebanc en la didàctica i en les possibilitats de l'educació social.

Podríem exemplificar la situació dient que als Centres d'Educació de Persones Adultes ens trobem casos extrems com els següents: “vinc a aprendre, no sé res, no sé ni llegir ni escriure bé” o “vinc a traure el graduat en un mes”. Es passa d'una infravaloració en la qual cap mestre ha certificat el que sap i en conseqüència “no sap res” a una sobrevaloració acadèmica en la qual els requisits o exigències acadèmiques de l'EPA són inferiors i, en conseqüència, poden “traure el graduat en un mes”. En els dos casos es fa referència a l'àmbit de l'educació formal (certificats i títols) i no es té en compte l'educació no formal (preparació per a accedir a altres ensenyaments i a altres ocupacions) ni l'educació informal (en la qual també s'aprenen: idiomes, música, teatre, fòrums, dibuix, accés a les eines d'informàtica, debats...). A la Unió Europea hi ha equips de treball que estudien com reconèixer aquesta educació no formal i informal per tal de reconèixer el seu valor com a coneixements formals o acadèmics.

La declaració d'Hamburg (1997) reclama un major reconeixement de les diferents formes d'educació i emmarcar l'EPA en el concepte d'educació al llarg de la vida. La finalitat seria la creació d'una “societat educativa” en la qual s'ofereixen

múltiples possibilitats d'aprenentatge en diferents àmbits, nivells i contextos. A la formació bàsica cal unir els altres dos àmbits que la integren, la formació sociocultural i la formació laboral. I és que les propostes educatives es justifiquen més pel creixement econòmic que pel desenvolupament personal i de la comunitat.

L'educació al llarg de la vida ha de ser una eina fonamental ja que (Hamburg, 1997, 19) a través d'ella es fomenta “ (...) la participació conscient i efectiva de dones i homes en totes les esferes de la vida (...) un món en el qual els conflictes violents siguen substituïts pel diàleg i una cultura de pau basada en la justícia”. L'EPA a més de ser un àmbit de l'educació esdevé un projecte comú de construcció sociocultural, en el qual l'educació no només és un dret sinó també un deure i una responsabilitat personals i col·lectives en el desenvolupament comunitari.

El desig d'educar(-nos) és la necessitat de relacionar-nos, de compartir amb altres el nostre creixement com a persones, amb les dificultats, amb els sufriments però també amb les il·lusions, amb les esperances, allò que deia Freire (1985) de “ser més”. Em de re-conèixer i re-crear constantment les nostres experiències i les nostres relacions per comprendre i re-prendre permanentment aquell desig. Però, qui ens aporta vida a aquest desig d'educar(-nos)? Segurament el trobar-nos prop dels nostres començaments i del començament del “meu” alumnat. Sempre que comence el curs torne a tindre les mateixes sensacions d'incerteses, d'inseguretats però al mateix temps de ganes per trobar-me a gust, de compartir idees, pensaments, coneixements. En aquest sentit, em sent un mediador, un interlocutor entre la realitat social i cultural, però també un aprenent davant de les necessitats d'aprenentatge i les noves possibilitats de “ser més”.

En aquest aprenentatge, la participació passa per fer efectiva la presa de decisions en tots els àmbits de la vida social, per la qual cosa ha d'interpretar les normes, les prescripcions, ha de ser subjecte de la seua vida pública. La participació i la presa de decisions a l'escola dels fills, al treball de l'empresa, a la gestió de la finca, a les associacions de la comunitat, a les societats que la conformen... són punts de referència clau en l'educació i haurien de ser el motiu per a l'organització d'activitats educatives. Si partim de la premissa segons la qual totes les persones posseeixen habilitats comunicatives gràcies a les quals realitzen aprenentatges, el diàleg entre iguals en àmbits tant acadèmics com no acadèmics, facilitarà i desenvoluparà les habilitats comunicatives. D'aquí la necessitat de transformar allò acadèmic, l'educació formal, el centre educatiu, en allò que anomenen comunitats d'aprenentatge (Flecha, Eboj, 2001). Proposta que considera l'educació com un factor de canvi o com diria Freire (1997) com un procés de pràctica de la llibertat. La capacitat emancipadora i política de l'educació ens endinsa a considerar-la com un procés de transformació social al llarg de tota la vida i no com un mecanisme de reproducció social.

Les comunitats d'aprenentatge i, fins i tot, l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997) són iniciatives procedents de l'Educació de Persones Adultes però amb intencions d'estendre-les a altres àmbits educatius. No podem obviar que la recerca d'una major igualtat d'oportunitats a l'educació és bàsica per a altres igualtats socials, culturals i econòmiques.

Els mestres com a intel·lectuals

Les regles del món estan canviant. És hora que les regles de l'ensenyament i del treball dels docents varien amb elles. (Hargreaves, 1996: p. 287)

Com a una primera aproximació considere que allò que qualifica els mestres com a intel·lectuals és la sensibilitat de llegir amb els aprenents la realitat social però també els seus sentiments, considerar els seus comentaris, les seues preguntes, les seues necessitats... amb un diàleg en el qual saber escoltar resulta fonamental. El saber estar amb l'altre, considerar els seus interessos, les seues motivacions i les seues expectatives, és la millor manera d'acompanyar el saber aprendre. Tanmateix no és suficient amb aquesta actitud, cal transcendir, és a dir, transformar la realitat en paraules que “fan veure allò que és” (Muraro, L., 1994:45) i al contrari, “allò que és transformar-lo en pràctiques educatives”, d'aprenentatge. És tracta d'obrir significats culturals, despertar possibilitats al pensament i a l'acció d'aprendre, de comprendre i d'ensenyar. Tot això adobat amb una actitud crítica respecte a allò que aporten o d'allò que falta, d'interrogar, de qüestionar, de preguntar, de tractar de comprendre, de temptejar respostes, de comprendre que tot açò no és independent entre el jo i els altres.

Però, com buscar allò essencial de la pràctica educativa? Caldrà buscar-ho no només en el “continent” (l'eina, l'estructura) sinó en el “contingut” (l'ànima), en allò substantiu de saber viure. Crear espais per a “sentir” és crear territoris comuns “per a fer”. En altres paraules, i parafrasejant a Lorenzo Milani (Gesualdi, 2007:9), no hauríem de preocupar-se de com cal fer per ensenyar, sinó com cal ser per poder ensenyar.

Abans de continuar i per tal d'aproximar-nos a les realitats del ser mestres, recordarem algunes de les afirmacions o conclusions de Ferndández Enguita (2008) sobre la qüestió de si són dolentes les condicions de treball del professorat espanyol. D'aquestes destacaria:

1. Molts pocs abandonen la professió i tenen un nivell de satisfacció notable.
2. Estan comparativament bastant ben pagats.
3. El seu temps de treball és del tot envejable. Coincidència entre l'horari de la institució (Centre) i l'horari laboral.

4. Poden utilitzar o desaprofitar com vulguen les hores pagades però no reglamentades. No existeixen mecanismes de control directe (sobre l'activitat) ni indirectes (sobre el resultat), com tampoc incentius suficients que afavorisquen el seu ús productiu.
5. Gaudeixen d'una àmplia autonomia en les hores de treball regulat. Només actua d'àrbitre la seua consciència professional.
6. En els casos dels funcionaris, cal afegir l'estabilitat, la impunitat i gairebé la inamovibilitat.
7. El panorama és confortable però no inequívocament rosa: frustracions, falta de suport institucional o professional, patologies ocupacionals, tensions associades al treball cara a cara, falta d'incentius.
8. Com a carrera professional és una carrera plana marcada per l'escassetat d'incentius per la feina ben feta i la pràctica inexistència de mecanismes dissuasoris contra la tasca mal feta o no feta.

Davant d'aquestes afirmacions, algunes de les quals certament qüestionables o, si més no, susceptibles de puntualitzacions, reprenem la qüestió que ens interessa per al tema: què és ser mestre intel·lectual?

Ser mestre intel·lectual és comprometre's a través de les pràctiques a transformar l'immobilisme i el fatalisme que ens rodeja, és tenir esperança, creure en les nostres capacitats i en la dels altres per poder intervenir i canviar la realitat que ens envolta. Entre elles està la participació en el funcionament de les estructures de coordinació i en els llocs de responsabilitat per al funcionament d'aquelles estructures. Podríem afirmar que l'anomenada "qualitat de l'ensenyament" està en relació directa amb la "qualitat dels mestres" tant com a persones, com a la seua preparació científica i pedagògica. En aquest sentit, ser mestre és responsabilitzar-se del caràcter moral i ètic que comporta aquesta forma de ser i d'actuar; no hauríem d'oblidar que els mestres comptem i hem de donar compte d'allò que fem.

Ser mestre és participar en la cultura a través del currículum en acció. La valoració, la selecció i la distribució d'aquells continguts o coneixements que es consideren bàsics i fonamentals per la societat constitueix un element fonamental en la pràctica com a mestres. La mediació entre la cultura científica i la cultural experiencial forma part de les nostres tasques i en conseqüència, els mestres han de ser "cultes". Això suposa un permanent reaprenentatge d'allò que hem estudiat (llegir en altres disciplines com la psicologia, la filosofia, la sociologia, la antropologia...) i una constant formació didàctica a través d'il·lustracions, dinàmiques, exemples, analogies, indagacions, aplicacions... i, en definitiva, de recursos que faciliten la inclusió en la cultura.

Ser mestre comporta també un saber fer, unes competències que recull Xavier Besalú (2008) en: "treballar en equip; actitud participativa; treballar tenint en

compte la comunitat a la que serveix; promoure els valors que sustenten la convivència democràtica; proposar, organitzar i adequar les situacions d'aprenentatge, executar-les i avaluar-les; gestionar la distribució del temps i dels espais; coneixements sobre la dinàmica de grups; atendre la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat; afrontar la resolució pacífica dels conflictes, exercir la tutoria i orientació de l'alumnat; establir relacions de col·laboració amb les famílies; i actitud investigadora i capacitat d'experimentar i compartir les experiències pedagògiques”.

Però a més ser mestre intel·lectual crític suposa sabers que ajuden a comprendre el per què i el per a què de les coses, però també saber escoltar i saber preguntar, explorar camins i experiències que superen les desigualtats i obrin les possibilitats d'aquells més pobres, dels més necessitats. Afavorir els més desafavorits no simplement des d'una actitud de discriminació positiva per a igualar sinó des d'una pràctica per superar als qui ja estan “dalt”. Per a la qual cosa aquest treball ens exigeix compromisos en tots els àmbits socioeducatius per tal de transformar les seues estructures. Com diu Escudero (2006: 38) “no estem pensant en un docent militant radical, sinó en un que entenga la seua professió com un servei bàsicament social i humà i que assumisca eixa prioritat i horitzó cap on caminar”. Ha de ser una persona conscient de les funcions socials i polítiques que assumeix i de la necessitat de sabers (què, com, quan i per què) que cal desenvolupar. Ser mestre intel·lectual crític és ser teòric i pràctic, és investigar i actuar al mateix temps, és reflexionar i d'indagar sobre la pròpia acció.

El qualificatiu de crític es fonamenta en la idea de recolzar i d'ajudar a desenvolupar formes de ser i d'estar en la societat amb els millors coneixements. Es tracta de canviar el sistema de “valors” imperants en la societat, d'aconseguir una formació en procediments, en actituds, en conceptes, en principis... que permeten abastar el dret a la ciutadania. Cal recordar que 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, l'“status quo” que ens subjuga a pensar i a actuar com a serfs i que aconsegueixen “que el vici aparega com una virtut, la mentira com a veritat, allò superficial com a substancial, allò perible com a permanent, allò violent com a pacífic i la guerra com a mitja imprescindible per a la pau” (Rodríguez, 2005: 7). En definitiva, les injustícies són percebudes com a “normals” i “irremeiables”. Una pedagogia conformista que ens tracta com a “consumidors” d'un mercat global i en què ens remet a temps passats i suposadament superats. A l'igual que en altres èpoques de la història la persona té un paper pacient, un rol passiu en tot allò que l'envolta.

La pedagogia crítica contesta, des del discurs educatiu, els dogmes del neoliberalisme que propaguen la racionalitat i l'objectivitat del lliure mercat com a

únic sistema socioeconòmic possible. Però a més, proposa la creació de xarxes comunitàries i internacionals de comunicació global amb altres valors de justícia i d'igualtat en les relacions. Davant del fatalisme, la desesperació i la resignació cal una dimensió de l'esperança en una nova història de lluita contra la desigualtat, de lluita pels valors de la solidaritat, de lluita contra l'exclusió. Per tant estem parlant d'una pedagogia de l'acció social i pública (política) que reinvente la realitat de la vida quotidiana i l'analitza des del diàleg. Des d'aquest, cal saber escoltar i aprendre per saber parlar i ensenyar. Saber escoltar i saber qüestionar o preguntar "a la realitat" constitueix un primer pas per saber donar respostes, per aportar coneixements.

Tal com afirmava Paulo Freire, la pedagogia crítica cal que es fonamente en el diàleg com a mètode de coordinar la presa de decisions educatives. Les persones adultes han de prendre un paper protagonista des del pensament i l'acció. Des d'aquesta necessitat dialògica apareix el moviment Educació Democràtica de Persones Adultes (EDA) (Flecha, 2004), el qual parteix del supòsit segons el qual totes les persones tenim capacitat de llenguatge i d'acció. Com deia Freire : "si de veritat el somni que ens anima és democràtic i solidari, no és parlant als altres des de dalt, per damunt de tot, com si fossem els portadors de la veritat que cal transmetre als altres, com aprenem a escoltar, però és escoltant com aprenem a parlar amb ells. Només qui escolta pacientment i críticament l'altre, parla amb ell, fins i tot quan, en certes ocasions, haja de parlar-li a ell. El que no fa mai qui aprén a escoltar per a poder parlar amb, és parlar impositivament (...) L'educador que escolta aprén la difícil lliçó de transformar el seu discurs a l'alumne, de vegades necessari, en una parla amb ell". (Freire, 2003: 88-89). Per a l'EDA, l'acceptació de la validesa dels arguments dels altres com un esforç per comprendre i per fer-nos comprendre considera el consens intersubjectiu com el resultat del procés de diàleg (Flecha, 2004: 30-31). L'experiència vital de les persones adultes, en diferents contextos, ens aporta sabers o coneixements socials i culturals que podem compartir, que ens permeten un diàleg des de la igualtat en la validesa dels arguments. Podem construir i elaborar coneixements des d'aquells que s'han construït intersubjectivament. Aquests es transformen en objectius, coneixements formals, quan es participa en el procés de producció de coneixements (Pascual, 2000), en un procés de construcció del currículum.

Des de la pedagogia crítica s'ha de possibilitar que, a partir dels coneixements no formals que les persones adultes tenen, es dominen aquells coneixements formals o acadèmics que es consideren bàsics o instrumentals. Es tracta tant de respectar els sabers construïts socialment com d'analitzar, de reflexionar, de discutir i de decidir quins són els sabers acadèmics que socialment, laboralment i educativa-

ment tenen raó de ser i quins cal incloure'ls en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquest procés de construcció curricular ha estat una de les tasques més complexes i més dificultoses en el nostre treball com a mestres i és, segurament, un dels reptes de l'educació que ens reclama ser intel·lectuals crítics.

Quan es planteja què volem aprendre apareixen arguments que afirmen que certs coneixements son innecessaris. Però, també apareixen arguments a favor del seu estudi i aprenentatge (utilitat personal, social, laboral o educativa). Com hem comentat abans, la societat de la comunicació o de la informació ens reclama estar atents a les exigències sobre els sabers o coneixements i ens obliga a debatre quins d'ells s'han d'incloure al currículum. Només des del diàleg i des de la pedagogia de les preguntes podem establir i concretar els currícula instrumentals però també la seua contextualització ètica relacionada amb la transformació personal i social. Un diàleg que es pot sustentar en la següent afirmació de Paulo Freire: “no pense autènticament si els altres no pensen també. Simplement no puc pensar pels altres ni per als altres ni sense els altres” (Freire, 1993: 112).

Podem parlar del diàleg com un espai, un terreny de creació de sentit, dintre del qual trobem les nostres dimensions: la personal, la familiar, la social, la instrumental, la laboral... En aquest espai cal donar veu i recolzament a les altres persones de tal manera que s'esdevé la solidaritat de forma natural. Un diàleg en el qual la curiositat ens fa “éssers en permanent disponibilitat per a la indagació, éssers per a la pregunta.”. (Freire, 1997:103). Des d'aquest punt de partida, què espera l'alumnat adult del mestre? Segurament el primer que espera és que siga exemple, estímul, motivació i guia del seu procés formatiu. Establir una relació de confiança, de motivació, és un primer pas per al diàleg. El recolzament personal i sentimental acull la superació personal. L'objectiu d'aprendre per a canviar la seua realitat, per desenvolupar la personalitat, l'autoestima, forma part de la formació de la comunitat autorreflexiva.

Per tant, “ser mestre intel·lectual crític” és alguna cosa més que una ocupació, és una professió que ens reclama dedicació a temps complet. Jo no sóc mestre només davant d'alumnat, jo sóc mestre a temps complet, en el sentit de ser exemple en les meues actituds, en les meues activitats, en les meues pràctiques, en les meues relacions i, sobre tot, en la meua disponibilitat davant de l'ensenyament, de l'estudi dels coneixements, de la preparació cultural i la formació permanent. Això també suposa no caure en “corporativismes”, en no amagar les incompetències, la falta de responsabilitat i de dedicació.

La tasca dels mestres és considerada “políticament” la “base” del sistema educatiu. No obstant això, cabria preguntar-se: per què el reconeixement de la seua funció social no té l'equivalent a les altres docències (professorat de secundària i professorat d'universitat)? El ser mestre o el ser professorat no hauria de diferenciar-se

ni en la seua funció social ni tampoc en la seua preparació pedagògica i intel·lectual. És possible que amb aquest comentari òbriga un debat que algunes persones qualifiquen de “corporatiu” i “conservador” ja que immediatament es pensa en l’equiparació econòmica d’uns i d’altres. Però només des d’una lectura crítica d’eixe “ser mestre” o “ser professor” podrem ampliar les dimensions del nostre treball. Però a més, com hem afirmat abans, cal tindre present que l’educació és una activitat pràctica, pública i, en conseqüència política, és a dir ens inclou a totes les persones. Es vulga o no, l’educació té càrrega de valors relacionats amb la promoció dels valors humans i dels ideals socials. El treball dels mestres no té a veure amb aquells polítics que separen la teoria de la pràctica, sinó que saben que allò que són i que fan té a veure amb la creació, formació i desenvolupament de una ciutadania que considera que allò públic també forma part de la seua vida, de la seua pròpia existència.

Considere que amb aquestes pinzellades, de “ser mestres intel·lectuals crítics”, puguem respondre o transformar el color de les afirmacions de Fernández Enguita, tot i que si hem de buscar criteris i condicions del nostre treball hem de predicar i de practicar amb l’exemple.

Per últim, encara que podríem dir per començar, caldria considerar el que ens deia Gramsci (1999: tomo 5, p. 17): “¿Pot haver reforma cultural i, per tant, elevació civil dels estrats deprimits de la societat, sense una prèvia reforma econòmica i un canvi en la posició social i en el món econòmic...? Una reforma intel·lectual i moral no pot deixar d’estar lligada a un programa de reforma econòmica, és precisament la manera concreta en què es presenta tota reforma intel·lectual i moral”.

Els mestres i la utopia

En correspondència amb allò que deia Dewey aprendre és aprendre a pensar, podríem dir que ensenyar és ensenyar a pensar.

El sentit de la utopia com a lloc que no existeix no ha de ser un impediment per al nostre “ser mestres intel·lectuals”. Tot allò que no existeix “actualment” no vol dir la seua impossibilitat. Utopia i realitat adquireixen una mateixa dimensió en l’àmbit educatiu ja que el projecte humà, com a persona i com a societat, està constantment refent-se, en construcció. Si ensenyar és ensenyar a pensar, també és somiar, construir utopies, fer natural allò que deia Freire (1985) de “ser més”. No es tracta de prescripcions sinó d’imperatius autògens, ontològics, de drets i de deures, de compromís, de ciutadania. És més apassionant i interessant allò que queda per conèixer que allò que coneguem. Del coneixement al desconeixement ens obliga a ser utòpics, a comprendre la complexitat i les incerteses, a considerar insuficients els coneixements, a considerar-nos aprenents, en definitiva a reconèixer la nostra ignorància.

L'educació és utopia perquè és projecte a desenvolupar, a crear, i com diu un proverbi xinès: “si projectes per a un any sembla blat; si projectes per a deu anys, planta arbres; però si projectes per a un segle, forma persones”. D'aquí que Delors (1996) parlés de l'educació com a “tresor”, com a utopia necessària o, en paraules de Freire (1993), com una pedagogia de l'esperança. Utopia es converteix en un eix del nostre ser mestres.

Com a “mestres intel·lectuals crítics” no hem de tractar de “reformar” sinó de “transformar”, de pensar altres terrenys, altres dimensions, altres comunicacions del procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Ser mestres ens reclama ser investigadors del nostre treball, pensar reflexivament i críticament el currículum, els mètodes, la comunicació, la formació docent, el desenvolupament i evolució psíquica, física i emocional de les persones, les realitats educatives, culturals, socials, econòmiques...

La plasticitat de la intel·ligència, de la pròpia naturalesa humana i la capacitat de curiositat estan en la base de les utopies per a superar el que anomenava Freire (1996) el fatalisme, el no tindre res a fer per a ser més. La paràlisi de la consciència crítica de les realitats es transforma en la quotidianitat de la vida social quan per exemple ens equiparen en la publicitat el “dret” a consumir (tu tens dret) amb els drets constitucionals, els drets com a ciutadans, i fins i tot, els drets humans. Com diu Eduardo Galeano (2005: 17) “el món a l'inrevés ens ensenya a patir la realitat en lloc de canviar-la i a acceptar el futur en lloc d'imaginar-lo”. Si seguim amb el mateix autor i comparem el nostre “ser mestres intel·lectuals” amb la utopia podríem dir que la utopia “està a l'horitzó (diu Fernando Birri). M'aprobe dos passos, ella s'allunya dos passos. Camine deu passos i l'horitzó es corre deu passos més enllà. Per molt que camine, mai no l'abastaré. Per a què serveix la utopia? Per això serveix: per a caminar”. Per a què serveix ser mestre? per a ser més, per a educar, per a educar-se i per a educar-nos.

Bibliografia:

- BELTRÁN, J. (2004): Enseñar y aprender sociología en la universidad.: textos y contextos para una cultura de la pregunta. X Conferencia Sociología de la Educación. Valencia. Germania.
- BESALÚ, X. (2008): Competències i tasques de les i dels mestres al segle XXI. Conferència. Escola d'estiu de Formació de Persones Adultes. Almussafes.2008
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1981): The Psychology of Literacy. Cambridge. Harvard University Press.
- Delors, J. (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la EDUCACIÓN para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro. UNESCO.

- ESCUDERO, J. M. (2006): "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos" en: Escudero, J.M. y Luís, A.: La formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona. Octaedro.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008): La professió docent avui. En Martínez, M.: El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat. Barcelona. Mediterrània.
- FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras. Barcelona. Paidós.
- FLECHA, R. y ELBOJ, C. (2001): "La educación de personas adultas en la sociedad de la información". Educación XXI: Revista de la Facultat de Educación nº 3. pp. 141-162.
- FLECHA, R. (2004): "La Pedagogía de la Autonomía en Freire y la Educación Democrática de personas adultas". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 18. pp. 27-43.
- FREIRE, P. (1985): La educación como práctica de la libertad. Madrid. S. XXI. 6a. edición.
- FREIRE, P. (1993): Pedagogía de la esperanza. Madrid. S. XXI.
- FREIRE, P. (1996): A la sombra de este árbol. Barcelona. Roure.
- FREIRE, P. (1997): Pedagogía de la autonomía. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003): Pedagogía de l'autonomia. Edicions del Crec- Denes Editorial. Xàtiva.
- GALEANO, E. (2005): Patas arriba: la escuela del mundo al revés. Madrid. S. XXI.
- GESUALDI, F. (2007): "Renovar la escuela, cuestión política". Revista Educar(nos). Nº 37. pp. 9-10.
- GIDDENS, A. (2000): Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días. Madrid. Taurus.
- GRAMSCI, A. (1999): Cuadernos de la cárcel. México, Ediciones Era. Tomos: I, II, III, IV, V, VI.
- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata.
- MEZIROW, J. (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass Publishers. San Francisco / Oxford.
- MORIN, E. (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París. UNESCO.
- MURARO, L. (1994): El orden simbólico de la madre. Madrid. Horas y horas.
- PASCUAL, A. (2000): Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas. Barcelona. Editorial Octaedro.
- RODRÍGUEZ, M. (2005): "Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado". Seminario sobre Educación de Personas Adultas. Cullera. 2006
- UNESCO (1997). Declaració d'Hamburg sobre l'Educació de Persones Adultes i Pla d'Acció per al Futur. Papers de Dènia. Ajuntament de Dènia.
- VYGOTSKY, P. (1979): Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.



La Investigació-acció i la didàctica: coneixement, pràctica i desenrotllament professional

Emilio Lucio Villegas, Universitat de Sevilla, Institut Paulo Freire d'Espanya



*En fin, este diletantismo es absurdo. Clamamos por ahí, en tabernas y libros, 'que el país es una chusma'. Pero ¡que diablo! Por qué no trabajamos para reformarlo, o rehacer a nuestro gusto y por el molde perfecto de nuestras ideas
(Eça de Queiroz, O Maías)*

I

M'incline a començar dient que no m'agrada el terme investigació-acció, o investigació-acció-participativa, etc. Preferisc el terme Investigació Participativa (IP d'ara en avant). Açò pot paréixer una qüestió terminologia o una discussió d'escoles, o inclús una discussió especulativa i estèril a què tan acostumats estem i aficionats som els professors i professores d'Universitat.

No és així. Jo crec que l'assumpte té alguna substància i val la pena detindre's un poc en esta qüestió, que ens va a ajudar, crec, a situar-nos i a trencar amb certes opcions i derives que han portat a determinades propostes de clar tall tecnològic sota el nom d'una metodologia, una pràctica i una ideologia plantejades per a canviar i no mantindre les coses com estan. Crec que

* Traducció, Ximo Martínez ortiz

esta primera discussió va a ajudar-nos a resituar les metodologies participatives en general i la IP en particular. Per últim, crec que la resolució d'esta discussió ens permet llançar-nos cap a avant i situar la IP en un context de pràctiques emancipatòries a partir de les accions de les persones i els col·lectius.

En este sentit podem plantejar algunes qüestions. La primera de totes és oblidar que qualsevol acció és participativa pel fet de ser actuació. Hi ha clares accions d'un marcat caire tecnològic de les quals convé allunyar-se, ja que són castradores de la participació i engrandeixen més encara el paper i el poder dels tècnics, siguen aquests mestres, agents de desenvolupament o qualsevol altre. És a açò al que es refereix Fals Borda (2006) quan planteja que les derivacions directes, i sense discussió des de l'obra de Kart Lewin ens condueixen a concepcions tecnològiques de la investigació-acció. I d'aquesta forma, ell mateix explicava part de la seua renúncia a utilitzar el terme. Són elles les que poden arribar a confondre la IP amb els cercles de qualitat del toyisme, per exemple.

Segurament l'autor que més ha insistit en la necessitat denominar a este tipus d'investigació, Investigació Participativa ha sigut Budd Hall. Entén que és necessari recuperar un ethos participatiu (2001). Açò significa que la participació es converteix en element prioritari i definitori. No pot existir Investigació Participativa sense participació. Açò pot paréixer redundant -efectivament ho és- però l'experiència ens demostra que moltes vegades -i sota el paraigua de qualsevol denominació- es diu una cosa i se'n fa una altra. Per exemple, el currículum per a persones adultes de 1985, elaborat per la Junta d'Andalusia indicava que la metodologia a utilitzar havia de ser la IP, però ni es formava els professors, ni es flexibilitzava el currículum -i eixe era més flexible que els posteriors- ni s'obrien els camins institucionals que permeteren als professors fan un treball des d'una òptica diferent. Tal és el cas també d'algunes pràctiques participatives en les quals l'execució no és participada, sinó que passa a poder dels tècnics. I la pròpia participació és reglamentada, compartimentalitzada a determinats moments i no és, com sí que pretén l'ethos participatiu, una actuació feta sota altres paràmetres, idees i concepcions.

II

Només la filosofia pot presumir (encara que tal vegada només siga una presumpció) que la seua mà suau és capaç d'eradicar de la ment humana el principi latent i mortal del fanatisme.

(Edward Gibbon, Història de la Decadència i caiguda de l'Imperi Romà)

Generalment, se situa la IP dins del treball comunitari. De fet, alguns manuals sobre educació i Pedagogia Social -sobre els quals no faré el comentari que no me-

reixen- la situen -sorprenentment- dins de l'òptica del treball social i del treball comunitari i no de l'educació, ni tan sols de l'educació de persones adultes.

Amb independència del desconeixement que comporta, esta posició de proposar la IP fora de l'escola ha de veure també amb una certa i prou estreta concepció absolutament escolar de l'escola -és una redundància però crec que se m'entén. Almenys des de Freinet, si no abans, sabem que les coses de l'escola, de la comunitat, de la vida personal i col·lectiva estan relacionades i que no es pot tancar la porta de l'aula i proposar el normal discórrer dels esdeveniments. Perquè, com deia Lenin: la realitat ix per la porta i entra per la finestra.

Per a situar-nos, convindria fer un xicotet repàs a les grans definicions i caracteritzacions de la IP que han proposat dos figures prou indiscutibles per la seua trajectòria: Orlando Fals Borda i Budd L. *Hall*, i també les connexions amb l'educació popular que van realitzar persones com el desafortunado Joao Francisco de Souza.

Per a *Hall* (1981, 2001) la Investigació Participativa es pot definir per una sèrie de característiques:

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

D'altra banda, Fals Borda (1986) també planteja una sèrie de característiques per a la IP. Ell parla de quatre en concret:

1. La investigació és col·lectiva. Tots els processos d'investigació són realitzats pel grup de forma dialògica.
2. És un procés de recuperació crítica de la història
3. Valora, particularment, l'ocupació de la cultura i els sabers populars.

4. Busca produir i difondre nou coneixement, des del convenciment que hi ha una forma de producció alternativa al coneixement científic tradicional.

Volem destacar alguns elements. El primer és que la investigació és col·lectiva, açò és: el seu mètode només pot ser aquell que és dialògic i es fonamenta en la col·laboració i cooperació entre les persones.

Un altre element a destacar té a veure amb la creació de coneixements. En eixa direcció Souza (2006) es pregunta: Quin coneixement produir? ¿Per a què produir-lo? Esta qüestió del coneixement -oblidada a vegades- és molt important ja que ens connecta, entre altres coses, amb l'Educació Popular. Novament Souza (2006) ens qüestiona sobre la necessitat que el coneixement produït i les accions empreses servisquen per a canviar les relacions socials en què vivim i no ens permeten construir determinats tipus de relacions cooperatives enfront de les dominants competitives. Este plantejament de Souza connecta, per exemple, amb el treball de Raymond Williams i la importància de la batalla cultural que ha de donar l'escola -i no sols l'escola- per a canviar les relacions socials que trobem, i el paper que en esta batalla té l'educació en general i la de persones adultes en particular.

Repasant açò, veurem les intimes connexions entre la IP i una determinada forma d'educació de persones adultes i podrem anar acostant-nos a allò en el m'agradaria centrar-me: les pràctiques quotidianes -les nostres pràctiques quotidianes- en classe i el desenrotllament professional que es troba lligat a l'anàlisi i reflexió sobre dites pràctiques.

III

*Escolte, abat. Tota la diferència és eixa. Jo vull que
el xicot siga virtuós per amor a la virtut i honrat
per amor a l'honra; però no per por de les Calderes
de Pedro Botero, ni amb l'entabanament
d'anar per al Regne del cel.
(Eça de Queiroz, Os Maias)*

Per a parlar de les pràctiques quotidianes és necessari no considerar la classe, l'aula, l'escola, com un lloc on no passa res, o, pitjor encara, com un lloc on sempre passa el mateix.

Abans del treball pioner de Jackson sobre la vida en les aules, existia una consideració prou general de l'aula com un lloc on la vida era igual i repetida dia darrere de dia. Per primera vegada, Jackson planteja que "les aules són llocs especials. El que allí ocorre i la forma en què ocorre es combinen per a fer estos recintes diferents de tots els altres" (1991, pàg. 49)¹.

¹ És molt important tindre en compte que la primera edició en anglés de "La vida en les aules" és de 1968.

El treball de Jackson, un dels primers a analitzar la vida quotidiana en les aules -enfront del marasme estadístic /tecnològic de l'èxit, el fracàs o la qualitat- es referix a l'educació bàsica en el context dels Estats Units d'Amèrica. No obstant, tres dels elements de la seua anàlisi sobre la quotidianitat crec que ens resulten útils hui, quaranta anys després, en l'educació de persones adultes i en la vella Europa. Jackson es referix a tres característiques específiques de la vida escolar que defineix com **massa**, **elogi** i **poder**.

Encara que és prou possible que les condicions d'apilotament -en el sentit de moltes persones en una classe- no puguin ser aplicables a l'educació de persones Adultes, sí és possiblement aplicable l'altra característica de massa: la pèrdua de la individualitat i la identitat personal dins d'un col·lectiu que tendeix a l'homogeneïtzació.

Crec que no caldrà discutir molt sobre el fet que l'avaluació és l'essència -o almenys una d'elles- de totes les relacions construïdes en l'escola. I en este sentit, un dels entrenaments que realitza qualsevol persona -xiquet, xiqueta, adulta, adult- que accedeix a qualsevol procés escolar, és la busca d'aprovació, encara a costa de no donar la resposta encertada, com han demostrat Edwards i Mercer.

El tercer element definit per Jackson té a veure amb l'estructura de poder dins de la classe i de l'escola. Ací és interessant, entre altres, analitzar el treball que intenta connectar el pensament i les idees de Foucault amb l'educació de persones adultes. En concret ens detindrem en el de Richard Edwards.

El que planteja, molt succintament, és que en els processos educatius les persones es troben, de vegades, dependents del poder del seu orientat, mestre, etc. Edwards -de la mateixa manera que Nicoll i Fejes (2008) -plantegen que, en determinats sistemes, circumstàncies i moments, l'actuació d'un conseller/ orientador és semblant a un procés de confessió, i que darrere d'eixe procés de confessió aquells adquireixen un poder enorme, ja que poden indicar a l'aprenent quals són els més interessants processos educatius i formatius en els que eixe aprenent ha de participar.

Si estos tres elements poden definir l'estructura de funcionament i de pràctica d'una classe que podem anomenar tradicional, la qüestió està a plantejar-nos que altres pràctiques podem construir per a negociar i coordinar de forma diferent la classe. Eixa organització, des de la perspectiva en què estem, hauria de contindre dos elements: la investigació i la participació com a principis estratègics d'altres formes de fer i d'actuar per a construir uns sabers alternatius als transmesos pels llibres de text i les activitats tradicionals.

Per a poder plantejar altres pràctiques recorrerem als treballs i idees de Celestín Freinet i Paulo Freire. I per a connectar tota esta nova forma de generar altres pràctiques amb el treball comunitari, a les aportacions de Gerri i Colin Kirkwood.

Les segones les resumim en este quadro que ens presenta tota una seqüència educativa que va des de la construcció social de les necessitats fins a les noves actuacions que deriven de la construcció d'una nova seqüència educativa pedagògica. L'interessant -a més- d'este quadro és veure com podem anar construint un currículum -en tant que conjunt de matèries, continguts, etc.- derivat de la construcció

QUI	FASE	FASE
1- Al principi els treballadors d'ALP després residents coinvestigadors.	1- Investigació en fonts secundàries.	1- Visita a biblioteques, departaments de govern local i central universitats, etc.
2- Com l'anterior	2- Investigació en fonts primàries.	2- Passeig per la zona, contacte amb professionals, organitzacions comunitàries, etc.
3- Els treballadors d'ALP	3- Recerca de coinvestigadors	3- Trucar a portes, encontres públics, reclutament pels membres d'ALP
4- Els treballadors d'ALP	4- Coinvestigació	4- Entrevistes a veïns, observació de moments de la vida, conclusions de les discussions.
5- Com l'anterior	5- Construcció de les codificacions	5- Selecció i clarificació de situacions, instruccions a artistes/fotògrafs elecció de la seqüència.
6- Com l'anterior més invitació oberta als residents	6-Decodificació	6-Debat de les codificacions en grups emprant preguntes identificant temes i contradiccions.
7- Els treballadors d'ALP coinvestigadors i experts persones-recurs	7- Construcció del currículum	7- Construcció d'un programa temàtic, instruccions als experts persones-recurs.
8- Investigació oberta a residents	8- Programes d'aprenentatge	8- Reclutament de participants, dir la pròpia paraula, presentació de l'expert, diàleg.
9- Participants en programes d'aprenentatge i altres residents	9- Accions resultants	9- Acció comunitària al voltant del problema, creació de noves organitzacions, resultats personals.
10- Treballadors d'ALP i coinvestigadors	10- Nova investigació	10- Repetició del procés

participativa de les necessitats i lligat al territori físic i social de les persones que es troben compromeses en la investigació.

El procés ALP. Sumari (Kirkwood i Kirkwood, 2007, pàg.29)

L'Adult Learning Project (ALP) té lloc a Edimburg des dels anys 70 i ha transcrit molt fidelment les idees i mètodes de Paulo Freire al primer món en una fèrtil mescla de treball comunitari, treball escolar i educació no formal.

A un altre nivell i sense entrar en massa en els detalls, crec que tenim un referent en l'estructuració del treball en classe que deriva de l'obra de Celestín Freinet. És clar que Freinet treballa amb xiquets i jóvens i els seus mètodes estan dirigits a xiquets i jóvens, però també és clar que la seua pràctica i les teoritzacions, seues i d'altres i altres, ens demostren que pot fer-se un determinat tipus de treball participatiu en l'aula, lligat al treball quotidià. Si Dewey pot ser considerat un dels grans teòrics de l'escola democràtica, Freinet és sens dubte -i sense dubtar de les grans diferències entre estos dos autors- un referent indispensable per a pensar en l'organització quotidiana d'una classe participativa. Pensem només en l'assemblea, la Biblioteca, l'organització del treball, els textos i la impremta, etc. Ací tenim un referent -jo diria que indispensable- per a combinar investigació i participació en el context de la quotidianitat de la vida en les aules.

IV

*Perquè al final estic convençut
que els pescadors saben molt més
amb els ulls tancats, que els tècnics
amb ells oberts
(Raul Brandao, Os Pescadores)*

Al final, tot eixe entramat investigador, participatiu i interventor sobre la realitat ens porta a plantejar-nos quin coneixement es construeix en classe. No entraré en l'assumpte del coneixement escolar que excedeix els meus propis coneixements i ens portaria molt de temps. Però sí que crec que seria important dir algunes coses sobre la forma en què podem construir eixe coneixement des d'unes pràctiques quotidianes que siguen diferents. Així, podríem començar a preguntar-nos sobre l'epistemologia dels sabers quotidians.

Per a poder resoldre este assumpte de la construcció del coneixement que deu derivar dels processos investigadors i participatius, podem considerar algunes aportacions.

D'una banda, les de Toulmin quan assenyalava que els conceptes que ens manegem són compartits. O siga, compartim una sèrie de significats i significants sobre

les realitats que, al seu torn, també compartim. L'important no és encara que siguem compartits, l'important és considerar que els anem creant i recreant en un procés d'interacció i cooperació social. Açò vol dir, també, que dins de la classe, i derivant del model que proposem, els conceptes se n'aniran creant i recreant constantment i que eixe descobriment i elaboració seran col·lectius.

Per a entendre el mecanisme cognitiu que permet avançar en eixa direcció podem recórrer als treballs dels psicòlegs de l'escola sociohistòrica. Encara que tots ells són deutors, d'una forma o una altra, de la gegantina obra de Lev S. Vygotski, el que més ens pot interessar per a este cas són alguns dels treballs de A.R. Lúria, i, sobretot, aquells que desenrotlla a Uzbekistan en ple procés revolucionari. El singular del treball de Lúria és que demostra que la generació de processos cognitius que porten a una major elaboració i desenrotllament de les capacitats mentals -el que els psicòlegs sociohistòrics anomenen els processos psicològics superiors- estan necessàriament lligats al treball educatiu -l'alfabetització si és el cas. Dit d'una altra forma, l'alfabetització suposa efectivament llegir el món, no sols des de la perspectiva política -per posar un nom- que podem derivar dels treballs de Freire, sinó llegir el món des de la potència cognitiva d'un intel·lecte col·lectiu molt més desplegat i capaç de comprendre i analitzar la realitat.

I dic intel·lecte col·lectiu perquè l'altra qüestió de referència de tot este entramat psicològic és la Zona de Desenrotllament Potencial. Encara que Vygotski va emprar el terme i el concepte explicant com un grup de xiquetes i xiquets podien desenrotllar determinades tasques o construir determinats coneixements col·lectivament, quan no eren capaços de desenrotllar eixes mateixes tasques de forma individual i aïllada, nosaltres podem ser audaços en el conjecturar.

Com a hipòtesi -o per a discutir- podem plantejar si este és el tipus de relació/construcció que establim quan apliquem el diàleg freireà. Dit d'una altra forma i sense ànim d'establir relacions artificials entre pensadors diversos i diferenciats en el temps i l'espai (encara que posats, els dos -Freire i Vygotski- van estudiar dret), el diàleg freireà pot ser una forma de construir Zones de Desenrotllament Potencial en classes d'educació de persones adultes, perquè el diàleg encoratja la cooperació i la creació. El diàleg estimula l'intercanvi que permet que l'intel·lecte col·lectiu d'un grup pugui construir preguntes i resoldre tasques, en forma d'elaboració pròpia de les respostes, que potser no podria fer-se de forma individual. Així, doncs, la participació es converteix en un element singular i característic: per a construir coneixements col·lectivament és necessària la participació més enllà de l'acció.

I acabem amb l'assumpte del diàleg. Sobre el diàleg, encara que no parlant necessàriament del diàleg freireà, Edwards i Mercer ens diuen que les persones al comunicar-se reuneixen les seues experiències i aconsegueixen col·lectivament un

nivell de comprensió més alta que la que posseïen abans. El més important, llavors, per a saber com es construeix eixe coneixement col·lectiu és intentar reconstruir les formes en què es produeix l'intercanvi. En el cas de l'educació i formació de persones adultes, és clar que eixa reconstrucció té a veure amb l'experiència i amb la reconstrucció participativa de l'experiència, en la línia que Souza assenyala: "L'objecte del coneixement són els coneixements anteriors en confrontació amb la realitat" (2006, pàg. 38). Al cap i a la fi, la reconstrucció de la història de què parlava Fals Borda és este tipus de reconstrucció d'històries col·lectives que són personals o històries personals que es converteixen en col·lectives, com el Taller de la Memòria Històrica del Centre Manolo Reyes de Sevilla.

Per a realitzar tot açò cal definir - i així entrem ja en la qüestió del desenrotllament professional -quina és la ideologia de la nostra ensenyança. No a esta ideologia, sinó al desenrotllament professional, entrem ara per a acabar la nostra aportació.

V

*Jo vaig fer bé a ser professor;
durant molts anys vaig gaudir sense lluitar del
enorme privilegi de no veure'm interromput
per ningú, o no sense un consentiment previ.
(Javier Marías, Tu rostro mañana 1. Fiebre y lanza)*

Diu Paul Willis que un professor -o professora- ha de saber què fer un dilluns al matí. El final de tot este procés que hem plantejat sobre la IP en la quotidianitat del treball en classe, ens condueix, irremeiablement, a l'assumpte del nostre propi desenrotllament professional com a professors i professores que es troba lligat al treball que fem constantment i a la nostra preocupació per ell.

El desenrotllament professional va indissolublement lligat al tipus d'educació i de pràctiques que volem desenrotllar. De fet, la pregunta que no ens hem fet -en este text- i què hauríem de realitzar-nos és quin tipus d'educació volem fer, i la següent, quina classe de desenrotllament professional pot orientar-nos en eixa direcció.

De tot el que fins ara hem escrit es dedueix que el desenrotllament professional hauria d'anar encaminat a encoratjar en els professors i professores la construcció d'uns processos educatius diferents que podríem denominar com a pràctiques emancipadores per a ells i elles i les altres persones participants.

Un altre aclariment que hem de fer abans de seguir, és que quan estem parlant de desenrotllament professional i d'encoratjar pràctiques determinades, vo-

lem assenyalar que aquell ha de ser una preocupació de les professores i els professors. Dit d'una altra forma, el desenrotllament professional no s'imposa pel decret d'una administració, per l'obligatorietat. No s'imposa per mitjà de la boja carrera curricular de tindre mig punt més que el veí. Només podem valorar el desenrotllament professional quan este parteix dels i les docents i de les seues preocupacions quotidianes. És quelcom que naix cap a l'exterior, no que naix en l'exterior.

Per a parlar de desenrotllament professional la meua opinió és tornar a l'obra de Lawrence Stenhouse. I torne a Stenhouse perquè la figura del professor com a investigador que ell va plantejar té com un dels seus elements distintius la recuperació de la dignitat dels professors i professores com a treballadors. Açò no és si no la capacitat de construir el propi treball fora dels circuits delimitats pels dictats dels llibres de text, les orientacions i obligacions curriculars, etc.

La proposta de Smyth (1991) entenia com un treball col·lectiu -mai individual- de reflexió sobre les nostres realitats, ens pareix una forma de concretar la manera de dur a terme esta tasca. Consta de quatre passos:

- a) Descripció. Què és el que faig? A partir de la realització d'un diari podem registrar experiències, incidents crítics, que poden ser analitzats i compartits.
- b) Inspiració. Quin és el sentit de l'ensenyança? Per mitjà de la descripció de les activitats es van construint teories locals que permeten donar explicacions sobre la naturalesa del context del nostre treball.
- c) Confrontació. Com vaig arribar a ser d'esta manera? La reflexió i teorització tenen un important component de transformació. La confrontació és, d'eixa forma, un intent de situar el nostre treball en un context cultural, social, polític i laboral; i assumir una reflexió sobre els supòsits que subjauen als mètodes i les pràctiques que es realitzen en el treball docent quotidià. Moltes vegades estos problemes detectats poden ser el cansament, o la falta de temps per a desenrotllar una reflexió sobre les nostres pràctiques.
- d) Reconstrucció. Com podria fer les coses d'una altra manera? Partint de la consideració de l'ensenyança com un poc més que un simple procediment tècnic, podem, al treballar reflexionant sobre la nostra tasca, plantejar-nos com actuar de forma diferent.

Esta estratègia possibilita la recuperació de la dignitat professional, i esta suposa que els programes formatius són construïts pels professors i professores des de la perspectiva i la pràctica de la investigació i la participació. I açò, en la meua opinió, pot fer-se des de la reflexió sobre les pràctiques quotidianes, les pràctiques que realitzem tots els dies. No ve, llavors, de l'exterior. El desenrotllament professional que ens pot tornar la nostra dignitat com a treballadores i treballadors està

relacionat amb el que aprenem mentre col·lectivament desvelem la realitat que viu en les aules.

Bibliografia:

- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós.
- EDWARDS, R. (2008). "Actively seeking subjects?" En Fejes, A. y Nicoll, K. eds. Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject (pàgs. 21-33). Londres: Routledge.
- FALS, O. (1986). Conocimiento y poder popular. Bogotá: Punta de Lanza.
- FALS, O. (2001). "Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En Reason, P. y Bradbury, H. eds. Handbook of Action Research (pàgs. 27-37). Londres: Sage Publication.
- FALS, O. (2006). "Experiencias teórico- practicas". En AAVV: Investigación-Acción- Participativa ¿¿Qué?? (pàg. 210- 256). Recife: Bagaço.
- HALL, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power. A personal reflection. Convergence, XIV (3), 7-11.
- HALL, B. (2001). "I wish this were a poem of practices of Participatory Research". En REASON, P. y BRADBURY, H. eds. Handbook of Action Research (pàgs. 171-178). London: Sage Publication.
- JACKSON, Ph. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- KIRKWOOD, G. y KIRKWOOD, C. (2007). Educación de personas adultas Viva. Freire en Escocia. Xàtiva: L'Ullal Edicions-Diàlogos.
- LURIA, A.R. (1987) Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal.
- NICOLL, K. y FEJES, A. (2008). "Mobilizing Foucault in Studies of Lifelong Learning" En FEJES, A. y NICOLL, K. eds. Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject (pàgs. 1-18). Londres: Routledge.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, 275-300.
- SOUZA, J.F. (2006). "La producción de conocimiento en la Educación Popular" En AAVV: Investigación- Acción- Participativa ¿¿Qué?? (pàgs. 29- 47). Recife: Bagaço.
- STENHOUSE, L. (1987a). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- TOULMIN, S. (1977). La comprensión humana I: el uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, R. (2005). En la frontera. Xàtiva: L'Ullal Edicions-Diàlogos
- WILLIS, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal



Materials didàctics alternatius i experiències de la praxi

Clara Arbiol i González. Universitat de València.



Sobre les revoltes pendents i les noves preguntes.

La pregunta per l'experiència és una pregunta que m'acompanya i que m'obri encara per a poder pensar el que fem en educació. Perquè crec que la pregunta per l'experiència és la pregunta pel que fem i, especialment, pel que ens passa en relació amb el que fem. He escrit moltes vegades sobre els materials alternatius, a partir d'un projecte que portarem a terme fa uns anys, també he escrit i pensat sobre la implicació de les educadores i els educadors amb la pràctica política i ho he fet pensant en els materials didàctics com una eina d'intervenció en la participació social i ciutadana. Però el que aquest text m'oferia ha estat per a mi una oportunitat de fer alguna cosa nova, de pensar d'una altra manera aquesta experiència i anar obrint preguntes que ara són les que em preocupen i m'ocupen. Posar en la mateixa línia materials, experiència i praxi pot ser una bona manera de començar a pensar sobre el que fem i també sobre el que no fem. A partir de la presentació d'uns materials concrets: Viure l'Horta, una proposta didàctica per explicar la sostenibilitat dels que sóc coautora¹ provaré d'anar obrint fils que ens ajuden a caminar per aquesta relació.

¹ Amb Raquel Aguilar Mora, Sal·lus Herrero i Gomar i Jaume Martínez Bonafé. Els materials es publicaren el 2005 a l'editorial Germania.

Situant-nos en l'alternativa, l'exemple dels materials Viure l'Horta.

Els materials didàctics constitueixen un element clau en la pràctica i en la relació educativa. El material és un punt de confluència i també de creació de relacions, és un mediador i també a partir del material podem establir una teoria sobre el que és l'escola, el que és qui aprén i qui ensenya, el que és el coneixement, el que és l'avaluació.

El que proposem als materials Viure l'Horta és obrir un espai per a pensar i pensar-nos en relació amb el territori i en relació al que passa al territori. Així ho fem a la selecció dels continguts i la seua presentació: apostàrem per articular el material al voltant de tres conceptes: el model de desenvolupament capitalista, la historicitat dels moviments socials i la sustentabilitat. Això va donar lloc a tres blocs: un primer en què saber, indagar què està passant a l'horta, un segon on caminar de la mà dels moviments socials i ecociutadans i un tercer bloc on recrear alternatives de vida sustentable. Com que aquestes preguntes tenen sentit en relació, el que proposàvem amb la presentació del contingut era obrir un diàleg a partir de diferents tipus de recursos, textos, veus i experiències a les quals nosaltres atribuïm autoritat. Així la presentació del contingut no ens situa davant un discurs presentat que puga ser més o menys alternatiu, més o menys combatiu sinó davant d'una mostra de peces d'evidència, de preguntes que ens remetien a altres recursos per obrir un procés de recerca. Un altre espai dintre dels materials és el que dediquem a les activitats. Aquest apartat està escrit en clau de proposta i el que oferim són projectes, itineraris, treball amb cançons... tota una sèrie de macroactivitats en les quals activar els continguts que proposem treballar. Per a l'elaboració d'aquest banc d'activitats comptarem amb la col·laboració de mestres que ens ajudaren a pensar el que proposàvem situant-ho a l'escola i també ens regalaren algunes de les seues propostes. En les activitats posem en relació les preguntes, els recursos i els subjectes. L'espai de les activitats als materials és un espai obert, on a partir d'una proposta es poden recrear formes de pensar el territori, de vincular-se. Finalment, en els materials aportem l'inici d'una agenda política, l'agenda Viure l'Horta, un principi de xarxa on posar en contacte col·lectius, plataformes, propostes, escoles, mestres, educadores i educadors. Un espai on buscar confluències, sinèrgies des del lloc on estem, des del nostre treball i el nostre compromís.

Viure l'Horta forma part d'un conjunt de propostes pensades i elaborades des de la renovació pedagògica: la Carpeta Viure la democràcia a l'escola² o els materials elaborats pel Moviment de Renovació Pedagògica del País Valencià Gonçal Anaya amb el Moviment Objector de Consciència amb motiu de la instal·lació de la base militar de l'OTAN a Bètera Armem-nos contra la guerra. Aquests materials o altres propostes, se situen en l'alternativa: L'alternativa al llibre de text com a material

² Martínez Bonafé, Àngels; [coordinadora] Cantarero, Joan; Martínez Bonafé, Jaume; Molina, Dolo; Tormo, Pilar (1999) Viure la democràcia a l'escola. Eines per a intervenir a l'aula i al centre. Barcelona Graó.

hegemònic en les escoles. Alternativa en la selecció del contingut apostant per treballar a partir de problemes socials i fer d'aquests projectes educatius. Alternativa perquè presenten el contingut com un espai obert on el subjecte pot estar present. Alternativa perquè fan explícit el lloc des del qual pensen l'educació i el món i no s'amaguen rere una falsa neutralitat. Alternativa perquè aquests materials tenen autoria, hi ha subjectes darrera de qui es presenta.

Els materials Viure l'Horta són, fonamentalment, una aposta política. En primer lloc, són una aposta política, perquè naixen del compromís amb un moviment que es mantenia emergent en el moment en què començarem a treballar en els materials. Arreu del País Valencià i a la comarca de l'Horta apareixien col·lectius, plataformes, grups, dones i homes que denunciaven la destrucció del territori. Denunciant així l'hegemonia d'un model de desenvolupament absolutament depredador. Els anomenats Salvem apareixien així visibilitzant el procés de destrucció ambiental, patrimonial i cultural que s'estava portant a terme però també apareixien com espais de revitalització política i de construcció de ciutadania. En alguns casos, el moviment veïnal va ser qui va encapçalar el procés, en altres, plataformes noves constituïdes al voltant de projectes concrets. El que aporta de nou aquest moviment és una nova forma de reivindicació, una nova forma de fer-se visibles i d'estar al "carrer"³. I també alternatives reals que ens ajuden a viure i relacionar-nos d'una altra manera amb el territori. Viure l'Horta és una aposta política que se situa en aquest moviment des del que som. Però ens situa a més des del que fem, des de l'educació com una pràctica política. Aquest concepte de política ens remet a la presència al carrer, a les reivindicacions, manifestacions. Ens remet a la política social, als moviments de l'esquerra al País Valencià.

Però hi ha un altra manera de viure i pensar la política amb què m'agradaria mirar de nou els materials Viure l'Horta. És aquesta una forma d'entendre la política que sustentat fonamentalment les dones i alguns homes, una política que té a veure amb el que portem al món, una política que posa al centre la relació, una política que no es fonamenta en el poder i en la competició, sinó en les mediacions de confiança. La política és per tant, el que portem al món per a sostenir la convivència en pau⁴. És una política primera perquè està a l'inici, perquè és fonamental en el sentit de fonament que sosté. I amb aquesta idea de política primera és que torne a pensar el que significa Viure l'horta i també el moviment en què s'instal·la aquesta proposta.

"Es obvio entonces, que el actuar que, por el contrario, rompe las relaciones con el mundo porque lo proyecta en transformaciones que se sobreponen a la realidad en lugar de acompañarla, no conlleva ese deleite. Chiara Zamboni⁵"

³ Sobre el que han significat els Salvem s'ha escrit: Ernest Garcia, Emèrit Bono, Josep Sorribes, Trini Simó, Carles Dolç entre d'altres.

⁴ Sobre aquesta idea de política escriu Luisa Muraro en un text anomenat "Feminismo y política de mujeres" publicat a la revista DUODA núm. 28 pàgines 40-47

⁵ ZAMBONI (2004) "Acción e inaudito en la política de las mujeres" a DUODA revista d'estudis feministes Núm 27. pàgines 33-47

La política doncs, és un acompanyar el món, la realitat sense violentar, sent-hi present, portant aquesta presència sense confondre's. Una política que no nega a l'altre i a l'altra amb projectes egocèntrics, sinó que busca la trobada i la possibilitat de relació. És una política de l'escolta, de la presència, del silenci de vegades i per això és una política menys visible. La meua pregunta doncs, en relació als materials didàctics alternatius, és com fem aquesta política, què portem al món amb els materials perquè siga un món més habitable, menys violent. I no sols en els continguts que treballlem sinó en quines relacions som capaços de crear i sostenir a partir del que portem.

Sobre els materials i l'experiència.

“La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace si no se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. (...) Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige en nosotros. Jorge Larrosa⁶”

L'experiència té a veure amb allò que ens passa i en conseqüència l'experiència és sempre d'algú, d'algú en un temps i en un espai concret, l'experiència és sempre encarnada. Com diu Joan-Carles Mèlich⁷, l'experiència és font d'aprenentatge, però un aprenentatge que no ens resol problemes concrets sinó que ens va col·locant en el món. L'experiència requereix del pensament, de la reflexió. Perquè puga haver una transcendència que ens porte més enllà de la vivència, d'aquesta manera és que es parla del viatge: qui pateix una experiència fa un viatge des de si cap enfora⁸. És en aquest viatge cap allò altre que es produeix transformació, per això en l'experiència hi ha transformació de si, una transformació profunda. I l'experiència també és imprevisible, a diferència de l'experiment en què controlem el que posem i el que esperem. Subjectivitat, transmissió, narració, testimoni i finalment, aprenentatge són característiques de l'experiència⁹.

A partir doncs de l'experiència i la seua relació amb la formació és ara que pense els materials. I em trobe amb la pregunta o el repte que ens plantejava Jorge Larrosa, quin és el llenguatge de l'experiència. Pensant en els materials la pregunta que em sorgeix és com construïm un llenguatge, un artefacte que possibilita l'experiència i que la possibilita com a viatge, com a transformació. Com fem perquè els materials parlen del que ens passa i no sols del que passa, com posem el subjecte en primera pàgina i en primera persona perquè siga la vivència el que té lloc. Quina mena de recursos posem a l'abast perquè puga ser possible la reflexió profunda sobre el que vi-

⁶ LARROSA (2008) “Una lengua para la conversación” a MASCHELEIN i SIMONS (coords) (2008) Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona. Laertes.

⁷ MÈLICH (2002) Filosofía de la finitud Barcelona. Herder. (pàg.75)

⁸ ídem (pàgina 80)

⁹ ídem (pàgina 79)

vim. Un dels espais claus en els materials és la proposta de les activitats, en aquest espai ens trobem la coherència o no amb els objectius que es planteja un material, però ens troben, especialment, el repte de generar experiències que siguin significatives, que siguin experiències d'aprenentatge, formatives. Perquè l'experiència siga possible com a procés de reflexió i transformació de si necessitem un temps que ens acompanye sense violentar. Acompanyar sense violentar és deixar espai, és trobar la mesura, és no ocupar el temps amb un excés d'activitat perquè la hiperactivitat no deixa espai a pensar el sentit del que fem. Acompanyar sense violentar és també mostrar obertura, no negar la incertesa. Perquè si la diferència de l'experiència amb l'experiment és aquesta incertesa precisament, no podem pensar els materials com un procés lineal i controlat en què sabem què passarà abans. Perquè així, segurament, no deixarem que passe. No podem pensar doncs els materials com el que esperem que passe, haurem de pensar en els materials com una possibilitat a què ens passen coses.

El problema és per tant, com fem una pedagogia de l'experiència que és una pedagogia de l'obertura¹⁰.

I la praxi què? Anar més enllà dels materials

Quan els materials estaven esperant a ser editats pensàrem en aquesta possibilitat d'obertura. Volíem que Viure l'Horta fóra alguna cosa viva, que anara creixent allà on hi hagués dones i homes que ho feren seu i ho significaren. Aquesta també era la intenció de l'agenda que havíem iniciat en els materials impresos, per això ens proposàrem de fer una trobada. L'anomenàrem Diada Escolar Per l'Horta i la férem coincidir amb el Dia Mundial del Medi Ambient. Des de l'MRP del País Valencià Gonçal Anaya s'havia iniciat una tasca de donar sentit a aquestes diades que se solen celebrar a les escoles. I donar-los sentit des de, precisament, el que ens passa. Així doncs el dia de la pau o el dia del medi ambient no són celebracions puntuals que queden fora del currículum sinó que formen part d'un projecte que troba el seu sentit en una pràctica renovadora educativa compromesa.

El 15 de novembre de 2001, les Corts Valencianes silenciaren la primera Iniciativa Legislativa Popular que es portava a terme al País Valencià. El govern valencià negava així la veu de 117.674 ciutadanes i ciutadans que van donar la seua signatura demanant que s'aturés la destrucció de l'horta. El 5 de juny de 2004, el dia Mundial del Medi Ambient, l'MRP del País Valencià Gonçal Anaya i la plataforma cívica i social Per l'Horta, celebren la I Diada Escolar per l'Horta. Davant la negativa del poder polític institucional, ens proposem de construir en positiu, de crear una xarxa que encetés i continués un treball creatiu i fructífer, educatiu, sobre el territori. Ens proposàrem fer una crida oberta a col·lectius, plataformes, escoles, mares, pares, xiquetes i xiquets... al conjunt de la ciutadania per a trobar-nos en una escola pública que un dissabte de juny obria les se-

¹⁰ Sobre aquesta pedagogia de l'experiència escriu Francisco Jódar (2007) en el seu llibre *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona. Laertes.

ues portes per a ser espai de reflexió i acció. La diada es pensava com una proposta itinerant: el primer any es va situar a Campanar, un poble de l'horta engolit per la ciutat, on el procés de construcció i conseqüent degradació i destrucció de l'horta ja estava prou avançat. El segon any portàrem la diada a Alfafar on des de totes les escoles públiques des d'infantil a Secundària s'havia fet un treball d'inventariar l'horta de l'entorn: el projecte Inventariem l'Horta que va estar guardonat amb el Premi Melcior Botella de Renovació Pedagògica a l'any 2003, la tercera diada va ser a Alboraya on el conflicte estava molt viu perquè l'horta d'Alboraya és molt productiva i malgrat això es trobava amenaçada. El darrer any que es va celebrar la diada va ser a Catarroja el 2007 on la construcció del projecte del PAI del Nou Mil·lenni sotjava el patrimoni del poble. La voluntat de la diada és visibilitzar el conflicte i les resistències, reconèixer el treball que s'està fent en diferents espais socials i educatius arreu de la comarca i també del País Valencià. A la diada treballem al voltant d'experiències que altres persones ens porten i ens conten: l'experiència d'un municipi ecològic, l'experiència del treball educatiu a l'horta, l'experiència d'una associació de recuperació i intercanvi de llavors tradicionals, l'experiència d'un hort ecològic urbà... experiències que en ser relatades ens ajuden a pensar i poden, si és el cas, obrir-nos possibilitats. Aquesta és la finalitat de l'experiència que és contada: en la narració transmetre l'experiència perquè qui escolta pugui reelaborar-la, reviu-la en la mesura que la necessita¹¹. Un altre eix de treball en les diades el constitueixen els tallers: patrimoni, agricultura ecològica i consum, horts ecològics escolars a partir dels quals s'ha constituït una mena de xarxa de centres i experiències. Finalment, a la diada volíem fer espai al que ens està passant per això totes les trobades acabaven o començaven amb un itinerari didàctic, on a més d'escoltar de la mà de veus actives en el procés, caminàvem i apreníem.

La diada, que primer es va dir escolar i més tard prendria el nom d'educativa per la seua extensió més enllà dels límits dels centres, ha significat un espai de formació també per a professores i professors, per a educadores i educadors, un espai de reivindicació, un espai també de gaudi de la trobada amb altres i amb el paisatge. És un espai que en el seu fer camí ha anat soltant-se de la mà de les organitzacions i institucions per ser singular, per ser un espai sostingut per dones i homes que posaven el seu desig i el seu treball en fer-lo possible. Això clar, té els seus desavantatges: la manca de difusió, de suport econòmic, d'incidència mediàtica i també la possibilitat que no se celebri. Però té la possibilitat de ser un espai més lliure, més singular. Un espai on efectivament, el desig i no la norma ni el calendari és el que mou. I aquest és junt amb la política primera, l'experiència que ens transforma i ara el desig el que em serveix per a pensar la relació entre el que proposem als materials didàctics que pensem i creem des de l'alternativa i el que fem a la praxi, el que portem al món a les aules, al carrer.

¹¹ Maria Zambrano (2008) "La guía forma de pensamiento" a Hacia un saber sobre el alma. Madrid. Alianza Editorial pàgina 86

*El currículum i els moviments socials. El cas Viure l'Horta**

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València.



Els materials curriculars són un dispositiu estratègic que concreta, dona sentit i significa un projecte educatiu i cultural. No són només un recurs tàctic, i menys encara tècnic, perquè, a més de modelar i projectar un significat cultural¹, són en si mateixos, un significat cultural. Per això, a l'hora d'analitzar i valorar els materials Viure l'Horta², és necessari fer-nos algunes preguntes i posar-les en diàleg amb el text sota més a l'anàlisi. De què es parla? Quina teoria del coneixement i quina teoria de la relació entre subjecte i coneixement? Qui parla? Quins subjectes estan presents en el text? El text arrelat, situat, localitzat? En qui? On? Quan? ¿Per a què practiques? Amb quines ferramentes?

El context que provoca i produeix el text

Amb un increment salvatge en l'últim quinquenni i un avanç constant en les dos últimes dècades, el territori valencià i particularment l'horta que rodeja la ciutat de València i els seus municipis limítrofs, ha patit un procés destructiu irreparable. La riquesa agrícola i cultural acumulada al llarg dels segles pels al·luvions del riu Túria i el treball constant del llaurador valencià, és literalment soterrada sota el formigó i la rajola que enriqueixen al capital especulador i immobiliari. Per a dir-ho amb poques paraules, no és només la possibilitat del cultiu de la carxofa, la tomaca o l'albergina, cosa que es condemna a l'extermini. Amb la destrucció de l'horta desapareixen alqueries medievals i edificacions tradicionals de la zona, formes del llenguatge arrelades en eixe territori, usos, costums, ferramentes, pràctiques culturals, i desitjos d'un subjecte col·lectiu que ha desenrotllat la seua vida i construït la relació amb si mateix i els altres en contacte amb l'horta. Este model de progrés basat en el capital immobiliari ha sigut socialment contestat per un sector important de la societat valenciana. Xarxes socials i moviments ciutadans es van posicionar públicament contra eixe procés destructiu. Es va crear la plataforma Salvem l'Horta i a eixa resposta cívica, política i ciutadana, van contribuir també els Moviments de Renovació Pedagògica.

El procés, com a experiència social no és nou. I ho podem pensar amb les ulleres de llarga vista regalades per Pablo Freire, per ser un dels autors que millor va explicar la relació substantiva entre la pedagogia i la política. Un conflicte social necessita ser pensat, interpretat, comprés. I açò requereix una experiència d'educació que forme i capacite per a la interpretació i la intervenció sobre el conflicte. Pablo Freire anomenar a este procés de presa de consciència i construcció de coneixement crític, educació popular per una triple condició: la lectura política de la realitat en conflicte, el sentit de vincle del subjecte a les xarxes i

* Traducció, Ximo Martínez Ortiz.

¹ Hem desenvolupat esta tesi en Martínez Bonafé J. (2002) Polítiques del llibre de text escolar. Madrid, Morata.

² Aguilar, R., Albiol, C. Herreros, S. i Martínez, J. (2005) Viure l'Horta.

Una proposta didàctica, València, Edit: MRP Escola d'Estiu/Edit. Germania, Versió en PDF en <http://www.fmrppv.org/>

moviments socials; i una pràctica de la relació encarnada en el desig de cada subjecte per compartir la seua mirada i la seua vivència del món. Doncs bé, és en eixe context en què sorgeixen els materials Viure l'Horta, un puntual dispositiu estratègic per a l'activació d'un projecte d'educació popular.

El subjecte que produeix el text

En el marc de l'esmentat conflicte social sorgeix en l'aula on s'imparteix la matèria Disseny, Desenrotllament i Innovació del Currículum una crida del professor per a localitzar l'habitual treball per projectes en la creació de materials didàctics per a l'estudi, en diferents àmbits i nivells educatius, del problema de la destrucció de l'Horta, i les possibles alternatives. Molt prompte eixa convocatòria desbordarà l'àmbit estrictament acadèmic universitari per a convertir-se en un seminari-taller pel qual passen i en què col·laboren professors i professores de diferents camps disciplinars, jòvens estudiants de diferents titulacions acadèmiques, mestres, professorat de secundària, tots ells i elles identificats, des de la seua particular diferència, en la voluntat de seleccionar i organitzar informació i coneixement sobre l'Horta i donar-hi forma material didàctica. Per a dir què? Per a dir com?

El text com a problema del currículum

El camp del currículum és, des de la seua creació teòrica i pràctica en l'escenari educatiu, un camp en permanent conflicte. No podia ser d'una altra manera ja que tradueix interessos concrets enfrontats i s'impregna de les discussions i les produccions discursives en lliça. En les últimes dècades este camp ha sigut particularment penetrat per diferents moviments i minories socials fent visibles preocupacions relacionades amb el gènere, la sexualitat, la sostenibilitat, l'ètnia o les cultures minoritzades. En tots els casos s'ha pretés prendre el currículum com un dispositiu estratègic per a redefinir el significat de cultura i de coneixement, així com de la pròpia temàtica curricular. Dos qüestions, almenys, impacten en el debat curricular: la negació del discurs únic, del discurs amb pretensions de totalització, per un costat. Per l'altre, la centralitat del llenguatge, cridant l'atenció sobre el caràcter socialment construït dels objectes culturals³.

Doncs bé, en eixe camp problemàtic i militant de la concreció curricular preten jugar el seu paper fertilitzador el projecte Viure l'Horta. Així, els materials que estic comentant són una forma de dir, una forma de problematitzar, una forma, també, d'intervindre, en el que anteriorment identifiquem com una experiència d'educació popular. I eixa experiència té una traducció curricular en la forma en què es preten produir saber, en les tasques que construeixen la relació educativa i en els dispositius estratègics utilitzats.

³ Un major desenvolupament d'esta temàtica es pot llegir en: Alves Paraiso, M i Martínez Bonafé, J (2009) El currículum: les presències i les absències. Quaderns de Pedagogia núm. abril, 2009.

Ferramentes per al cercle de cultura.

En ajustada síntesi, donat l'espai disponible per a això, vull destacar dos àmbits problemàtics del disseny curricular i la seua traducció estratègica en el material curricular. El primer està relacionat amb el contingut, el segon amb l'activitat.

a) La relació del subjecte amb el coneixement i la presentació del contingut. En el cas dels materials Viure l'Horta el contingut s'organitza en un mapa problematitzador al voltant d'estos tres blocs temàtics: 1. "Què està passant?" Quins són els valors en perill o en procés de destrucció; 2. "Els Salvem", els moviments socials i les lluites ciutadanes; 3. "Viure una altra vida": les alternatives socials a la destrucció de l'Horta. L'element més significatiu ací, des del punt de vista de la producció curricular, és que el contingut es presenta en format de Tesi amb una referència en cada una d'elles que remeten directament a fonts diverses i de primera mà, emmagatzemades en un CD annex a la guia didàctica. Així, l'autoria del material no dicta el contingut, sinó que posa al subjecte en relació directa amb les fonts originals: assajos i investigacions, documents gràfics, articles periodístics, informes jurídics, etc, ... L'educador i dinamitzador del projecte d'estudi té organitzades i classificades eixes fonts segons el format de Tesi, facilitant-li el treball de selecció i organització del contingut, però al mateix temps mostrant l'origen i la diversitat d'eixe contingut. El que es pretén amb esta estratègia didàctica en la selecció i presentació del contingut té una finalitat política: amplificar la mirada, complexificar la comprensió i facilitar l'apropació. Hem de dir, per exemple: "Les alqueries de l'horta de València són un vestigi senyorial que ha resistit el pas dels segles. Estes vivendes nobles, majoritàriament estan en ruïnes", no pot ser un contingut tipus llibre de text tradicional en què la informació queda tancada en si mateix. En el nostre cas, esta afirmació remet a fonts diverses amb codis diversos també (estudis, articles de premsa, fotografies i reportatges, ...) que vinculen i problematitzen el projecte d'investigació del subjecte sobre eixe contingut informatiu.

b) La proposta de tasques o macroactivitats. Una altra característica significativa d'estos materials és que les activitats proposades es dirigeixen al professorat i ho fan en forma d'exemples pràctics del que és possible i aconsellable, de manera que deixin la decisió final en mans de cada educador facilitant l'adaptació a contextos i nivells educatius diversos. Com en els mateixos materials s'assenyala, este és "un espai en permanent reconstrucció", en què s'arreglen i revisiten experiències de diferents docents i centres educatius que treballen enriquint la temàtica investigadora sobre l'Horta. Originàriament es proposen diferents macroactivitats en què es combinen tasques que posen en relació marcs conceptuals, procedimentals i ètics: itineraris didàctics, creació d'inventaris, bancs de recursos documentals i exposicions, edició de Biblioteques de Treball (en el sentit de les BT de Freinet), correspondència i intercanvis entre centres educatius, organització de debats per al treball amb la diver-

gència, hort ecològic, trobades i celebracions sobre salut i alimentació, i guions de diferents projectes d'investigació (antropologia de la paella, anàlisi de l'empremta ecològica en la producció i consum de la ciutat, les iniciatives legislatives populars com exercicis de ciutadania i participació política, les músiques i cançons que ens acosten a la comprensió cultural de l'Horta, les històries de vida de les persones de l'Horta, jocs de rol per a enjudiciar l'impacte del pas de l'AU per la comarca, jocs de taula en què s'inverteix la perspectiva (detournement) als tradicionals monopoli, hotel, etc, amb intenció d'analitzar les dinàmiques del capitalisme i els processos especulatiu i, finalment, activitats per a l'anàlisi del discurs sobre el que en la ciutat de València s'ha significat com a progrés, legitimant la destrucció del patrimoni de l'Horta.

c) L'agenda Viure l'Horta. Val la pena destacar este tercer element relacionat amb la construcció de les xarxes i vincles entre el teixit associatiu. L'agenda és una proposta de coordinació de persones, centres, col·lectius o moviments que estan desenrotllant treballs didàctics sobre el territori. És un espai obert, en què estos materials arreglen i mostren dades postals i telefòniques, correus i pàgines web, revistes, articles, publicacions, experiències, de manera que puga anar constituint-se un important banc de recursos a disposició de qualsevol projecte educatiu que pretenga treballar les temàtiques de la destrucció del territori en general, i de l'horta més en particular.

Un apunt final sobre el discurs

Ni els educadors són simples transmissors de sabers preelaborats ni els materials són simples recipients d'eixos sabers. Què volem dir i com organitzem la presentació del text curricular ens situa plenament en el discurs de l'anàlisi textual. Entenc ací per discurs la relació estratègica entre formes de parlar i pràctiques institucionals. I és estratègica eixa relació perquè posa en joc formes i relacions de poder. Viure l'Horta s'inscriu en eixa relació estratègica prenent la paraula per a desenrotllar una pràctica política i pedagògica que insereix l'activitat d'ensenyança i aprenentatge en l'esfera pública, tractant de mostrar les pugnes i prendre partit en la construcció del significat. Com dispositiu d'eixe discurs, Viure l'Horta té en compte tres qüestions centrals: la qüestió del coneixement, la qüestió del subjecte i la subjectivació i la qüestió del poder. En tant que currículum (material curricular) pretén un doble paper fonamental: per un costat proporciona ferramentes per a la comprensió crítica dels significats socialment construïts, en este cas en relació amb la justificació o legitimació d'una forma de capitalisme salvatge de caràcter especulatiu sobre el territori. Però per l'altre costat, i és el que ací m'interessa subratllar, pretén mostrar les possibilitats d'una pedagogia política i una didàctica que obri el text a la deconstrucció, recolzant el sentit original o radical del currículum no en la reproducció del text sinó en la capacitat del distanciament crític, i en l'exercici deconstructiu de la construcció social i cultural del significat.

Patrocinar l'educació

Rosa M. Falgàs i Casanovas, presidenta d'ACEFIR (Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca).



Als inicis de la dècada dels 90 Espanya va ser declarat país lliure d'analfabets. L'analfabetisme es considera eradicat en un país quan menys d'un 2% de la seua població ho és. Havia estat molt difícil aconseguir-ho i la comunitat educativa dedicada a treballar-hi estava més que satisfeta. La primera meitat de la dècada dels 90 va ser un període, quasi podríem dir, de luxe per a l'educació dels adults. Des dels responsables governamentals fins la societat civil estaven motivats per aconseguir un país de primer ordre i varen treballar colze amb colze per aconseguir el dret de tot ciutadà a l'educació amb un gran resultat: eradicar l'analfabetisme al nostre país.

En aquells moments podíem afirmar que tot ciutadà espanyol gaudia del dret a ser analfabet, ja que fins aleshores no el tenia. Moltes persones estaven obligades a ser-ho per no tenir, en el seu entorn, els recursos necessaris per deixar de ser-ho.

No sé si haver aconseguit aquesta fita va fer creure que ja estava tot fet i, per tant, ràpidament es varen oblidar moltes coses per les quals havíem lluitat i que també havien estat punts fonamentals dels programes polítics.

El mapa educatiu del país va canviar quan va arribar una forta immigració de països no comunitaris, on la majoria de persones eren analfabetes fins i tot en la seua pròpia llengua. Quan països com Alemanya, França, Irlanda o el Regne Unit, amb un programa d'educació d'adults envejable, declaraven que tenien percentatges molt elevats de persones amb dificultats per a llegir, per a escriure i amb mancances matemàtiques greus, Espanya continuava declarant que era un país on no hi havia analfabets.

Quan l'aigua de l'olla bull i la tapes, tard o d'hora, acaba destapant-se i la situació es fa evident. Només calia veure l'augment de població dels nostres pobles i l'origen de les persones novvingudes. Només calia consultar les llistes d'inscrits i les llistes d'espera dels Centres de Formació d'Adults de Comunitats Autònomes com Canàries, Ceuta i Melilla, Andalusia, Balears, València i Catalunya.

La crisi econòmica que, com sempre ha afectat molt a la població menys formada, ha posat en evidència, una vegada més, la manca de recursos a l'hora de fer realitat el dret de tota persona a ser analfabeta. De nou, moltes persones es veuen obligades a ser-ho. Calen recursos, calen, de nou, polítiques actives perquè tothom tinga dret a l'educació. Els responsables de l'educació han oblidat que la base d'una educació de qualitat per infants i joves passa primer, per tenir una societat adulta ben preparada, ben formada i per això cal esmerçar molts esforços.

La Unió Europea té un web a disposició de tots els ciutadans anomenat Eurydice : Education in Europe network, que serveix per donar a conèixer els sistemes d'educació d'adults dels països comunitaris. El capítol

tol 7 està dedicat a explicar el sistema d'educació d'adults de cada país. Us convida a consultar-la:

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>

Mentre organitzacions com la UNESCO o la Unió Europea estan buscant grans solucions al problema de l'analfabetisme, el nostre país continua gaudint de l'eufòria de ser un país sense problemes d'analfabetisme.

Des de 1949, la UNESCO organitza cada 10-12 anys, una Conferència Internacional sobre Educació d'Adults. Fins a l'última Conferència celebrada el 1997 a Hamburg (CONFITEA V), només es reunien representants governamentals d'educació, però la implicació de la societat civil era tan necessària per la optimització dels recursos envers l'educació d'adults, que a la Conferència d'Hamburg varen estar convidades a participar entitats sense ànim de lucre que treballen en el camp de l'educació d'adults. Aquest any s'havia de celebrar la VI Conferència sobre Educació d'Adults (CONFITEA VI)¹ a Belém (Brasil). Una Conferència en l'àmbit internacional que s'estava preparant des de feia molt de temps. Una conferència que es preveia molt participativa. Delegacions estatals formades fins i tot per 7 i 8 persones tant de l'àmbit governamental com de la societat civil, representaven el treball desenvolupat a cada país.

A Espanya era difícil aconseguir formar una delegació que representara tot el país, ja que cada Comunitat Autònoma té competències pròpies en educació, formació i cultura. Aconseguir una delegació representant la societat espanyola comportava haver d'organitzar un Fòrum Nacional amb conclusions com aportació del nostre país a una Conferència d'aquesta magnitud. Res d'això es va fer i la delegació estava formada per dues persones que, tot i no posar en dubte la seua vàlua, no representaven, ni de bon tros, el treball que el país està portant a terme en aquest camp, o sí?

En l'any 1993, en una reunió del Parlament Europeu a Luxemburg vaig oir parlar per primera vegada del concepte “Lifelong learning” (aprenentatge al llarg de tota la vida). En l'any 1994 s'organitzava, per primera vegada a la història de la Unió Europea, una conferència sobre Educació d'Adults i de tot aquest treball en sortia, al cap de poc, un capítol d'ajudes per a projectes d'educació d'adults que més tard serien, el que ara s'anomenen, projectes Grundtvig. Un dels primers projectes aprovats va ser l'Adult Learners' Week www.niace.org.uk/ALW/2009/. Un projecte que promovia, en l'àmbit internacional, la “setmana de l'aprenent” que des de feia anys organitzava el Regne Unit a escala nacional. Consisteix a organitzar, durant d'una setmana, una sèrie d'activitats per promocionar l'aprenentatge al llarg de tota la vida i per donar a conèixer, a tota la població, els recursos existents per a la seua formació. Tot plegat amb la implicació dels grans mitjans nacionals de comunicació, empreses, entitats civils ... Des d'aleshores països fins i tot com Suïssa organitza l'Adult Learners' Week. Esperem que algun dia, totes les Comunitats Autònomes que

¹ Aquesta conferència s'ha ajornat a causa de la “grip comuna” i es portarà a terme entre el 1-4 de desembre del 2009. Tenim temps d'esmenar la delegació i el procediment de representativitat.

configuren el Regne d'Espanya es posen d'acord per a celebrar conjuntament un esdeveniment tan important com necessari al nostre país. Jordi Cabré, al diari El Punt (20/06/09) explica que: “de la gent que realment mana a l'Estat espanyol més de la meitat són dirigents d'importants grups de comunicació”. Us imagineu si aquestes persones consideraren important l'educació i posaren els mitjans de comunicació al nostre abast tant sols una setmana a l'any?

Un recurs per a eradicar l'analfabetisme és la promoció de la lectura. Existeix una xarxa sobre la promoció de la lectura mitjançant un material de lectura fàcil. Els materials de Lectura Fàcil són llibres, documents, pàgines web... elaborats amb especial cura per a poder ser llegits i entesos per persones que tenen dificultats lectores i/o de comprensió². www.easy-to-read-network.org

La setmana de TV3 (Televisió de Catalunya) de l'any 2008, es va dedicar a la promoció de la lectura i motivar pel gust a la lectura. www.tv3.cat/videos/466609 i <http://blogs.ccrtvi.com/unblogdelectures.php>.

Totes aquestes accions i moltes d'altres ajuden a eradicar l'analfabetisme, però potser el que falta és que siguin accions coordinades i periòdiques.

La Fira del Llibre de Frankfurt, que com tothom sap és un dels espais on es concentren les editorials més importants de tot el món, organitza cada any, un dia abans de la inauguració de la Fira, una Conferència internacional sobre alfabetització Lit-Cam (www.litcam.org) en què s'exposen i debaten experiències sobre alfabetització.

La situació de l'alfabetització a escala mundial preocupa tant que, fins i tot, GOOGLE se'n fa ressò hi ha posat a disposició de tothom una web específica www.google.com/literacy. Des d'aquí us convida a consultar-la i a entrar-hi dades i informació.

Aquests esdeveniments en què veiem implicades i compromeses organitzacions nacionals i internacionals i empreses, posen al descobert la importància de l'educació dels adults i la situació és prou greu com perquè part del seu pressupost vaja destinat a donar a conèixer, debatre i buscar solucions al tema.

Potser si la gestió de l'educació dels adults fos municipal, els ajuntaments, experts en buscar recursos a llocs inversemblants, aconseguirien patrocinadors que posaren a l'abast de la gent els recursos necessaris perquè tothom tinga dret a ser analfabet. De moment aquest dret no el té tothom. Encara hi ha moltes persones que no poden decidir si volen ser o no ser analfabetes, hi estan obligades, per no tenir al seu abast els recursos necessaris, per a poder decidir lliurement.

Sembla, que a escala mundial, hi ha interès per a posar a l'abast de tothom els recursos necessaris o és senzillament una aparença?

Us imagineu que, equips de futbol, com el Barça que patrocina la UNICEF, patrocinaren entitats destinades a eradicar l'analfabetisme? Martin Luther King també tenia un somni que s'està fent realitat.

² http://ca.wikipedia.org/wiki/Lectura_Fàcil

*Educació de persones adultes,
Cooperació Internacional i Municipis: una tríada necessària
Una experiència de cooperació internacional en l'àmbit educatiu, l'alfabetització i
l'educació popular entre l'EA Salt i l'AEPCFA*

*Sebas Parra i Joan Colomer,
Mestres de FPA, Universitat de Girona, Institut Paulo Freire d'Espanya
i Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador*



1. Justificació: 2 premisses

1. L'educació per al desenvolupament cercant l'educació en valors com la justícia, la llibertat, la igualtat de drets, la pau, la fraternitat i el diàleg entre les nacions hauria de ser un component essencial de la formació i l'educació de les persones adultes.
2. La cooperació en el marc de la solidaritat internacionalista hauria de ser un component essencial de les polítiques municipals de progrés i dels plans locals o territorials de formació.

2. Per què ens interessa tant la cooperació internacional en l'àmbit educatiu?...

- Per vocació militant, política i pedagògica
- Per necessitat de donar respostes innovadores als reptes extraordinaris que ens plantegen les noves migracions a Catalunya i Espanya (Pla local de formació de Salt, FEM UN SALT SOLIDARI)
- Per entendre que avui Amèrica Llatina, i especialment Nicaragua, és una font d'ensenyaments en matèria d'Alfabetització i Educació Popular

3. I és que Europa (amb perdó) ens ensenya ja molt poc... ja que creiem que:

- A la nostra Pedagogia li sobra literatura i li falta compromís
- L'acomodació còmplice de l'educació europea a les polítiques econòmiques i socials neoliberals (hegemonia del mercat i manufactura de l'idiota col·lectiu) fomenta les desigualtats i degrada l'acte educatiu
- L'alfabetització i l'educació de persones adultes a l'estat espanyol, per parlar del que coneixem millor, viu una llarga i progressiva crisi pedagògica i política que sembla no tocar fons. A més ha perdut la memòria...

Per tant: necessitem urgentment mirar fora del nostre melic...

4. L'alfabetització: per què?: Algunes raons que justifiquen la cooperació amb l'alfabetització de Nicaragua

Perquè l'alfabetització...

- És el motor del desenvolupament humà, base del desenvolupament econòmic sostenible
- És la satisfacció d'un dret humà
- És imprescindible per construir una societat democràtica (sabia vosté que amb persones analfabetes no és possible la democràcia? dèiem a la dècada dels setanta...)
- És un deure ètic en la lluita per la justícia, la igualtat i la solidaritat

Per què Nicaragua?

- Per raons històriques: El General Sandino, que va derrotar militarment i va expulsar del país els marines ianquis que havien envaït Nicaragua, i Carlos Fonseca Amador, fundador del Front Sandinista d'Alliberament Nacional, FSLN, que va enderrocar la dictadura somozista pro imperialista i va llegar la consigna "y también enseñenles a leer" són inspiradors de la gran Cruzada Nacional de Alfabetització, CNA, de 1980, o la declaració del departament de Río San Juan Territori Lliure d'Analfabetisme, 1987, (dos Premis Internacionals Nadiezca Krupskaya de la UNESCO) exemples d'una rica i tenaç lluita per l'eradicació de l'analfabetisme que recull i continua fins avui l'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador, AEPCFA, presidida per Orlando Pineda Flors, el Maestro Pineda...
- Per raons polítiques: alfabetització és revolució... Alternativa Bolivariana de les Amèriques, ALBA...
- Per raons pedagògiques: model pedagògic integrador de la producció, la salut i el medi ambient

5. Nicaragua, avui com ahir, és una rica font d'ensenyaments... per exemple:

- L'"enamorament" de la joventut i la seua mobilització al servei de la comunitat
- Viure per a la Pedagogia, no viure de la Pedagogia
- Construir la pedagogia i alfabetitzar a partir de la visió del sofriment dels pobres per sortir de la pobresa i la dependència: les ciències humanes no són neutrals ni neutres
- Necessitat d'un nou perfil i unes noves actituds del/de l'educador/a: el mestre integral i compromés
- Allò més important no és el mètode sinó saber enamorar
- La participació popular és el requisit primer per alfabetitzar
- La necessitat de la sistematització i avaluació permanent del procés

- La importància de les estratègies de comunicació popular i de direcció de campanyes
- La funcionalitat i necessitat del binomi “aprenentatge de la lectoescriptura i praxi transformadora”
- El contingut polític de l’alfabetització, la lectura col·lectiva crítica i transformadora del món
- La necessitat, la urgència, la justícia i el valor de l’alfabetització: una constant universal... internacionalisme amb fets...
- L’educació de l’esperança, el valor de l’afecte, de la humilitat i de la solidaritat.
- L’atenció especial a les persones amb capacitats diferents, privades de llibertat o amb altres dificultats a l’hora d’incorporar-se als processos d’alfabetització i postalfabetització
- La importància dels reconeixements públics, els estímuls morals i la millora de l’autoestima i autoconfiança de les persones participants
- L’alfabetització com a motor d’un desenvolupament humà previ al desenvolupament econòmic i cultural no dependent
- L’enfocament de gènere i la prioritat de l’alfabetització de les dones
- L’alfabetització en llengües maternes preservant els continguts culturals comunitaris
- Com que la lluita també educa, fer de la lluita un “lloc” pedagògic
- “La solidaritat és la tendresa dels pobles” no és una frase feta
- La Pedagogia té somnis...

6. LA CONTRAPART: AEPFCFA, Associació d’Educació Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)

- Un organisme no governamental sense finalitats de lucre amb un objectiu estratègic: eradicar l’analfabetisme de Nicaragua mitjançant l’alfabetització i l’Educació Popular en benefici del poble humil i marginat
- Va nèixer com equip de treball el 22 de març de 1980 participant en la Gran CNA. El 26 de febrer de 1990 van conformar l’Associació d’Educació Popular “Carlos Fonseca Amador” per donar continuïtat al Model Pedagògic d’Educació Popular directament relacionat amb la Producció Tecnificada, la Salut Preventiva i la Conservació del Medi Ambient.
- Creuen que avui l’eradicació de l’analfabetisme a Nicaragua no serà una tasca fàcil: Nicaragua ha patit, en 16 anys de governs neoliberals (1990-2006), un gran retrocés en l’educació. Les estadístiques assenyalen l’existència d’un 35% d’analfabets i un milió de xiquets i xiquetes en edat escolar fora de les aules. A això cal sumar la pobresa, la dependència, el deute extern i la falta de recursos en l’àmbit educatiu.

7. EL MÈTODE D'ALFABETITZACIÓ: Yo, sí puedo

- Marc polític: ALBA... ALBA, Alternativa Bolivariana per a les Amèriques, alternativa a l'ALCA, Àrea de Lliure Comerç d'Amèrica. ALBA és un projecte històric que respon a una vella i permanent confrontació entre els pobles llatinoamericans del Carib i l'imperialisme: Monroïsme versus Bolívarisme. És una proposta d'alliberament i integració llatinoamericana enfrontada a un projecte imperialista de dominació, saqueig i rapinya.
- Marc pedagògic: Educació Popular... Educació popular alternativa a l'Educació capitalista. SOLO EL PUEBLO SALVA (EDUCA, ALFABETIZA) AL PUEBLO. S'entén aquí l'Educació Popular com un procés de formació i capacitat des de la perspectiva del compromís amb el poble (obrers, pagesos, estudiants, dones, etc.) amb l'objectiu que aquest, mitjançant la seua acció organitzada, aconseguixi trencar els esquemes de dominació i opressió amb l'objectiu de construir una Societat Nova d'acord amb els seus interessos
- Característiques:
 - Creació: abril 2001, Leonela Relys Díaz, participant en la Campanya Nacional d'Alfabetització cubana, membre del IPLAC, Institut Pedagògic Llatinoamericà i del Carib
 - Validació principal: juliol 2003, Misión Robinson, Yo, sí puedo de Veneçuela -> 28 d'octubre de 2005: VENEÇUELA ÉS DECLARADA TERRITORI LLIURE D'ANALFABETISME, després de ser alfabetitzades 1.482.543 persones adultes. (El procés continua: Misión Robinsón II, Yo sí puedo seguir, postalfabetització, fins al 6é grau, Misión Ribas, batxillerat, Misión Sucre, estudis universitaris...)
 - Internacionalització: I Congrés Mundial d'Alfabetització, l'Havana, Cuba, 31-1 a 4-2 de 2005
 - Experiències actuals però emblemàtiques: Nicaragua (castellà i miskito) i Bolívia (castellà, aimará, quítxua i guaraní)
 - Característiques: mètode audiovisual (ràdio i televisió-vídeo), ràpid (entre 8-10 setmanes) i de costos mínims (A destacar: relació mnemotècnica número-lletra i alfabetització en el marc d'una sèrie televisiva)
- El Yo, sí puedo a NICARAGUA: AEPCFA i Ajuntaments
 - Pilotatge, 2005, població atesa: 2029 persones (1278 dones i 751 homes)
 - Generalització: fins a 5-11-06 (1 any), eleccions presidencials, 101 municipis i 68.730 persones alfabetitzades.
 - Dada més significativa: 17-7-2007: Declaració de Managua, primera capital centreamericana lliure d'analfabetisme...

Actualitat: alfabetització a la RAAN: castellà i misquito

8. LA COOPERACIÓ AMB L'ALFABETITZACIÓ DE NICARAGUA: UN PROCÉS D'INTEGRACIÓ DE DIFERENTS AGENTS...

Els quatre dispositius de la cooperació:

- Ajuntaments: Agermanaments (Espanya-Nicaragua) i concertació municipal (entre alcaldies nicaragüenques i organismes públics de cooperació de l'àmbit municipalista, per exemple el Fons Catalán de Cooperació per al Desenvolupament, FCCD)
- Societat civil: Plataforma per una Nicaragua Lliure d'Analfabetisme, que integra la Casa de Nicaragua, la AEPCFA de Barcelona i Girona i les ONGD que cooperen amb Nicaragua.
- Coordinació organismes/governos europeus: futura Oficina europea de cooperació amb l'alfabetització de Nicaragua
- Universitats: Red Universitaria Yo, sí puedo www.udg.edu/cooperacio/ -enllaç: Alfabetització Nicaragua-

INTEGRA ACTUALMENT UN TOTAL DE 29 MEMBRES: 27 UNIVERSITATS (16 espanyoles i 11 nicaragüencs) I DUES INSTITUCIONS DOCENTS (IPF d'Espanya i AEPCFA de Nicaragua)

9. ELS NOSTRES PROJECTES PRIORITARIS EN LA COOPERACIÓ AMB LA ALFABETITZACIÓ A NICARAGUA

- Preservar la memòria i continuar enamorant: Museu de l'Alfabetització
- Assumir el repte de l'alfabetització en un marc de respecte a la integralitat i la interculturalitat: Alfabetització en les regions Autònomes de la Costa Carib en miskito, mayangna, creole, etc.
- I després de l'alfabetització què?: La Postalfabetització... després del Yo, sí puedo (alfabetització), el Yo, sí puedo seguir (4t nivell) i el Yo, sí quiero seguir-Escoles Camperoles (atenció especial a la formació que permeti la tecnificació de l'agricultura i la ramaderia)...

10. MÉS INFORMACIÓ:

- Institut Paulo Freire de España
- Universitat de Girona, Oficina de Cooperació

L'escola de Barbiana

José Luís Corzo



A Espanya es coneixen les idees pedagògiques d'esta realitat italiana, l'Escola de Barbiana i el seu mestre Lorenzo Milani, des de 1969, quan a Barcelona Miquel Martí - que havia sigut hoste d'aquella escola de muntanya, a 40 Km de Florència, en un parell d'ocasions - va traduir al català la Carta a una mestra (en Nova Terra primer - cinc edicions - i en Hogar del Libro més tard - d'altres tres - entre català i castellà des de 1970). Desaparegudes ambdós editorials barcelonines, el llibre continua viu en català i castellà respectivament en Eumo Editorial, Vic, i en PPC, Madrid (5a edició a l'abril 2008), amb la qual cosa compte ja 13 edicions no més en castellà. A banda de les edicions llatinoamericanes arribades a les meues mans casualment en diverses ocasions i en les quals es conserva el títol original del llibre: Lettera a una professoressa, per ser una professora de Magisteri - i no una mestra d'escola - la destinatària original. L'autor sempre ha sigut col·lectiu, perquè la Carta, escrita amb un original mètode d'escriptura col·lectiva, la firmen els Alumnes de l'Escola de Barbiana.

Arribats a este punt, recomane al lector que mai haja llegit esta obra, que deixe de llegir-me a mi i llija - probablement d'una tirada - estes 100 pàgines, més alguns esquemes i estadístiques, perquè són una obra d'art col·lectiva; a banda de ser una denúncia terrible contra el sistema educatiu encara vigent, per dues raons: la primera, més òbvia, perquè expulsa o fa fracassar els pobres; i, la segona, la més important i menys fàcil per al lector comú, perquè domestica de tal manera els triomfadors escolars que els incapacita per a entendre ambdós fets denunciats. La prova d'això és que la segona raó sol escapar-se. La Carta (publicada un any abans del 68), no és dura per denunciar el fracàs de Gianni - El xaval llaurador -, sinó per denunciar l'èxit de Pierino - el fill de papà -; és a dir, l'escola no és roïna amb els que elimina, sinó pitjor encara amb els que promociona.

Què ha passat en estos quaranta anys - trenta i pocs de democràcia espanyola - perquè la literatura i la discussió pedagògica espanyola s'haja omplit de noms de didactes i psicòlegs americans i a penes se citen, sinó en els marges, com si es tractara d'educadors sectorials, de pobres o d'experiències marginals, els dos grans incendiàries de l'escola roïna: Paulo Freire i Lorenzo Milani? (Per cert, ambdós cristians declarats i, al meu entendre, sobretot el primer, entre els més grans del segle XX).

Encara l'escola pública, única, igual per a tots, no és més que una extensió a les classes subalternes de l'antiga escola selectiva, l'escola burgesa del XIX. Ara no hi ha més que queixes davant el fracàs escolar, però pocs s'atreixen a denunciar que els pobres - encara sort - fracassen o es dolen d'assistir a l'escola dels rics. Ho formule així, amb tòpics, i abrevie la complexitat del fracàs, però sé el que dic: esta és l'escola bancària

* Traducció, Ximo Martínez Ortiz.

al servici de l'arribisme social i laboral, la que condueix a l'èxit econòmic (teòricament) i ignora i calla la injustícia social i la promoció humana global i solidària. "Esperàvem els socialistes i van vindre els progres", he escrit ja alguna altra vegada (cf. Educar és una altra cosa. Manual alternatiu entre Calasanz, Freire i Milani, Ed. Popular, Madrid 2007).

Esta desorientació en els objectius més profunds de l'escola democràtica i, en concret, en el reconeixement de Barbiana com un punt de referència fonamental, va tindre la seua mostra en la prestigiosa revista barcelonina Quaderns de Pedagogia, sens dubte, la més difosa del món pedagògic espanyol. Li va costar molt reconèixer-ho fins que, per fi, va rectificar en el XXV aniversari de la revista, quan va incloure Lorenzo Milani entre les onze columnes pedagògiques del segle XX, una per cada número de l'any 2000.

Al fer el balanç per a la meua tesi doctoral - en 1980 - sobre la recepció de la Carta a una mestra a Itàlia i a Espanya ja vaig assenyalar esta inconcebible omisió de Quaderns en un monogràfic de 1976 (núm. 24) sobre l'educació a Itàlia, res menys! No es pot escriure una línia sobre l'escola italiana des del 68 fins a ací sense mencionar Barbiana. És un absurd fer-ho. Com un receptari de paelles sense mencionar l'arròs.

Després, en el seu número 253 de desembre del 96, vint anys després, la prestigiosa revista catalana va editar un magnífic monogràfic - Tendències educatives hui - on tornava a callar una altra vegada sobre Barbiana. O pitjor encara, des de la meua dura crítica a Quaderns per la seua omisió en el monogràfic d'Itàlia, ens han reclamat diverses vegades en la seua pàgines; la primera, en el núm. 57(1979) amb una pàgina de presentació: qui és el senyor Milani?, i fins amb una visita a l'Escola Agrària de Salamanca "Lorenzo Milani" del mateix Jaume Carbonell, núm. 233 (1995); també amb una descripció de El nosaltres en l'escriptura col·lectiva, núm. 216 (1993) i, en 1987, amb motiu del XX aniversari de Milani, quasi amb un número sencer, el 154.

Per què, llavors, s'omet a l'hora d'un elenc de les tendències educatives actuals? La resposta crec que té tres motius directes: Barbiana va caure a Espanya sense que haguérem viscut ací el maig del 68, si de cas previst en la veïna França. Però l'autocrítica cultural del 68 és molt important per a comprendre aquella Carta (escrita un any abans i no idèntica a aquella revolució). El propòsit del senyor Milani és clar respecte d'això: no els donarem [als pobres] sinó els instruments de l'ofici; i no la nostra cultura, que està caient per totes bandes. Per això els més danyats per l'escola vigent, segons la Carta, són Pierino i el mateix professor, la revisió del qual ací ni ha començat.

El segon motiu del rebuig és que - amb el 68 o sense ell - La Carta posa verd el sistema escolar i, tot i que encara confia en la seua possible ajuda, posa verds els

professors amb el pitjor insult: sou simplement uns superficials, una associació d'autobombo que se sosté perquè sou pocs. Ací encara creiem que és el sistema educatiu qui té l'exclusiva en la seua pròpia reconversió; mentres la Carta està dedicada a un suposat sindicat de pares, que vos posaria a to.

I el tercer motiu hispà per a no aprofundir en esta Carta ni en els seus autors és que el seu mestre, Lorenzo Milani, és un capellà i, sense haver llegit les seues Experiències Pastorals (1958) (en castellà: Biblioteca d'Autors Cristians, BAC, Madrid 2004) no es pot comprendre fins a quin punt va ser un capellà summament incòmode per a la seua Església i, per tant, fora de la norma. I és que la norma espanyola és basta i anticlerical i diu així: "capellans (i monges) ni un bol, que bé que els co-nexem perquè ens eduquen els fills i a quasi tots nosaltres" (a molts gratis en els seminaris del franquisme, internats de pobres). Milani, més que un clergue, va ser un profeta-laic (el que mereix algun elogi evangèlic que ací no em cap). Així el continuen llegint a Itàlia, laïcistes i creients. El laic Giorgio Pecorini, que va ser el seu amic, ho testifica bé en: El senyor Milani. Chi era costui? (Baldini Castoldi, Milà 1996).

Però la causa indirecta de l'omissió de Quaderns de Pedagogia és molt més greu. La reforma pedagògica espanyola que va culminar i va fracassar en la LOGSE de 1990 (a pesar de paréixer una bona Llei i una bona reforma) té l'excessiva pretensió de 'facto' de programar de tal manera el currículum que el resultat isca bé, a pesar dels professors. És el com de la didàctica que ha suplantat amb escriu al què de la pedagogia. Eixos onze capdavanters i tots els altres s'estudien com a experiències exòtiques de la pràctica; però mai posen en dubte la teoria. Tots serveixen per a fer coses en l'aula; cap per a qüestionar-la. El caràcter d'oposició i reforma ha sigut arrabassat pel Ministeri, inclús als moviments de renovació, i fins i tot la crítica a l'Estat educador l'enarbora de tant en tant la dreta política que postula llibertat..., com si no bastara el control burocràtic i didàctic curricular per a neutralitzar a tot el món.

Així que els compiladors d'aquell Quaderns de Pedagogia (núm. 253, 1996) constataven que l'especialització i fragmentació del discurs pedagògic pareix un senyal inevitable de la pedagogia actual. Que en l'acadèmic hi ha escassetat de discursos totalitzadors sobre l'escola o l'educació en general i disminució d'autors emblemàtics amb una obra original. Que el treball acadèmic diari es xifra en el reconeixement d'altres autors sobre els quals s'assenta el propi i (diuen textualment): hi ha "un ritual de cites en què pareix no acceptar-se amb facilitat el treball original, el pensament propi... Assenyalar una tendència requereix, en part, desfer l'embolic acadèmic per a trobar una línia de pensament, netejar-la d'adherències de qualsevol tipus i reconèixer un pensament clar... Un treball complex i arriscat " (p.9).

Deixeu-me traduir-ho: durant estos anys les facultats didàctiques de Ciències de l'Educació i de Psicopedagogia es van apropiat de l'educació - tant de bo ho hague-

ren fet només de la instrucció! - i ja no caben els educadors de peu, sinó els tècnics. Recordeu el vostre pas per eixes facultats i veureu que als grans autors se'ls citava en notes i requadros a banda. Des de llavors, el que diuen de Milani estos pares i tios de la reforma espanyola, encara que mort, pareix que ho haguera sentit ell perfectament al costat dels seus alumnes autors de la Carta:

Un professor molt important va dir: 'Vosté, reverend, no ha estudiat pedagogia. Polianski diu que l'esport és per al xicot una necessitat fisiopsico... Parlava sense mirar-nos. Qui ensenya pedagogia en la universitat no té necessitat de mirar els xics. Se'ls sap de memòria, com nosaltres ens sabem les taules'".

Un últim perill sotja els grans pedagogs del segle XX - Freire i Milani, entre els altres - que, a banda de reduir la seua aportació a només tècniques didàctiques, se'ls col·loque en els marges socials com a educadors dels analfabets i els xiquets pobres, en estos dos casos. El que cal comprendre del missatge milanià no és simplement la inclusió dels pobres en les nostres escoles ni la seua promoció social, sinó l'exigència de posar-los en condicions de parlar, tal vegada amb el nostre mateix vocabulari, però en la seua pròpia llengua, és a dir, la que brolla de la seua pròpia perspectiva humana. "Una cultura nova que amb l'altra no tinguen res a veure" (Experiències pastorals).

Durant quant de temps podran conservar els últims la seua específica i prèvia lectura del món (Freire), si han d'aprendre a llegir els nostres llibres de text i la nostra televisió? Serà possible introduir el seu punt de vista en les nostres aules i compartir-la amb els nous espanyols immigrants?

Deu l'escola de Barbiana ser fatalment una escola per als xabolistes i per a les Barbianas més allunyades? Modèstia a banda, crec haver pogut demostrar, un poc almenys, com diverses vegades ho ha testimoniats la professora Adele Corradi, testimoni d'excepció de la primera Barbiana, que aquella escola era exportable. Però ara m'agradaria que fóra exportable no sols als pobres d'altres muntanyes, sinó a tots els xics d'esta nova Espanya, que, sota els governs socialistes de Felipe i de Zapatero, creixen amb el malestar d'un benestar autoprotegit enfront de les pasteres, que ja no pararan d'arribar.

Per això em pareix tan important el mètode de l'escriptura col·lectiva de Barbiana, no per a obligar els pobres a usar la nostra llengua, sinó per a ajudar-los a dir les seues coses.

Milani a Espanya

Així que ací ens vam posar a aprendre amb ells i d'ells (dels xics rurals).

La Casa-escola Santiago Uno va ser en substància la profunda intuïció viscuda per mig món en 1968: que el desenrotllament i la bonança universal dels seixanta estaven buits: mera colonització. Que la locomotora i els vagons de cap de l'únic

tren global avançaven a costa dels vagons de darrere, no a l'uníson; el nostre tren - de vida - encara devora la seua pròpia cua: el Nord cada vegada més veloç, i el Sud, irremissiblement arrere.

No era només una qüestió econòmica, era una alarma cultural, que roman: la nostra idea de l'educació està obsoleta, si transmetem com a salvadors el que ignorem i hem d'aprendre. Llavors teníem tot en les nostres mans d'Occident i hui se'ns vénen damunt el Sud i l'Orient com una amenaça d'immigració caòtica i, per desgràcia, de violència, mentres exigeixen el pa i la justícia.

Així que obrim la nostra casa com una escola als més pobres de la zona; i va nàixer la Casa-escola Santiago Uno; era l'estiu de 1971. Encara dura. Allí vaig viure vint anys.

Sens dubte, el nostre secret inicial més profund no va ser la caritat, sinó l'egoisme; per això aquell Santiago Uno mai es va integrar del tot. Si s'haguera tractat d'acollir a pobres orfens, tots ho hagueren comprés; però es tractava que ells ens salvaren, es tractava d'aprendre d'ells a veure el món que se'ns venia damunt. Eixe a què totes les forces reaccionàries de l'economia, la política i la religió encara es resisteixen amb la falsa esperança de poder detindre'l. Però vindrà.

Ens organitzàrem així: decidírem (per necessitat, si volíem acollir els últims) que els 6 jovenets escolapis fundadors de la casa en treballàrem fora per a no viure de les quotes dels xicots o dels organismes que els tutelaven; i decidírem també que els voluntaris que ens ajudaren ho farien gratis. Açò ens va portar avantatges insospitats; no sols d'independència i realisme, sinó la clau de la nova educació: tots estàvem en el mateix ban. Als mestres no havia que esquivar-los! A la vesprada tornàvem tots a la nostra casa, la que cuidàvem els dissabtes amb totes les reparacions i millores possibles i era, a més, la més barata de la ciutat.

Els xics, mentres nosaltres treballàvem en la universitat o en altres llocs, acudien diàriament a les seues respectives escoles professionals. Tots tenien més de 14 anys i, quasi ningú, ni el Graduat escolar; procedien d'aquell medi rural subdesenvolupat que espentava els seus pares a l'emigració. Els admetíem així: si un venia expulsat, abans que un recomanat; si suspens, millor que aprovat; sense família, com més prompte millor; amb problemes judicials, sempre que no superaren el nombre dels més normals. Amb la droga mai ens va anar bé i mai vam poder amb ella, ni quan obrírem en 1980 l'Escola agrària Lorenzo Milani, a pesar de les contínues peticions.

De la Carta a una mestra vam aprendre a aprofitar el temps, allí estava la causa de tant de fracàs escolar. Després de berenar hi havia estudis per a ajudar-se els uns als altres a fer els deures. En acabant de sopar, la lectura diària del periòdic amb el mestre, tots en rogle, amb mapes en les parets de la sala Milani, el diccionari algu-

na vegada, i paper i llapis. Una mitja hora, més els assumptes d'assemblea general si es tercerejaven.

Només anaven un cap de setmana al mes amb les famílies; la resta romaniem tots a casa per a aprofitar la vesprada del divendres amb l'entrevista a qualsevol invitat que es deixara preguntar durant hora i mitja. Els dissabtes, reparacions, treballs manuals, lectura en comú i neteja, al matí. A la vesprada, investigàvem amb la premsa acumulada anteriorment un assumpte concret (monografies amb què guanyàrem diversos premis del pla Premsa-escola del Ministeri d'Educació); i després, estudi personal fins a les 18 h o així.

L'escriptura col·lectiva es practicava el diumenge al matí, després del desdijuni i darrere d'un estona d'estudi amb música clàssica de fons. Mai he sabut quina tècnica pedagògica era més miraculosa de les tres: si el periòdic, els hostes o l'escriptura col·lectiva. A esta devem les 4 edicions d'un llibre no menys miraculós: *Escrits col·lectius de xicots del poble*. Ha fet molt bé en escoles de pobres de mig món (tant de bo més!). Ha sigut ja traduït a l'italià.

L'Escola Lorenzo Milani, de FP Agrària, oberta en 1980 - i hui dedicada a Forestal i Jardineria - ens va donar molts problemes des del principi: era utopia pura enfrontada amb les dificultats de l'economia agrària i amb les successives lleis d'educació. Però ací segueix i encara hi acudeixen molts dels últims.

El Grup Milani és un exemple de constància entre els moviments pedagògics espanyols. És una associació civil enregistrada al maig de 1982 (MEM, Moviment d'Educadors Milanians) i el Butlletí de la qual va tindre una primera època de 16 anys, des de 1982 fins a desembre de 1997 (63 números trimestrals). I una segona època la forma la revista *Educar(NOS)* que porta més de deu anys, des de 1998 i segueix. Van 46 números monogràfics, també trimestrals, que s'inicien sempre amb un cas obert (narratiu), l'oficial respecte d'això, l'eix renovador, ferramentes per a la praxi, textos barbiansos per a beure, els lectors fan cas i caixa baixa (notícies). Tot això està sempre a disposició lliure de qui vulga abaixar-s'ho en pdf en www.amigosmilani.es



Currículum, desig i experiència¹

Marlucy Alves Paraíso, Universitat Federal de Minas Gerais, Brasil*



Un currículum és un compost heterogeni constituït per matèries disperses i de condicions diferents; per sabers diversos i amb capacitats variades; per sentits múltiples i amb innumbrables possibilitats. Un currículum està sempre ple d'ordenacions, de línies fixes, de cossos organitzats, d'identitats majoritàries. Amb tot, també està sempre ple de possibilitats de ruptura de les "línies de l'ésser"; de contagis que poden nàixer i moure's per camins insospitables; de construcció de formes de vida que poden desenvolupar-se de formes particulars. Un currículum és un artefacte amb moltes possibilitats de diàleg amb la vida; amb diverses possibilitats de formes de vida de pobles i dels seus desitjos. És un artefacte amb un món per explorar. Al cap i a la fi, fins i tot sent un espai disciplinar, per excel·lència, moltes coses poden ocórrer en un currículum.

Adonar-se que qualsevol cosa pot cabre en un currículum és una meravella, però també és una dificultat. Crear no és gens fàcil; trencar amb allò conegut és molt difícil i les referències són necessàries en un currículum. Així i tot, sense ruptures és impossible explorar nous encontres positius, amb les nostres forces vitals. Quan vaig a una escola, observe els currículums, inves-

¹ Traducció d'Àngela Elena Palàcios i de Marisa Miedes Vidal

* Marlucy Alves Paraíso és professora de la Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Minas Gerais, Brasil, investigadora del CNPQ, coordinadora del GECC: Grup d'Estudis i Investigacions en Currículums i Cultures de la UFMG. Fa el Pos- doctorat em la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

tigue els reagrupaments escolars, parle amb els xiquets que estan en aquests reagrupaments i amb aquells que no hi estan, pregunte als xiquets sobre les seues percepcions de l'escola i sobre el seu aprenentatge i parle amb les professores sobre el currículum, sobre la seua pràctica i sobre l'aprenentatge. He fet permanentment algunes preguntes per a exercitar el pensament que vull explorar ací, és a dir: ¿Un currículum pot produir desig? ¿El desig destruiria el currículum? ¿O bé el currículum, amb tanta organització, classificació i interpretació, destrueix el desig?

Aquestes preguntes les faig perquè la recerca dels currículums dels “reagrupaments en l'escola” la realitze alhora que llig “la filosofia per a profans”, em contage de les seues potencialitats i pense en un currículum basat en alguns dels seus conceptes. Reste, aleshores, agitada amb una sensació primera que faig ací objecte de la meua exploració. Es tracta de la sensació que el desig és quelcom molt difícil de ser produït en un currículum. És el que sent quan escolte Helen, una xiqueta de set anys, que és retirada del seu primer agrupament (format per alumnes de set anys) i reagrupada en altre grup d'escola amb altres catorze companys de diferents edats que no han après a llegir. Helen diu que tot li agrada de l'escola i totes les assignatures. Per a Helen el problema és que no aprén; no sap les coses que li han ensenyat, per això està allí. Considera difícil, molt difícil, aprendre portugués, perquè ella és molt parladora, i “qui parla no aprén”.

El desig, que és fàbrica, potència, alegria, és fonamental per a aprendre, per a pensar, crear, construir, plantar cara als poders, a les dificultats de la vida, moure, deixar “que ocorrega alguna cosa”, produir alegries, viure. És el que sent quan veig la xiqueta Baktay, afganesa de sis anys, en els seus enfrontaments, en les seues connexions, en la seua carrera, en els seus salts d'alegria —amb la seua “voluntat de potència” ja “no camina”; ella “corre i dansa”, diria, potser, Nietzsche— amb tot el desig d'anar a l'escola per a “aprendre històries divertides”. Es tracta del personatge de la pel·lícula iraniana Buda va explotar per vergonya, que he triat per a establir relacions amb els reagrupaments en l'escola i per a pensar el currículum-desig.

Aquest article, per tant, treballa amb exemples de vivències de pràctiques de reagrupaments de l'escola i amb escenes d'una pel·lícula per a explorar possibilitats i dificultats del desitjar en el currículum. L'argument desenvolupat és que és possible construir en els currículums encontres convenients per a fer créixer la potència de la vida i l'alegria. No obstant això, si no hi ha una manera de fer desitjar en un currículum, cal almenys conèixer la seua potència i la seua dificultat perquè, estant a l'aguait permanentment, podem aconseguir fer possible una multiplicitat de textos i potser algú aconseguisca establir un encontre i, a partir d'aquest moment, desitjar, crear, expandir el seu territori. Llavors l'aprenentatge estarà garantit. Trie, per tant, pensar en les potencialitats i dificultats del currículum-desig per mitjà d'alguns exemples.



Els reagrupaments com a espais problemàtics: quan els poders empresonen el desig

A causa del procés d'agrupació dels alumnes per edat, adoptat per diverses xarxes d'ensenyament de diversos municipis i estats brasilers, professionals de diverses escoles van començar a parlar de les “dificultats de treballar amb alumnes amb gran heterogeneïtat en l'aprenentatge de coneixements escolars”. A més, van sorgir nombroses crítiques a les escoles que fan “promoció automàtica dels alumnes”. Estudiosos/es van cridar l'atenció sobre el fet que “on la promoció automàtica ha estat adoptada sense altres mesures complementàries, la qualitat de l'ensenyament ha caigut irremeiablement”. A més, a causa d'aquesta pràctica, les mateixes professores van començar a preocupar-se pels “xiquets que acaben el primer cicle, i fins i tot el segon cicle, sense estar alfabetitzats”.

A partir dels problemes identificats pels mateixos/es docents que treballen basant-se en aquestes propostes i de les crítiques fetes per investigadors de l'àrea de l'educació i per la societat en general, es van crear, en l'Escola Plural de Belo Horizonte, els anomenats “projectes d'intervenció” o “reagrupaments d'alumnes” amb dificultats en determinats continguts. Els reagrupaments tenen com a objectiu treballar les dificultats que certs alumnes presenten en l'aprenentatge de determinats continguts i disminuir l'heterogeneïtat en l'aprenentatge, identificada entre els alumnes per mitjà de les avaluacions. Amb la pràctica dels reagrupaments, els alumnes i les alumnes continuen agrupats per edat amb els seus iguals (per mitjà de la promoció automàtica) en els cicles de formació. No obstant això, en determinats moments, en dies i horaris definits per l'escola, els alumnes i les alumnes amb dificultats en alguns continguts, especialment en lectura i escriptura i en matemàtiques, són separats/separades dels seus companys i reagrupats/reagrupades amb altres alumnes de diferents edats que presenten dificultats semblants.

A partir del que he après de Deleuze (1996 i 2001) i de Deleuze i Guattari (1976) sobre el desig, puc dir que no és difícil aconseguir o conquerir el que una persona desitja en un currículum. A partir del moment que es desitja en un currículum, si no es té alguna cosa, es conquereix. No obstant això, fer desitjar en un currículum és difícil; molt difícil. És difícil perquè desitjar no és solament dir “¡jo vull aprendre!” El “¡jo vull!” per a Deleuze, està molt a prop d'una imposició que és incorporada. La imposició empresona la vida perquè fa assumir desitjos que no naixen de la pròpia potència d'ampliar el territori. Per a desitjar cal experimentar amb la pròpia potència. El que convé a la potència de cadascú, insisteix Deleuze (2001), és que, alhora, faci “créixer el seu territori”, i li “produísca alegries”.

El desig és deixar-nos arrossegat pel moviment de la vida. Però per a deixar-nos portar pel moviment de la vida hem de trobar “alguna cosa que ens convinga”, fer connexions i construir agençaments. Al final, no es desitja un objecte o una

persona. Si així fora el desig seria falta. Deleuze (1996) explicita: “per a mi, el desig no comporta falta. No és una dada natural. Està constantment lligat a un agençament que funciona” (pàg. 18). Llavors, com el desig és potència, i no falta, desitjar és construir un agençament, construir un conjunt. Perquè quan trobem alguna cosa que ens convé no desitgem un objecte específic, desitgem un conjunt del que aquell objecte forma part, desitgem tot el context d’aquell objecte. Deleuze (2001) diu: el desig “remet a estats de coses”; “cadascú ha de trobar estats de coses que li convinguen”. Recorda: “no hi ha desig que no còrrega cap a un agençament”. I suggereix: “¡Busca agençaments que et convinguen!”; “¡Experimenta agençaments que et convinguen!”; “¡Mai no interpretes!”.

En aquest sentit, un currículum que pense el desig com a agençament, s’ha d’allunyar de la intenció de voler, coste el que coste, que un determinat objectiu s’assolisca. Necessita deixar de reproduir i, principalment, d’interpretar. Interpretar l’alumne/a, diagnosticar-lo/la i classificar-lo/la ¡ni pensar-ho! Això és el mateix que veure el desig morir. Més bé: això seria el mateix que matar el desig perquè Deleuze (2001) recorda que en el desig “no hi ha morts, hi ha assassinats”. Els reagrupaments en l’escola no solament interpreten els xiquets i els classifiquen, sinó que també procuren, a qualsevol preu, empresonar-los/les en interpretacions. Els mateixos xiquets utilitzen aquestes interpretacions per a parlar d’ells mateixos, dels seus aprenentatges i dels motius pels quals no aprenen. Roberto, per exemple, té vuit anys i assisteix a un reagrupament que treballa la lectura i l’escriptura amb xiquets d’edats diferents. Així, tots el dies lectius, una hora al dia, ix del seu grup de segon any del primer cicle i va a un grup de lectura i escriptura”. Roberto sap perquè està allí, i parla d’allò que li agrada, d’allò que no li agrada i diu per què no ha après encara a llegir. Diu:

He vingut ací perquè no he après a llegir... no he après perquè parle molt... a mi m’agradaria aprendre a llegir i a pintar bé... però abandone fàcilment, saps?... Jo voldria aprendre aquestes coses... Resulta que no m’agrada el portuguès... cal escriure molt i no sé... m’agraden les matemàtiques; les matemàtiques són bones... fer comptes. Jo sé fer comptes, he après i m’agrada... Em va agradar l’escola també quan un xiquet de la meua classe em va ensenyar a fer una paperera petita i així vaig aprenent tot sol a fer algunes coses...

Quanta tristesa pot produir l’assistència a un espai que diu tots el dies: ¡Tu no saps! A més, no cal dir-ho: tots ja saben que aquell espai és per a aquells que no saben. Per a Nietzsche (1981) conèixer és una activitat que augmenta la potència perquè és una manera de prendre consciència i de “conèixer la pròpia força”. Així, és bo que Roberto recorde, sàpiga i registre que ha après alguna cosa. És bo que li agrade el que ha après. Això podrà transformar-se en el fil conductor de la seua eixida d’aquest currículum organitzat que col·loca cadascú en el seu compartiment



basant-se en una divisió entre qui ha après i qui no ha après. No serveix de res dir o justificar que l'objectiu de la interpretació en el currículum és bo i digne. Continua sent interpretació, siga del tipus que siga i independentment de l'objectiu que tinga. Encara que l'objectiu siga quelcom que qualsevol pedagogia considere molt noble —com, per exemple, fer que un xiquet aprenga a llegir i a escriure—, la interpretació traça línies que tendeixen a la fixesa i disminueixen les possibilitats. Si es produeix tristesa, llavors, la interpretació pot ser molt complicada per al desig, perquè la tristesa disminueix la potència de l'acció.

Aleshores ¡res d'interpretació i classificacions que produïsquen tristeses i dificulten el flux de la vida! Però ¿i la planificació? ¿Res de planificació? No es tracta d'això. La planificació no és allò que obstaculitza el desig en el currículum. Cal planificar les classes, i molt ben planificades. El que no es pot fer és deixar-se empresonar per allò planificat. Per a Deleuze, (2001) és molt important el treball previ d'assaig per a una classe. Sols amb molta preparació i assajant molt (com fa un actor abans d'entrar en escena) garantirem els “deu minuts d'inspiració” que calen per a llançar textos i llençar fletxes que puguin ser recollides per algú en una classe o en un currículum. De l'inusitat naix el currículum-desig. D'un lloc i en un moment on no s'espera que res pugui naixen el desig, perquè, aquesta és la tesi de Deleuze (1988, p. 54), “cap persona sap anticipadament de quins afectes és capaç”; “cap persona sap anticipadament com s'aprèn, és una llarga història d'experimentació”.

En qualsevol procés de desterritorialització és molt important saber la força i la fragilitat del desig en un currículum. Això és molt important per a ampliar les possibilitats; per a sentir que alguna cosa parla d'aquells que retiren el desig del lloc que li ha estat donat en els currículums, i oferir la possibilitat perquè cadascú/una pugui deixar que les experiències es construïsquen. Per a parlar de connexions, de vivències d'alegries, d'agençaments del desig, he escollit parlar d'una pel·lícula i de les sensacions que m'ha provocat. És el que faig a continuació.

Buda va explotar per vergonya: sobre la capacitat mobilitzadora del desig

La pel·lícula iraniana conta la història d'una xiqueta afganesa de sis anys, anomenada Baktay, que vol comprar un quadern i anar a l'escola. Baktay viu amb la seua mare i la seua germana, encara bebé, en una de les coves sota l'estàtua de Buda, que els talibans han fet explotar. Baktay té un veí, Abbas, molt estudiós, que llig en veu alta. Amb por que la seua germana es desperte, Baktay demana al xiquet que no llija tan alt. Abbas li diu que ella té enveja perquè no sap llegir. Incitada a demostrar que sap realment llegir, Baktay rep el llibre d'Abbas i interpreta els dibuixos fingint que està llegint. Després de dir-li diverses vegades que ella no sap llegir, Abbas li agafa el llibre i llig una breu història. Aquest és un moment fantàstic de la

pel·lícula perquè mostra el canvi en el rostre de Baktay, el seu somriure de content, la seua alegria i la seua petició perquè llija més per a ella. Abbas repeteix la lectura de la mateixa història dues vegades més. És molt interessant veure que Baktay no s'entristeix quan s'adona i es fa evident per al veí que ella no sap llegir. Ella, per contra, s'enforteix.

Encantada amb el fet que el seu veí sàpiga llegir històries que ella considera divertides, Baktay demana a l'amic que la porte amb ell a l'escola. El xiquet diu que ella necessita un quadern i llapis, i la primera meitat de la història es concentra en la lluita que la xiqueta afronta per a comprar un quadern. Com no té diners, per a obtenir-los es veu obligada a canviar ous per pans, i després vendre el pa i comprar el quadern. Baktay només aconsegueix els diners per a comprar el quadern i agafa el pintallavis de la seua mare per a escriure.

Després d'aquest enfrontament amb un Afganistan pragmàtic i occidentalitzat, en la seua lluita pel quadern, Baktay inicia una recerca d'una escola on ella puga estudiar, i es troba amb una nova generació del país. Es tracta d'un grup de xiquets (els fills de la guerra) que decideix maltractar-la pel seu desig d'anar a l'escola. Per aquesta raó li trenquen el quadern acabat de comprar i sotmeten Baktay a un joc de tortura emocional sobre la seua condició de dona. Aquesta escena és d'una força singular, i ocupa una part significativa de la narració. Encara que siga un joc de xiquets, que juguen imitant els talibans, no tenim cap dubte sobre la serietat de les propostes dels xiquets quan pensen a llençar Baktay a un forat o apedregar-la fins a la mort. Els xiquets juguen a la guerra amb branques i pals que fan servir com a armes, fusells i avions de combat. Malgrat tot, no tot aquest joc és una broma, ja que les pedres que amenacen llençar a Baktay, quan la veuen amb el pintallavis de la seua mare, són reals.

Quan aquests xiquets agafen Baktay ja han tancat altres tres xiquetes en una cova. Els motius de la presó de les xiquetes són; que una té "ulls de llop" (molt bonics); que altra és massa bonica i a més usa pintallavis; i que l'última mastega xiclets. Quan s'ajunta a les altres xiquetes tancades, Baktay no es conforma amb aquesta situació ni amb les justificacions per a la presó de les altres xiquetes. Recorda que ser bonica no pot ser pecat ni un problema. Diu que tampoc no pot ser un problema usar pintallavis o mastegar xiclets. Amb el seu esdevenir-revolucionari en acció, fins i tot tancada, Baktay es pinta els llavis i els hi pinta a una xiqueta que considera que estan molt boniques així. A més, en cap moment Baktay abandona la seua lluita per anar a l'escola. Ella escapa d'aquests xiquets, recupera una part del seu quadern i continua la seua recerca de l'escola fins al final de la pel·lícula, mostrant el seu desig d'estudiar, aprendre a llegir i escoltar històries divertides.

Puc establir diferents connexions amb aquesta pel·lícula perquè tracta diverses temàtiques que m'interessen: els problemes de la guerra, els seus efectes duradors



sobre les noves generacions, l'educació diferenciada i desigual de les xiquetes i els xiquets i la lluita de les dones d'Afganistan per l'educació i per la llibertat. Es tracta d'una pel·lícula que transita entre allò poètic i allò polític, i que produeix emocions particulars. No obstant això, vull ací seguir la línia del desig que és objecte de l'exploració d'aquest article. Durant tota la pel·lícula només en un instant la paraula desig és pronunciada. I, segurament, no és el moment més important de la pel·lícula. Però aquest moment parla del desig. És quan Abbas està tornant de l'escola i llegeix l'alfabet en veu alta. Baktay està tancada pels xiquets que “juguen a la guerra” i, quan escolta la veu d'Abbas, aconsegueix cridar abans que els xiquets li tapen la boca. Quan tracta d'entendre el que passa i intenta ajudar Baktay, Abbas cau en un parany muntat pels xiquets. Aquests imiten els talibans i després de cobrir Abbas de fang, fan un joc amb ell que consisteix en preguntar-li allò que ha après a l'escola i allò que signifiquen algunes lletres de l'alfabet. El joc de preguntes i respostes entre els xiquets talibans i Abbas és així:

- ¿D'on véns? ¿Véns d'Amèrica?
- Vinc de l'escola.
- Si és així, anem a veure el que estàs aprenent a l'escola. ¿A és de?
- A pot ser d'Amic.
- No, imbècil, A és d'Amèrica. ¿I B? ¿B és de?
- B és de Baktay.
- No pronuncies cap nom estranger, ¡idiota! B és de Buda... ¿I N és de?
- N és de Nom.
- T'equivoques. N és de No. ¿I D és de?
- No ho sé...
- ¿Quina escola és aquesta? D és de Déu, imbècil.
- Sí, D és de Déu. Desig també s'escriu amb D. Però jo he après que D és de Déu.

En aquest moment, quan Abbas diu en veu baixa que desig també s'escriu amb D, es refereix a allò que és el motor de la pel·lícula, i que mou Baktay en les seues connexions, que la fa lluitar, demanar, implorar, escapar, somriure, plorar, militar, córrer, saltar, aprendre, afrontar, arriscar, experimentar, esdevenir... Aquesta pel·lícula és una pel·lícula sobre el desig i la seua capacitat mobilitzadora. El desig es produeix quan Abbas llig per a Baktay la següent història:

Un home estava dormint la migdiada sota un arbre. Quan ja estava dormint li va caure sobre el cap una nou. L'home va despertar sobresaltat, es va alçar espantat i va dir: encara sort que no ha estat una carabassa perquè si en comptes d'una nou fora una carabassa m'hauria matat.

Aquesta senzilla història encanta Baktay i la fa delirar. Aquesta breu història fa que Baktay desitge un món. Deleuze (2001) diu que “desitjar és delirar. Però delirar

no té res a veure amb allò que el psicoanàlisi va retenir del deliri”. Perquè “no es delira sobre el pare i la mare. Es delira sobre el món sencer”. Per a Deleuze (1996), el “deliri és geogràfic-polític” perquè fa construir i expandir territoris i fa lluitar per a deslligar els nusos que dificulten el flux de la vida. Res, a partir d’aquest moment, descoratja la xiqueta Baktay en la seua lluita i en el seu desig: anar a l’escola, aprendre històries divertides. Cap de les dificultats afrontades la desestimula. En diferents moments escoltem Baktay dir el mateix: “vull anar a l’escola”; “vull aprendre històries divertides”. Sempre diu això en els més diferents moments de la seua difícil lluita per anar a l’escola. En diversos moments és dit amb un gran somriure alegre; en uns altres amb preocupació o plorant.

Però el desig no està en l’enunciat “jo vull anar a l’escola a aprendre històries divertides”. El desig està en tot l’agençament fet, del que aquesta enunciació forma part; està en el cos refet que “s’obre per a ballar a l’univers” (Artaud, 1978). Al final, encara que “qualsevol tipus de desig implique estils d’enunciació” (Deleuze, 1996, pàg. 16), els enunciats són només un dels components de l’agençament del desig. Deleuze (1996) recorda que “en comptes de ser una estructura o gènesis, ell (el desig) és, per contra, procés. En comptes de ser sentiment, és, per contra, afecte”. I continua: “en comptes de ser subjectivitat, és, per contra, hecceïtat (individualitat d’una jornada, d’una estació, d’una vida. En comptes de ser cosa o persona, és, per contra, esdeveniment” (pàg. 19).

Amb el desig mobilitzador en construcció, veiem una xiqueta de sis anys “delirar” sobre un món que ella vol i que li dona potència. Veiem la construcció d’agençaments que li convenen i d’un territori o una regió d’on trau forces per a viure alegrement. Veiem la desterritorialització (l’eixida del territori) per a expandir el seu món. Veiem, en síntesi, el desig de córrer... Al final desitjar és l’acte de construir una disposició concatenada d’elements que formen un conjunt per a experimentar amb la pròpia potència. I el que convé a la potència d’una persona és allò que fa que el seu territori cresca.

¿Un currículum pot produir desig?

En l’espai problemàtic del reagrupament escolar, Helen, xiqueta de set anys, va ser avaluada i es va considerar que no es trobava al mateix nivell de lectura que la resta dels seus col·legues de set anys. Per aquest motiu, va ser reagrupada amb alumnes que no sabien llegir. Cada dia lectiu, durant una hora, ix del seu grup de la primera sèrie de primer cicle i va a l’espai de reagrupament. A Helen no li agrada estar allí. Ella diu:

No m’agrada l’escola quan no aprenc. [...] A mi m’agradaren les ciències una vegada quan les vaig aprendre...ja he oblidat què era allò que em va agradar [...] Però



a mi ja m'ha agradat una cosa de ciències [...]. El portugués no m'agrada perquè cal escriure molt [...]; jo voldria que m'agradara [...] però com no sé, doncs no m'agrada. Jo voldria aprendre per a no vindre ací [...] Jo no aprenc a llegir, aleshores no m'agrada.

Aquell lloc no sembla gens interessant: contingut (lletres, síl·labes, paraules, frases amb una mateixa lletra), pissarra, quadern, cal·ligrafia... És difícil que agrade, de fet és el territori dels qui no saben. Quasi ningú vol estar allí. Em quede pensant que “alguna cosa” del currículum li agradà un dia, a Helen: alguna cosa de ciències. Ella ja no recorda què va ser. Però sap que va aprendre i li va agradar. En el plànol de les possibilitats aquell moment podria haver-hi instaurat una altra construcció amb el saber i el sentir en el territori del currículum. Aleshores, ¿què podria haver ocorregut si li hagueren ofert a Helen una gran quantitat de textos i materials sobre això que ella va aprendre i que li va agradar?

No hi ha res garantit, perquè ja sabem que “ningú sap amb anterioritat com s'aprén” (Deleuze, 1988). Amb tot, Deleuze (2001) diu que “el paper del professor és aquest: comunicar i fer que els xiquets aprecien un text”. Aleshores, com a exercici de pensament, pense sobre què podria haver succeït si s'haguera percebut eixe gust de Helen i se li hagueren ofert sabers, materials, textos, imatges, converses, que acolliren i desenvoluparen passions. Tal vegada, la seua història amb l'aprenentatge haguera estat una altra. Encara que res estiga garantit, seguint una vegada més la indicació de Deleuze (2001), puc dir que un currículum pot: “[...] mostrar la vida; testificar a favor de la vida; trobar l'emoció de la xiqueta”. La resta és cosa d'ella, depén d'ella. Depén de les connexions que aconseguisca establir, del territori que aconseguisca ampliar i dels agençaments que aconseguisca construir.

Un currículum pot ser un lloc privilegiat o de contagi del desig. Molts/es de nosaltres, quan pensem en la nostra vida a l'escola o a la universitat, ens recordem d'un professor o d'una professora, d'un aula, d'una matèria o d'un llibre que van marcar un abans i un després a les nostres vides. Podem contar històries d'una transformació en la nostra forma de viure que es van donar mitjançant contagis i connexions produïdes en el territori del currículum o en la convivència amb un/a professor/a. Aquells moments en què, de sobte, sentim al costat d'un professor o d'una professora, que podem, que podem molt, que podem més, que el món a ocupar és el nostre... Deleuze també conta la història d'una trobada amb un professor seu de literatura, que va transformar el seu viure, quan tenia catorze anys. Diu Deleuze (2001) que, a partir d'aquella trobada amb eixe professor, ell es va transformar, i mai més no tornà a ser “l'alumne mediocre que era abans d'aquella trobada”.

Amb tot, la trobada no necessita ser amb un una professora. Necessita passar alguna cosa, cal fer agençaments, cal ampliar territoris; cal fer desterritorialitzaci-

ons. Un/a professor/a pot ampliar les possibilitats d'una trobada que produísca experiències. Amb tot, si el desig és una disposició concatenada d'elements que formen un conjunt, una vegada construït, siga quina siga l'actitud del professor o de la professora, qui desitja sabrà disposar els elements rizomàticament i experimentar els agençaments que li convinguen i produir experiències.

L'experiència és una cosa que es dona solitàriament, però amb altres que la creuen, que la travessen, que la componen. De l'experiència eixim sempre transformats, i el món també es transforma. La xiqueta afgana, Baktay, mostra, de la seua experiència d'aprendre històries divertides, que quan es construeix un desig, quan es desitja un món, tot es modifica. El desig és tan ple, tan alegre, tan potent que encara que falte alguna cosa, tot seguit es conquista.

Quan finalment, després d'un llarg camí, Baktay troba una escola de xiques; ella no demana permís, entra en l'aula, mentre la professora està escrivint en la pissarra, i s'asseu en la cadira d'una xiqueta que havia eixit de l'aula per a buscar una cosa per a la professora. Al cap i a la fi, ella necessita d'un territori. El seu comportament és rizomàtic; molecular; més enllà de la norma. Davant d'un estímul, ella respon de manera diferent a la situació. Mai és la mateixa resposta. En la seua tornada la xiqueta disputa el seu lloc amb Baktay, fent-la eixir del seu pupitre. Baktay implora per a asseure's les dues juntes i ho aconsegueix en canvi d'unes fulles del seu quadern. Quan Baktay comença a escriure amb el pintallavis en el seu quadern, hi ha una "petita revolució femenina" en l'aula. La xiqueta agafa el pintallavis de Baktay i es pinta: llavis i galtes. A partir d'ací, les dues juntes acaben pintant totes les altres xiquetes de l'aula. L'alegria s'instaura en l'aula; totes riuen i es troben molt boniques

La professora que escrivia a la pissarra sense notar res del que estava ocorrent, quan es va girar cara al grup i va veure totes les xiquetes amb els llavis i les galtes pintades, cridà preguntant què era allò, qui les havia pintades a totes i com foren pintades. Baktay va ser assenyalada com l'autora del moviment de rebel·lia. La professora es va dirigir cap a ella i li va preguntar qui era ella. Inicialment Baktay semblava estar a un altre món; en el seu esdevenir imperceptible, ni s'adona que la professora estava parlant amb ella. La professora també li pregunta diverses vegades "¿tu qui ets?", sense obtenir-hi cap resposta. Baktay roman en silenci una llarga estona i després torna la pregunta a la professora: "¿Qui? ¿Ella?" (pregunta assenyalant la xiqueta que està al seu costat). Quan finalment se n'adona que és a ella a qui la professora està cridant, Baktay pregunta: "¿Qui? ¿Jo? Sóc Baktay". La professora continua preguntant: ¿D'on has eixit? ¿D'on véns? Què estàs fent ací? ¿En quina sèrie estàs? Baktay respon totes les preguntes de la professora, i aquesta li ordena que isca immediatament de l'aula. Més que un esdevenir revolucionari, esdevenir dona o



esdevenir afgà, vegem ací un esdevenir imperceptible. De fet, Baktay ni desitja ser coneguda ni reconeguda. Baktay està imperceptible: característica de la més alta velocitat i de la major lentitud.

Baktay ix de l'aula; però no desisteix d'aprendre. Ella toca una campana que fa que totes les xiquetes isquen corrent de l'escola. Tota l'escola està allí, aleshores, només per a ella. A la seua disposició. Baktay s'asseu sola en una de tantes cadires buides que estan alineades en un espai obert on anteriorment hi havia un grup d'homes adults estudiant, obri el quadern (sense cap lletra escrita) i llegeix, en veu alta i mirant cap el quadern en blanc, la mateixa història que Abbas li havia llegit i que tant de desig li va despertar. Baktay, en el seu esdevenir imperceptible, adquireix una/la clandestinitat. Ella no és coneguda ni reconeguda.

Després d'aquesta escena, Baktay inicia la seua tornada cap a sa casa. Pel camí es troba amb Abbas que la estava buscant. Abbas li pregunta: Baktay, ¿on estaves? Ella contesta: estava a l'escola. Abbas pregunta: ¿has après alguna història divertida? Baktay contesta: “no he trobat ningú que volguera ensenyar-me..., però jo estic aprenent sola, i ja m'està be”. Nietzsche (1999) considera que fer interessant allò que per si mateix no és gens interessant, és tasca d'individus potents, ja que aquests veuen i escolten pensant. Doncs no hi ha dubtes que Baktay va fer molt interessant allò que no era gens d'interessant. Els individus potents, per a Nietzsche (1999), són els sentipensants que copsen allò que per a altres persones passa desapercebut. Miren, senten, seleccionen, nomenen i donen un sentit i un valor a allò que veuen, senten i perceben. Això és molt important per a aprendre. Per a construir un agençament del desig és necessari pensar i sentir. És necessari dedicar temps i atenció al desenvolupament d'un mateix. L'agençament del desig demana que siguem amants del canvi i de l'esdevenir. És necessari ser professor/a del nostre propi art de viure. És necessari, en síntesi, com fa Baktay, trencar amb la lògica del “ser” i passar a la lògica rizomàtica de l’“és”; no cercar “qui som” o “què és”; sinó tot allò que puguem sumar gràcies a l’“és” per a fer funcionar els agençaments del desig.

Per una nova pragmàtica o quan el desig produeix experiència

Estar permanentment a l'aguait d'alguna cosa que ens toque és una indicació de Deleuze per a la cerca d'alguna cosa que ens encamine cap a una altra direcció; cap a la no reproducció de plànols tancats de l'existència. Com que existeixen moltes possibilitats en una vida, en un currículum i en tot en la vida és necessari, no imitar, sinó deixar-se contagiar. “Esdevenir, és rizoma, contagi” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 19). Açò és així perquè en l'esdevenir no hi ha evolució, sinó simbiosi, aliança, composició, contagi. En el contagi hi ha fusió i n'aquesta, la possibilitat que bro-

lle alguna cosa nova. La xiqueta Baktay n'és l'exemple: es deixa contagiar i s'obri a un nou món. La xiqueta Carolina, d'onze anys, estudiant de primer any de segon cicle d'una escola del municipi de Belo Horizonte n'és un altre exemple. Ella mostra com un currículum pot donar-se una trobada, enviar ben lluny la tristesa i transformar aquells/es que en són contagiats. Ella diu:

[...] *Jo sóc l'alumna d'ací que més llegeix. Tot va succeir així, de cop i volta!* [...] Era molt fastigós no saber llegir [...] i jo ja tenia 9 anys i no en sabia. Sabia les lletres, però quan les ajuntava no ho aconseguia. A la meua aula tan sols l'Ivan i jo no en sabíem llegir. [...] va ocórrer així: la professora Fernanda vingué a la meua aula perquè la meua professora va emmalaltir. Ella va dur una poesia i va dir: *Carolina, la poesia que jo he dut hui porta el teu nom*. I jo vaig dir: *ai, professora, no m'agrada el meu nom, no*. I ella va dir: *¿per què, Carolina? Jo trobe el teu nom tan bonic! Jo el trobava lleig*. Ací, ella va dir que havia dut la poesia de la Cecília Meireles i que era bonica. [...] *A la professora Fernanda li agradava molt Cecília Meireles*. Ella ens va repartir la poesia, i la va llegir d'una manera tan bonica, que jo vaig trobar encisadora la seua forma de llegir i a partir d'ací, jo intentava llegir com ella [...] Vaig tindre tantes ganes de llegir, tantes ganes, que vaig memoritzar la poesia... Jo demanava a tots els qui veia que m'ensenyaren a llegir [...] I alguna cosa es va obrir després al meu cap i jo vaig aprendre a llegir així, de cop i volta...*Jo no sé com, [...] però va ser llegint poesia que vaig aprendre a llegir*. M'agradava tant la poesia que la professora Fernanda em va regalar el llibre de la Cecília Meireles. I jo sempre anava amb el llibre al damunt, fins i tot dormia amb ell. [...] Vaig adorar el regal. Va ser el regal que més m'ha agradat mai. [...] Em sé totes les poesies del llibre i ací tot el món em demana que recite poesies. (...) A mi m'agrada. Jo n'estic feliç de saber poesies. [...] Jo llegesc moltes coses però m'agrada més la Cecília Meireles. Jo dic que el meu nom és Carolina Cecília i jo vaig a ser poeta també. [...] La poesia s'anomena "*O Colar de Carolina*". Diu així: "*Com seu colar de coral, Carolina corre por entre as colunas da colina. O colar de Carolina colore o colo de cal, torna corada a menina. E o sol, vendo aquela cor do colar de Carolina, põe coroas de coral nas colunas da colina*. [...]" Va ser així com vaig aprendre a llegir i gaudir de la poesia, i també a agradar-me llegir. [...] Ah ... i del meu nom, ¿veritat? [...] *Carolina és el nom més bonic del món!*

De la trobada amb una professora, una poesia i una poetessa en el territori del currículum tot es va modificar en la vida de Carolina. Açò demostra que en un currículum, encara que siga un espai problemàtic, n'és possible contagiar i deixar-se contagiar. El desig que crea l'experiència de la lectura en Carolina no és produït per algú; ja que el desig és una productivitat impersonal. El desig és plenitud, és una potència de creixement, és una alegria que s'instaura i fa experimentar.



¿Quines connexions es poden establir entre Baktay, xiqueta afgana de sis anys d'edat de la pel·lícula Buda va explotar de vergonya, i Carolina, xiqueta brasilera d'onze anys que estudia a una escola municipal a Belo Horizonte? Primerament, tant Carolina com Baktay produïren una trobada potencialitzadora que les va commoure i que va augmentar la potència d'actuar. Segons elles, es van deixar portar pel desig d'experimentar. I l'experiència, com recorda Deleuze (1992), “és sempre allò més actual, allò que naix, la novetat, allò que està a punt de fer-se” (p. 132). Així doncs, es donaren les connexions, les desterritorialitzacions i els agençaments perquè va ser accionat el desig. Una vegada es desitja és fàcil moure's, cercar i experimentar.

Per més que un currículum estiga ple d'organitzacions, de disciplina, de control; ell també està ple de possibilitats. Un currículum està sempre ple de múltiples possibilitats gràcies a la diversitat de la matèria de què està constituït. Com a l'espai curricular hi ha sempre un/a professor/a discorrent, persones de diferents tipus que es manifesten o no i materials molt diversos, un o una oient d'un currículum poden, en qualsevol moment, com diria Deleuze (2001) sobre les aules, “entrar en el corrent del pensament”. Açò és així, perquè en un currículum, com vam veure amb Carolina, com en una vida i com tot a la vida, com vam veure amb Baktay, hi ha sempre possibilitats de percebre coses, d'afecte i trobades alegres... Al cap i a la fi, els poders treballen per a cobrir els “buits”; però la diferència, les línies de fuga i el desig es donen primer perquè la lògica de la vida no és la lògica del ser; és la lògica de l'esdevenir (cf. Deleuze, 1988, 1992, 1996 e 2001).

Com les trobades possibilitades en un currículum poden augmentar i disminuir la potència, i no devem mai conformar-nos-en amb les trobades tristes, és necessari conèixer la potència i la dificultat del desig. És necessari conèixer la seua potència perquè el desig fuig i fa fugir; perquè ell possibilita amollar els poders territorialitzats i tractar amb bon humor les passions de tots els tipus: alegres i trists (Spinoza, 2007). És necessari conèixer la seua dificultat perquè no és possible formular “fer desitjar” com a objectiu d'un currículum. No és possible formular un mètode per a dur el desig i les seues línies de fuga a un currículum. No n'és possible perquè el desig no depèn de la voluntat; depèn més de la connexió amb alguna cosa que ens convé. Tampoc n'és possible perquè si ell fóra territorialitzat, acabava ací la seua força.

La constitució del desig, per a Deleuze (2001), “implica, sobretot, la constitució d'un [...] 'cos sense òrgans' que es defineix per zones d'intensitat”. Un cos sense òrgans és un cos no organitzat, com el cos d'un bebè, que és pura vitalitat en la cerca per ampliar les seues pròpies forces. Un cos sense òrgans és un cos amb voluntat de potència; no és una cosa donada; és una cosa que hem d'aconseguir si volem que la vida i el desig fluïsqen. El cos sense òrgans és important per al desig, en aquest pen-

sament, perquè remet a una oposició a la organització. L'organització que acostuma a ser tan cara per als currículums, l'ensenyament i la pedagogia. Aleshores per a alliberar la vida, per a fer créixer alegrement la vida, per a desitjar és necessari desorganitzar un cos; seguint la fórmula de Deleuze: “construir un cos sense òrgans”.

Desitjar, aleshores, és estimar la vida. Estimar la vida, com entenc de Nietzsche (2004), no perquè estiguem acostumats a viure sinó perquè estem acostumats a estimar. Al cap i a la fi, estimar la vida perquè estem acostumats a viure és estimar el que ja hem viscut. Amb tot, estimar la vida perquè estem acostumats a estimar és no remetre'ns a una vida repetitiva; és entrar en el flux del moviment, perquè la vida n'és pur moviment. Allò que es deu repetir és tan sols l'impuls amb què ens connectem als pensaments, als conceptes, a les coses i a les persones per a deixar-nos dur, contagiar i ser contagiats. Estimar la vida és estimar el canvi, la corrent, el moviment continu, l'esdeveniment. Estimar la vida és produir experiència.

L'experiència, segons l'entén Foucault (1994), és intentar aconseguir un cert punt de vista que estiga el més a prop possible de la “invisibilitat”. Açò requereix un màxim d'intensitat i al mateix temps d'impossibilitat. L'experiència no s'aprèn per a ser repetida, passivament transmesa. Ella succeeix per a crear novament, potencialitzar altres vivències, altre diferències. Aprendre amb l'experiència és, sobretot, fer d'allò que no som, però que podríem ser, part constituent del nostre món. Com he intentat mostrar en aquest treball, l'experiència és creadora i no reproductora. Al territori de fer currículum és possible veure improvisacions, trobades, emocions... És possible trobar sensacions provocades per les forces de les experiències curriculars i la vivència de les alegries. L'alegria, com explicita Deleuze (2001), “és tot allò que consisteix en omplir una potència. Om sent alegria quan ompli, quan efectua una de les seues potències”.

¿Què pot un currículum dissenyar? Desterritorialitzar les normes del currículum-forma, dels reagrupaments, generant possibilitats d'aprenentatge insospitades. Crear noves possibilitats allí on el currículum-dominant ni planteja que siga possible. Fer composicions amb les xiquetes, amb aquella xiqueta, amb una professora, amb una poetessa, amb una col·lega, amb un amic, amb una història, amb una poesia, amb un llibre... Produir el disseny, fent que la vida es renove i augmentant la potència d'actuar. Cultivar trobades que potencialitzen “les bones trobades. Aquelles que ens ajuden a fugir del que és efímer i del que és contingent per a fer-nos experimentar el gust per l'infinit i per l'etern” (Tadeu, 2003, pàg. 72). Fer amb el moviment agençaments que ens convinguen. En definitiva, el currículum dissenyar, és una aposta pel moviment, que es connecta i fa composicions generant altres moviments. En síntesi, ¿què pot fer un currículum dissenyar? Fer agençaments que potencialitzen; conquistar un territori; desterritorialitzar sempre i viure alegries que contagien!



Bibliografia:

- ARTAUD, Antonin. Oeuvres complètes. París: Gallimard, 1978.
- DALBEN, Angela Loureiro de Freitas. Singular ou Plural? Eis a escola em questão! Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Traducció de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- . Conversações. Traducció de PETER PÁL Pelbart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.
- . «Desejo e Prazer». Traducció de Luiz Orlandi. Cadernos de Subjetividade, número especial, pàg. 13-25. 1996.
- . Diálogos. Traducció d'Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- . O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista concedida en vídeo a Claire Parinet. Vídeo. Editat en Brasil pel Ministério de Educação, TV Escola, sèrie «Ensino Fundamental», 2001.
- ; GUATTARI, Félix. O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia. Traducció de Joana Morais Varela i Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- ; GUATTARI, Félix. «Mil Platôs»: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 4. Traducció de Suely Rolnik. São Paulo: Edições 34, 1997.
- FILGUEIRAS, Karina Fideles. O sistema de ciclos em Minas Gerais. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, vol. 11, núm. 62, març/abril 2005, pàg. 39-48.
- FORTES, Maria de Fátima. «A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem». Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, gener/febrer. 1997, pàg. 17-29.
- FOUCAULT, Michel. Dits et Ecrits. Vol. 4. París: Gallimard, 1994.
- LARRAURI, Maite. La felicidad según Spinoza. València: Tàndem, 2003. [La felicitat segons Spinoza. València: Tàndem, 2004.]
- . La potencia según Nietzsche. València: Tàndem, 2005. [La potència segons Nietzsche. València: Tàndem, 2005.]
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas. Relatório de Pesquisa. Financiada per la Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, 120 p., Belo Horizonte, 2005b.
- SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Escola Plural, Proposta Político-Pedagógica, 1994.
- SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Escola Plural. Caderno 1: Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar, 1995.
- TADEU, Tomaz. «A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze». In: Corazza, Sandra; Tadeu, Tomaz. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pàg. 59-74.

- Nietzsche, Friedrich. A Gaia ciència. Traducció de Jaime Bruna. São Paulo: Hemus; 1981. [La gaia ciència. Barcelona: Laia, 1984.]
- . Assim Falou Zaratustra. Traducció de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. [Així parlà Zaratustra. Barcelona: Crema, 2007.]
- . Schopenhauer como educador. Madrid: Valdemar, 1999.
- . Aurora. Traducció de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SPINOZA. Benedictus. Ética. Traducció de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Auténtica, 2007.



Dialògica

REFLEXIONS, DADES I EXPERÈNCIA SOBRE LA INTEGRACIÓ DELS IMMIGRANTS EN L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES DE MISLATA¹. PASCUAL MÚRCIA ORTIZ, *Mestre de FPA i CREC*.

Aprofitant les taules redones i d'altres fòrums per a aprofundir en el treball amb persones emigrants des de la Formació de Persones Adultes (FPA) és on s'emmarca esta aportació personal que vull fer col·lectiva, so-

bre alguns aspectes claus, segons el meu punt de vista, en primer lloc des d'una perspectiva social i cultural que servisquen per a obrir debat en la pràctica educativa partint d'algunes dades i de concrecions de la pràctica educativa en el Centre de FPA de Mislata

ASPECTES SOCIALS I CULTURALS

És necessari fer una reflexió i un esforç continu sobre esta qüestió, recordant que este és un

fenomen sociocultural nou que ha canviat radicalment la radiografia de la societat espanyola i de qualsevol racó d'aquesta². Al que tots l@s educadors/s hem d'enfrontar-nos per a anar aprenent de la seua problemàtica i poder donar-li una orientació nítidament humanitzadora necessària per a la convivència intercultural; no sols superadora de situacions racistes i xenòfobes sinó fins i tot de posicions d'instrumentalització, de cosificació, d'inv-

¹ Este treball respon a les aportacions realitzades dins de la taules redones realitzades el 16 de maig de 2008 en la "Jornada sobre la integració d'emigrants a través de l'educació de persones adultes" organitzades pel Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

² A Mislata, per exemple, s'ha passat d'un total de 402 persones immigrants en 1999 a 5.749 persones a 31 de desembre del 2007 (Dades del Padró Actiu Municipal, publicats en la Revista "Ciutat de Mislata")

sibilització social... com es donen en la realitat actual de la nostra societat. I al mateix temps desenrotllar una demanda que aconseguisca una implicació formativa major, en esta línia, de les administracions públiques. Es tracta de generar no sols una dialèctica sinó també un diàleg entre forces socials, i entre estes i les institucions educatives i culturals, per a la millora de la complexitat educativa actual i en relació amb el fenomen de la immigració. D'ací la importància també de la integració global de les persones immigrades en els moviments socials i en les instàncies polítiques amb la finalitat d'articular esta demanda formativa -junt amb altres- per a aconseguir l'atenció institucional per a aquesta.

Esta demanda és una qüestió pedagògica, bàsica i quotidiana, i com assenyalava Freire que els processos educatius són fenòmens específicament humans i per tant polítics, que requereixen no sols capacitat i competència tècnica, sinó i fonamentalment, compromís i generositat. L'educació és en realitat una forma d'intervenció en el món, va unit a la seua dimensió sociocultural, i per a actuar-hi de forma coherent, sense indiferència i sense una falsa neutralitat, es necessita avançar en una direcció que la faça

emergir de la marginalitat actual, ja que la seua atenció continua sent minoritària i insignificant en relació al conjunt d'accions formatives dels centres de persones adultes, en contrast, amb la dimensió sociopolítica que açò representa en els nostres barris i ciutats. Parle des dels indicadors (subjectius, per descomptat) del centre educatiu on jo treballo. Sé que hi ha experiències lloables, però no podem negar que és una realitat incipient, i no exempta d'amenaques en el seu desenrotllament: Interessa una educació plena socialment per a les persones immigrants? O interessa una educació clientelar que d'uns mínims funcionals a les persones immigrants ("mentre estiguen ací", "que ocupen els llocs que ningú vol", "mentre que no reclamen més drets"...)?

D'altra banda, no sols cal pretendre amb estos fòrums conèixer les experiències, les metodologies i els materials existents, sinó anar més enllà dels discursos sobre la interculturalitat que tenim, per a passar a pràctiques educatives i socials d'aquesta, que desenrotllen les experiències, les metodologies i els materials en eixa línia. Però per a això i al mateix temps, necessitem realitzar una revisió de tots els nostres plantejaments, comportaments i visions del món

que, com educadors/es formats des d'una perspectiva eurocèntrica cal desaprendre per a tornar a aprendre amb les altres persones amb les quals anem a relacionar-nos, a conuiu. Esta relació educativa pròpiament dita, més que un acte de transferència cognoscitiva i unidireccional és un procés continu d'interacció gràcies al qual es construeixen i reconstrueixen actituds i es desenrotllen capacitats entre tots i totes.

Per tant la definició de mètodes i continguts orientats a la realització individual i col·lectiva de les persones immigrants passen per l'expressió lingüística, però també estètica, sensorial, manual i intel·lectual, pel desenrotllament psicològic i l'equilibri personal i la identificació i la participació amb una cultura viva i creativa, d'identitats noves, comuns i dinàmiques. Obrir processos continus d'interaccions que superen la mera transmissió cognoscitiva d'una llengua.

Una vegada assenyalades estes línies programàtiques que tenen, que en part provenen d'una reflexió personal basada en l'experiència de treballar amb persones adultes, ja des de principis dels huitanta, on aquella realitat educativa i social ha canviat substancialment; però és des d'està (experiència) una font de

comparació per a veure les problemàtiques coincidents i divergents entre l'emigració rural interna de l'Estat Espanyol i el fenomen globalitzat de l'emigració en estos moments; i recuperar lluites i metodologies d'aquells processos d'alfabetitzacions i les seues necessitats per a adequar-los, revitalitzar-los i fer emergir noves forces i plantejaments enfront d'esta problemàtica actual i complexa que és el fenomen de l'emigració en els nostres territoris.

ASPECTES DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA

Des de la pràctica assenyalaré diversos aspectes del procés educatiu dut a terme des del meu Centre:

Primer: Cal assenyalar que l'univers vital dels immigrants no té fàcil encaixament en l'organització dels Centres de Persones Adultes. Açò té la seua manifestació més visible en els horaris per als grups de "Castellà per a estrangers" ja oferits i no demanats "lògicament" per ells. Açò unit a la dependència del mercat laboral, qüestiona la seua continuïtat en el seu procés educatiu. Produint-se una dura tria major entre els hòmens. Es van formant grups més reduïts amb dones o jòvens que són els que donen una certa estabilitat als grups.

Hi ha dos grup un de matí i un altre de vesprada-nit amb un total de 25 persones inscrites de nou nacionalitats diferents, però que acaben reduint-se els grups a la meitat dels seus components i amb moltes intermitències en la seua assistència (amb la minva educativa que açò suposa).

Però l'oferta la mantenim per a fer complir la finalitat general de la Llei Valenciana de Formació de Persones Adultes i prioritzar alguns dels seus programes relacionats amb l'atenció de les persones immigrants sobre altres (per exemple, grups de preparació a l'accés a la Universitat):

"Per a refermar el dret de totes les persones a l'educació, la formació de les persones adultes garantirà l'adquisició i l'actualització de la seua educació bàsica, promourà l'accés als diferents ni-

vells del sistema educatiu, estimularà la seua participació en el disseny del propi procés formatiu i donarà atenció preferent a sectors socials més desfavorits. (Art. Tercer. Finalitat i objectius).

Programa E): Programes que promoguen el desenrotllament de la igualtat d'oportunitats, la superació de qualsevol tipus de discriminacions, la participació sociocultural i laboral ...

Programa H): Programes socials d'integració d'immigrants i de minories ètniques que desenrotllen cohesió social, així com programes socials dirigits a persones amb dificultats subjectives de contractació.

COMPARATIVA DE DADES DE L'ALUMNAT IMMIGRANT DEL CFPA DE MISLATA CURS 2003/04 I DEL CURS 07-08

A) ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE PROCE-

ORIGEN	HÒMENS	DONES	TOTALS	HÒMENS	DONES	TOTALS
El Magret	0	4	4	-	-	
Països De l'Est i anti-ga URSS	4	12	16	2	9	11
Oriental (Xina, Índia, Paquistàn)	2	4	6	9	3	12
Brasil	0	2	2	1	1	2
		TOTAL	28		TOTAL	25

DÈNCIA EN GRUPS DE CASTELLÀ PER A IMMIGRANTS

CURS 03-04 / CURS 07-08

Com s'aprecia hi ha un estancament en el nombre de persones ateses en els grups específics de “Castellà per a emigrants” en el nostre Centre. També, en el gràfic següent corresponent al curs 03-04 en els cicles reglats i d'altres programes formatius, es pot destacar la poca incidència d'este tipus d'alumnats en els programes A) -7 persones alumnes llatinoamericanes- així com la nul·la presència en altres programes. Esta realitat educativa és la que més canviarà en els últims cursos.

B) ALTRES ESTRANGERS EN GRUPS REGLATS DE CICLES I ALTRES PROGRAMES EN EL CURS 03-04 I PER PAÍS

CICLES REGLATS				ALTRES PROGRAMES FORMATIUS		
PAÍS	HÒMENS	DONES	TOTALS	HÒMENS	DONES	TOTALS
Argentina	1	2	3	-	-	-
Colòmbia	1	1	2	-	-	-
Cuba	1	-	1	-	-	-
Equador	1	-	1	-	-	-
		TOTAL	7		TOTAL	0

DE PROCEDÈNCIA

C) ALTRES ESTRANGERS EN GRUPS REGLATS DE CICLES I ALTRES PROGRAMES EN CURS 07-08 I PER

CICLES REGLATS				ALTRES PROGRAMES FORMATIUS		
PAÍS	HÒMENS	DONES	TOTALS	HÒMENS	DONES	TOTALS
Alemanya	-	-	-	-	1	1
Argentina	-	-	-	-	2	2
Armènia	-	-	-	1	1	2
Bolívia	-	2	2	-	1	1
Bulgària	-	-	-	1	-	1
Colòmbia	-	2	2	2	2	4
Equador	1	1	2	1	1	2
França	1	1	2	-	2	2
Guinea	-	-	-	-	1	1
Guinea Ec.	1	1	2	-	2	2
Hondures	-	-	-		3	3
Itàlia	-	-	-	1	-	1
Kazakastan	-	-	-	-	1	1
Líban	-	-	-	1	-	1
Mèxic	1	-	1	-	-	-
Romania	-	-	-	-	2	2
TOTALS	4	7	11	7	19	26

PAÍS DE PROCEDÈNCIA

A nivell general del Centre, cal assenyalar que en el curs 03-04 l'alumnat immigrant inscrit tan sols representava el 5 % del total de l'alumnat. Quatre cursos després representa el 9,5 % del total de

PAÍS D'ORIGEN	IMMIGRANTS
1.COLÒMBIA	913
2.EQUADOR	675
3.ROMANIA	433
4.BOLÍVIA	384
5.ARMÈNIA	351
6.PAQUISTAN	288
7.MARROC	199
8.UCRAÏNA	194
9.ALGÈRIA	185
10.ITÀLIA	174
11.BULGÀRIA	154
12.ARGENTINA	154
13.XINA	139
14.RÚSSIA	121
...	
TOTAL	5.749
Dades Padró Municipi- pal a 31/12/2007	Font: AMICS de Mis- lata

l'alumnat inscrit. En estos quatre anys hi ha hagut un canvi significatiu, però en els altres grups i programes del Centre. Però encara que l'augment ha sigut considerable inclús està per davall del percentatge de la població de Mislata que compta amb un total de 12,79 % de població adulta immigrant del total del Cens.

Davant d'este, problema, cal preguntar-se com

poden organitzar-nos per a demandar una disposició major del Centre que atenga les seues peticions per un costat d'horaris postlaborals i d'un altre, a cursos més intensius quan no tenen treball i disposen de més temps per a cobrir el seu desig d'avançar més ràpid.

Quins seran els dispositius més adequats? Quin tipus de coordinacions han d'existir entre els Centres de Formació de Persones Adultes i altres instàncies?

Agències de Mediació i Integració Social, Foment de xarxes d'acollida, Associacionisme,...? Com es fa açò i des d'on?

Crec necessari tornar a replantejar-nos els projectes de plans territorials d'educació permanent com contempla la Llei Valenciana de FPA per a evitar la falta de coordinació de recursos i la duplicació d'actuacions en l'àmbit local o territorial.

Cal dir que de les 17 nacionalitats existents en el Centre el grup més significatiu per país d'origen són les persones procedents d'Armènia, i açò coincideix amb la constitució d'una associació (Associació Armènia Ararat) amb molta presència en tots els actes de participació ciutadana del municipi (fira de l'associacions, "setmana intercultural"...

Els processos d'alfabetització funcional d'altres temps van comptar amb un plantejament ideològic i social recolzat en sindicats i associacions de veïns que van impulsar i van sensibilitzar la població adulta per a participar-hi, i al mateix temps van reivindicar l'atenció pública d'esta necessitat formativa. Però, quins són els valedors socials actuals?

Segon: Seguint amb els grups de "Castellà per a estrangers" cal assenyalar que hi ha perfils molt variats no ja per la procedència cultural i geogràfica, sinó pel gènere, el nivell social i acadèmic d'aquests en el seu país d'origen. Però és cert, que l'origen geogràfic, sense ser l'únic determinant, influeix en

estos processos. Per exemple, els eslaus tenen una gran facilitat idiomàtica i els xinesos, per la disparitat dels nostres idiomes, la seua grafia o la seua visió cultural són els que més dificultats presenten.

En el nostre Centre tractem de cohesionar estos grups derivant la gent de major nivell a Centres més especialitzats o amb més recursos (Escola d'Idiomes, CeiMigra, ONG...).

La tècnica seguida per a l'agrupament és l'entrevista personal inicial.

Prioritzem el llenguatge parlat, que a més de ser el que més necessiten, això de més rellevància i significativitat, ajudaran a anar conformant un grup de conversació ("cercles de conversa"), i de, generar un univers vocabulari i temàtic de la gent, propi i comú, de temes quotidians (on estem, la família, les activitats diàries, la casa, ...) que vaja procurant el coneixement i la comunicació entre els membres del cercle a pesar de les dificultats lingüístiques. És cert, que els analfabets en el seu país d'origen es veuen més aclaparats. Tot dependrà dels ritmes i la interrelació dels membres de cercle (un millor grau de formació cultural d'alguna persona del grup serveix per a recolzar-se entre ells, d'ajuda a què més dificultats presen-

ten) per a evitar el seu abandonament. El fet de dominar un altre idioma: anglés, francés,... li fa augmentar la compressió per camins alternatius. Un altre cas distint són els brasilers, per la proximitat cultural.

Les activitats didàctiques se centren en la conversació, ampliació de vocabulari, audicions, exercicis de codificació i descodificació...

Tercer: També és molt important per al treball amb les persones d'estos grups obrir altres espais públics de participació independent de l'aula de treball: les activitats generals del Centre: Festes, Certàmens Literaris,... Fer-los visibles és bo per a ells i per a la resta de l'alumnat del Centre per a anar construint microespais d'interculturalitat.

Quart: Què passa amb els llatinoamericans? Com es fa el seu agrupament?

S'integren en els diferents grups de nivells que existeixen en el Centre, tenint a més d'este criteri l'edat, les expectatives que tenen,... No és un grup molt nombrós i en general s'integren bé mentre no comencen a endinsar-se en l'intermitent món laboral.

Des del punt de vista metodològic se segueixen pareguts criteris que la resta de l'alumnat d'este cicle, i segons la major globa-

lització o interdisciplinarietat de les àrees, es pot introduir materials interculturals diversos (històries de vida, contes de les seues zones geogràfiques,...) i d'aconseguir que manifesten les seues preferències per alguns eixos temàtics i que el treball educatiu visualitze la seua cultura en diferents aspectes -gastronomia, atenció del cos, creences, ...i per descomptat el seu origen geogràfic.

Quan estos plantejaments no es poden realitzar en l'aula, s'intenta treballar i completar d'una forma més personalitzada a través d'una atenció tutorial.

Quint: La resta de l'alumnat immigrant integrat en altres programes formatius (preparació proves d'accés a CFFP, Idiomes, Informàtica,...) són persones amb més temps d'estada al nostre país i que van vindre amb un bagatge acadèmic i cultural major, la qual cosa li ha permés un domini idiomàtic suficient per al dia a dia i amb necessitats i desitjos formatius més específics, enfocats a facilitar-li la seua admissió i permanència major en el món laboral. Però també hi ha estrangers comunitaris, que lògicament tenen una expectativa d'oci creatiu i relacional, que no té res a veure amb el problema de la inclusió social.

Sext: Davant de la qüestió

del “aprenentatge del valencià” per a immigrants, no és una demanda a Mislata, on el nivell de valencianoparlants és minoritari (35 % aproximadament de la població, menor que la mitjana del conjunt del País Valencià que està en un 50%). Per tant l’osmosi formativa que podria donar-se en altres municipis per la seua immersió lingüística i social, no és potent a Mislata i la voluntat per aprendre’l ara com ara és testimonial (fills d’emigrants en pro-

grames en valencià, amistats,...) Açò no és gens estrany quan el valencià en l’àmbit social no té “un valor ús” per a molts autòctons.

(...)

Per a acabar, he de dir que estes aportacions ha sigut fruit del diàleg obert amb el professorat que porta avant el treball i el contacte amb les persones emigrants en els diferents programes i grups del Centre. És un primer inici de sistematització ja que són molts

els aspectes de la pràctica educativa que s’han quedat sense abordar en esta aportació/aproximació al treball amb persones immigrants des de la FPA (anàlisi de materials, fases de treball, formació del professorat, coordinació pedagògica, avaluació i major sistematització d’aquest, ...); aspectes pràctics que emergiran continuament si volem realitzar una millor integració socioeducativa de l’alumnat immigrant, tant en l’aula, en el centre com en la societat.

Llibres

FIGURES I PASSATGES DE LA COMPLEXITAT EN L'EDUCACIÓ. Experiències de resistència, creació i potència¹

Leonardo Boff, Martha Gloria Cárdenas, Colectivo Situaciones, Alejandro Cussianovich Villarán, Virginia Ferrer, Francisco Gutierrez y Cruz Prado, Humberto Maturana R. y Ximena Dávila, Maria Cândida Moraes, Anna Maria Piusi y Pilar Ubilla; Juan Miguel Battaloso Navas i Pep Aparicio Guadas.

Edicions del CREC i Denes Editorial.

Aquest moment social, econòmic i cultural de crisi que vi-

vim en el món des de qualsevol dels vessants que mirem i observem, ens assenyalen que potser siga el moment més adient perquè pugua començar a emergir eixe altre paradigma de la complexitat, en aquest cas des de l'educació, que signifiqui anar creant eixe altre model social i cultural que volem, i en el qual evidentment, l'educació és un element central i estratègic per tal de crear eixa cultura que possibiliti una manera de viure sostenible, justa i, evidentment, més humana.

En aquest moment de trànsit, de creuament de vies, és clar que

hi ha tot un paradigma que ens va marcant un camí que assenyalava quins poden ser els elements centrals d'eixa educació humana i humanitzadora.

Aprofundir, fer pensar i reflexionar al voltant d'eixe paradigma de la complexitat a l'educació, mostrant-nos diferents vies de resistència, de creació i de potència, és doncs, el que ens mostra aquest llibre.

Ja que, cadascun i cadascuna dels i les autors/es dels diferents articles que formen aquest llibre, van situant-nos en diferents punts d'una mateixa realitat que cal construir i per tant ens mos-

¹ Hi ha edició en castellà d'aquest llibre editada per: Institut Paulo Freire d'Espanya, edicions del CREC, Denes Editorial i Diálogos.red.

tren realitats suficients, diverses i nombroses de múltiples maneres i formes de fer front a aquesta realitat social que vol canviar-se, mostrant-nos els diferents elements que per a cadascun/na dels autors/es considera és el fonamental.

No és fàcil ni senzill canviar de paradigma, canviar de cultura, d'esquemes mentals, psicològics i no sé si biològics, però el que sí que està clar és que el més complicat és obrir els espais, obrir la ment i començar a obrir-se a altres perspectives i que en aquestes, aquests autors/es consideren que cal anar ja transitant i caminant, perquè després, amb la reflexió d'eixes experiències de vida, i de vida en l'educació, es puga anar esbrinant quins models serveixen per a aquest canvi de paradigma i quins, no.

Apropar-se a aquest llibre, és apropar-se als homes i dones

anticipadores, lúcides, valentes i emprenedores que han volgut amb la seua aportació escrita compartir amb nosaltres, els/les lectors/es, els seus sabers i les seues experiències, i això significa, apropar-nos a la visió clara que el canvi de paradigma, si volem, si cadascun/na de nosaltres volem, ens porta a formes de relacions socials i també pedagògiques diferents, i que possibiliten l'eixida del que majoritàriament coneixem com a pràctiques pedagògiques bancàries que diria Freire, que en lloc de donar-nos recursos per a ser més feliços i autònoms/es, ens mantenen en la submissió i en la repetició social, i en el que això significa de manteniment de dolor i patiment en un món injust on les diferències socials cada vegada són més grans, i on l'exclusió i l'eliminació de l'altre/a, malauradament, és la norma.

És un llibre de lectura fàcil i esperançada, un llibre que va assenyalant-nos les figures i els passatges que podem ja anar transitant singular i col·lectivament per a poder viure ja en altre paradigma de vida: la del respecte a les diferències, la de la inclusió i la democràcia, la del joc i la participació de tots i totes.

Un llibre de lectura necessària per a qui vol reflexionar sobre com i de quina manera ja s'estan realitzant altres pràctiques en l'educació. Sols ens queda, doncs, agrair a tots i totes les autores i els autors, haver volgut compartir amb nosaltres, lectors/es, els seus sabers i les seues experiències que ens transmeten amb esperança i goig per viure l'educació ja d'una altra manera.

Dolors Monferrer Ferrando

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
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques

[Edicions del CR^eC)



estudis

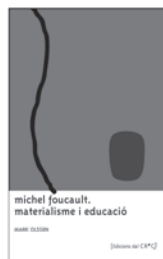
Quaderns d'Educació Contínua

Laboratori d'iniciatives
sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*



omega

práctica i teoria d'educació contínua



a biblioteca paulo freire



sendas y travesías del pensamiento



D I S T R I B U C I Ó

Adonay S.L.

Poligon Industrial La Pahilla - C/ Fuente Forraje, 169-171 - 46370 Xiva
Tel 902 15 46 43 - Fax 962 52 17 39
info@adonay.com - http://www.adonay.com

denes
EDITORIAL

C/ Arts Gràfiques, 58 - Poligon Industrial Alqueria de Mina
46200 Paiporta - Tel. 96 397 44 66 - Fax: 96 397 48 42
denes@infonegocio.com

