



Quaderns d'educació contínua

**promoure reflexions, proporcionar experiències
i crear condicions en la FPA**

Consell de Direcció

Direcció
Pep Aparicio Guadas
Coordinació
Isabel Aparicio Guadas
Iolanda Corella
Redacció
Pascual Murcia Ortiz

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga
Marina Aparicio Barberán
Vicent Aparicio
Marisa Benavent Faus
Antoni Benedito
Xavier Besalú
Miquel Bononat
Francisca Borox
Rafael Castelló
Joan Colomer
Goio Fidel Sarmiento
Fina Fombuena
Trinitat Gregori
Avelina Llorente
Dolors Monferrer Ferrando
Luis A. Natividad
Sebas Parra
Agustí Pascual
Maria José Picher
Juanma Sanchis Marqués
Montse Solaz Latorre
Encarna Such Cardona
Pepe Such Botella

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez
Ximo Martínez
Benjamí Borrás
Rosa Navarro

Consell Assessor

Consol Aguilar
José Beltrán Llavador
Joan Borja Sanz
Vicente Carrasco
José Antonio Durá
Rosa M. Falgas
Teresa Hermoso
María Ángeles Llorente
Marita Macías, F. Hugo Zárate
Jaume Martínez Bonafé
Francisco Martínez Salvà
Ángel Marzo
Vicent Mas
Eva Navarrete
Rogelio Navarro
José M. Navarro
Inma Martínez
Joan Pérez Albero
Manuel Rodríguez
Charo Romano
Francesca Salvà
Joan M. Senent
Jordi Vallespir
Inma Vilatersana

Disseny i maquetació

gap

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

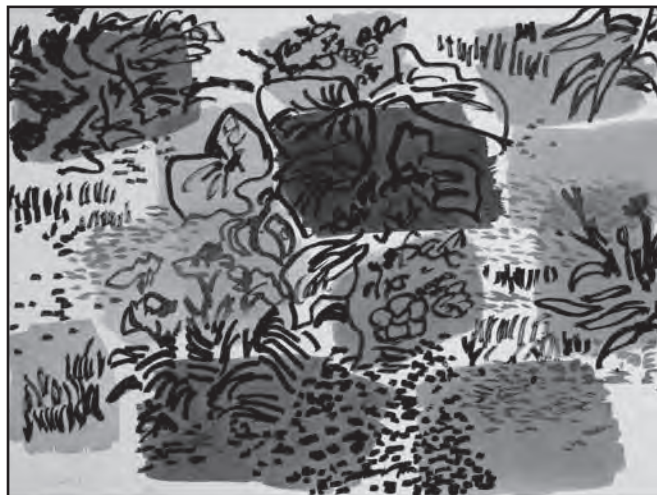
C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

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.23



Títol: Jardín.

Autor: Willy Ramos

Tinta xina, acquarel·la sobre paper.

56 x 76 cm

2008

Sumari

Editorial

Carpeta

Els canvis en els sistemes de formació

Piergiorgio Reggio • 5

Educació, democràcia, ciutadania: sobre els mètodes

Óscar Barberá • 15

Educació existencial, autobiografia i mètode en la formació de persones adultes

M. Dolores Jurado Jiménez • 28

Gènere, interculturalitat i percepció de la identitat gitana a través de la LIJ

Consol Aguilar • 41

Contínua

L'absència d'una política d'educació d'adults com a forma de control social i alguns processos de resistència

Alberto Melo • 57

Persones i territoris

Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear les condicions en la FPA: aproximació a una experiència situada i informada

Maria José Picher • 77

Aprenent sobre la marxa...

Iolanda Corella • 87

El treball en barris i l'acció comunitària

Dolors Monferrer Ferrando • 93

La formació bàsica de persones adultes: cap a un model inclusiu

Manel Martí i Jesús Gil • 99

La resistida invocació ciutadana en la política educativa: aprenentatges, recursos cívics i reconeixement de la multiversitat

Jorge Osorio Vargas • 111

Conversant amb Encarna Such Cardona

Paqui Borox i Isabel Aparicio • 115

Investigacions

Marges de la reconstrucció. La Paraula Generadora entre Freire i Derrida

Marco Antonio Jiménez García • 127

Arxiu

Dialògica: Enfocaments crítics a l'educació en el treball de Lorenzo Milani i Paulo Freire. Peter Mayo • 157

Llibres • 177

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Correu electrònic: crec@dival.es

www.dival.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Hem volgut, amb aquest nou número de la revista, revisar algunes de les reflexions que hem estat capaços d'enllestir al llarg d'aquests anys, en diferents àmbits d'actuació i, a més a més, acompanyar-les amb d'altres reflexions promogudes en territoris més o menys propers, o en contextos diferents, però sempre travessades aquestes reflexions per tres vectors que: (i) partiquen de si i, pertant, que siguen en primera persona del singular -i també del plural-: i que impliquen, necessàriament, posar-se en joc en la conjugació de la pràctica de la pràctica que comporta tota reflexió i també el fet de posar-se en relació: exposar-se, complementarietat, cooperació i associació, obrint-se a les i els altres, al món; (ii) polititzen l'educació -i la pedagogia, la didàctica...- mitjançant un moviment perenne d'interrogació, reproblematicació, dialogicitat i amorositat, desig, curiositat i llibertat; (iii) educativitzen la política, les institucions, les escoles... prenent la paraula, sempre generadora i alliberadora, i participant del procés de distinció, elecció i decisió i rellegint i reescriuint la societat, les institucions, el poder...

Així és com mobilitzem el desig d'aprendre, en nosaltres primer, i en la resta alhora o després i, llegir el món i la paraula, llegir-nos nosaltres i als i les altres -tot reconeixent-les com a legítims altres-, esdevé un procés obert i permanent que proporciona experiències reals i actuals a les persones joves i adultes, educandes i educadores, que participem en eixa lectura que creem i construïm, en eixa escriptura que deixa i senyala les empremtes de la condició humana -senzilla i complexa alhora-, al mateix temps que

recombinem coneixements i sabers, afectes i emocions, desigs i interessos, procediments i metodologies... situant-se i situant-nos en els contextos de vida tot fent aflorar tendrament allò inèdit viable i allò real possible, i les persones educadores i els educandes ens allunyem, lluny, molt lluny, de les interpretacions, de les traduccions i de les transmissions que suposen sempre un dimensió autoritària i conservadora de l'acte d'educar -entre la vocació i l'ofici d'educar i el valor i la vocació d'aprendre- i col·locant-nos nosaltres i les i els estudiants en la senda de la interrogació, de la pregunta, del qüestionament, de la reproblematicació, eixa és la radicalitat de l'acció educativa i de l'existència.

El veritable educador, així com també l'educand, ignorants i dubitatius, que viuen en dos mons alhora dimensionen l'acte d'aprendre i d'educar com a resistència, com a reflexió i com a cre-acció singular i social, establint els elements i les variables que conformen la pràctica de relació i de context que esdevenen polítiques, micro i macro, de relació-mediació i, per tant, pràctica de la pràctica sobre si mateixa, incardinada en l'acció real de pensar i activar el present, situant-se ambdós en la senda de la convivencialitat i l'autovalorització que implica i imbrica aquesta praxi emancipatòria, autònoma... i la consegüent reconstrucció, recombinació i recreació de la comunitat, d'una comunitat inèdita i possible, perquè com assenyala Lluís Duch: *"Allí on hi ha poder, no hi ha comunitat. Allí on hi ha poder, no hi ha amor, responsabilitat, compassió, simpatia. Allí on hi ha poder, no hi ha esperança"*.



*Els canvis en els sistemes de formació**

*Piergiorgio Reggio, Professor en la Università Cattolica del Sacre Cuore de Milà -
Facultat de Ciències de la Formació; vicepresident de l'Institut Paulo Freire d'Itàlia*



Alguns canvis afecten de manera determinant els sistemes actuals de formació:

- Permanència de l'educació formal i desenvolupament de l'educació no formal i de la informal. La distinció actual —utilitzada en l'àmbit internacional (Cedefop, 2000; Europeten Commission, 2001) — proposa la presència de tres contextos amb característiques específiques (formal, no formal i informal). És important considerar com es tracta de contextos que determinen característiques diferents d'aprenentatge, però no d'aprenentatges diferents. El que significa és que les formes de l'acte (personal) d'aprendre són diferents en relació a les condicions concretes dels contextos. Hi ha contextos *formals i institucionals*, en els quals s'aprén seguint currículum didàctics i temps definits, amb programes didàctics, avaluacions i reconeixement dels resultats en forma de títols escolars, acadèmics; *no formals* que inclouen totes les situacions d'aprenentatge proposades per organitzacions, grups, associacions, sindicats... que tenen forma estructurada en relació als continguts, temps, funcions d'ensenyança però que no es conclouen amb una certificació formal dels resultats com a títols. Cursos de formació i d'educació permanent per a jòvens i adults, són formes típiques d'educació no formal; *informal*, que es referix a totes les situacions de la vida quotidiana en les quals les persones aprenen en manera espontània i seguint

* Traducció: Joaquim Martínez.

la seua pròpia motivació, sense participar en activitats estructurades sinó utilitzant els mitjans, les tecnologies, les relacions entre familiars, amics, col·legues, en general les relacions socials. L'aprenentatge que es desenvolupa en els contextos informals és sovint imprevisible, desorganitzat però molt profund i reconegut com important per als/les adults/es. Interessants i fonts de reflexions són les relacions entre estes tipologies de contextos i les característiques de l'aprenentatge, que pot ser intencional o espontani (no és una qüestió d'alternativa sinó una gradació en el procés).

- Evolució des de la centralitat del “*teaching*” cap a la centralitat del “*learning*”. Esta evolució va canviant la perspectiva fonamental de la formació dels/les adults/es cap a una centralitat del subjecte que aprén amb els seus propis temps, modalitats, interessos i estils personals.
- El paradigma de la “competència” com a dominant en les lògiques de treball i de formació. La perspectiva actual de la competència —com nou paradigma que regla el treball (substitueix el treball, podríem dir) — es presenta, en realitat, afectada per tensions dialèctiques¹. D'un costat la competència més apreciada és “situada”, no és general sinó específica i utilitzable en contextos i situacions clarament definides. La capacitat requerida és la de traduir en situació específica i concreta coneixements i procediments generals. D'un altre costat, la competència assumeix característiques de creixent desmaterialització; no sols en el treball sinó en la competència mateixa se separa de la dimensió concreta de la quotidianitat, cessa de ser propietat del treballador/a i adquireix autonomia i identitat pròpia.

2. L'aprenentatge dels adults hui

- Canvien els continguts (el que aprenem): sempre més nombrosos, no sols sabers sinó tècniques, metodologies i, sobretot, competències. Com s'aprén? Hi ha diferents models d'aprenentatge: mimètics i transformatius. Els mimètics es funden sobre la reproducció d'exemples, pressuposen un paper fonamental del/la mestre/a (l'expert), que representa el model (executiu, de pensament i també de valors) d'imitació, permeten la transmissió dels sabers i de les capacitats. Els transformatius activen processos d'aprenentatges deductius, no proposa models sinó desenvolupen aptituds a la investigació personal i fomenten la creativitat. El problema central són els estereotips que interessen estos models (Gardner, 1991) i que impedeixen una completa valoració dels recursos personals d'aprenentatge. Com superar estos estereotips?

¹ Una crítica en una perspectiva freireana a la ideologia de la competència es pot llegir en un volum publicat a Itàlia en ocasió del IV Congrés internacional de COFIR organitzat a Arezzo, octubre 2008: Batini F.-Gadotti M.-Maig P. - Reggio P.- Surian A., *Competenze e diritto all'apprendimento*, Trans-Europa, Massa 2008

- Entre les conseqüències dels canvis abans il·lustrats (desenvolupament d'educació no formal i informal paral·lelament a la formal; centralitat creixent del “*teaching*” i paradigma dominant de la “competència”) existeix hi ha el fet que l'aprenentatge de les competències (sabers, capacitats, aptituds) passa —en gran part— a través l'experiència directa, individual o de grup, que les persones fan.

3. Experiència i educació dels adults

Cada discurs i debat sobre l'“experiència” (per a definir-la, comprendre-la) és hui difícil per diferents raons:

- L'experiència és ambigua, vaga, cada un de nosaltres la viu però l'espem i defineix de maneres diferents
- Vivim hui una crisi profunda de l'experiència, es parla de fi o esgotament (Agamben, 1978) de l'experiència en la modernitat

3.1. Des de l'*Erfahrung* fins a l'*Erlebnis*

- La crisi de l'experiència en la modernitat pertany a l'experiència entesa com saber, patrimoni individual (i també col·lectiu i social), obtingut acumulant experiències successives. Expert és el que molt va fer, va viatjar molt pel món i — en conseqüència— molt sap, és un savi. És la concepció espremuda en la paraula alemanya *Erfahrung* (*fahren* significa “viatjar”). Esta experiència creixia coherentment en contextos socials homogenis, en comunitats tancades (en les que ho vivien) en les quals els individus es reconeixien en els mateixos valors i en les mateixes formes de vida. Esta experiència (laboral, de vida) es transmetia d'una generació a una altra en continuïtat i coherència. Suposa una autoritat “per experiència” i no se la pot posar en discussió, limita les possibilitats de canvi i les alternatives. Amb la modernitat les diferències (de gènere, condició social, cultures, valors...) emergeixen i posen en crisi l'experiència com a forma única d'adquirir i transmetre el saber (Benjamin, 1955; Jedlowskj, 2008)
- A l'experiència com *Erfahrung* —en el curs del segle passat— es substitueix una visió diferent, espremuda, sempre en alemany, amb la paraula *Erlebnis*. *Leben* és viure i l'experiència així entesa és una successió, imprevisible en les seues formes, de moments intensos, d'emocions i estats d'ànim. L'experiència no és més acumulació coherent sinó la possibilitat de viure fragments de vida —tal vegada molt breus— intensos en l'àmbit sobretot emocional. Expert, en este sentit, és qui viu intensament situacions diferents i ràpides, perseguint emocions i vivint, com es deia, amb intensitat

- L'esgotament de l'Ehrfahrung i l'emersi6 de l'Erlebnis individual com a manera dominant d'entendre, viure i representar l'experiència suposa alguns problemes:
 - Hi ha dificultats en la transmissió dels sabers
 - El projecte (professional, de vida) és difícil a realitzar perquè les experiències són discontinúes. Canvia el sentit mateix del “projecte”
 - L'experiència entesa com a vida anul·la la primera en la segona. Si la vida és experiència és prou viure per a fer experiència i aprendre. D'esta manera l'educació mateixa és vida i perd les seues característiques i les seues tasques específiques

3.2 *Les formes actuals de l'experiència*

Després de la crisi de l'experiència, què ocorre hui? Com la podem entendre i com la reconeixem?

- L'experiència naix i es desenvolupa en la vida quotidiana (Jedlowskj, 2008), de la qual és un dels elements constitutius. Algunes característiques afecten les formes d'experiència en la vida quotidiana
- Són formes de la relació entre l'home i el món (Freire, 1968)
- Accelerades, molt ràpides en resposta a estímuls diferents i freqüents
- Són fragmentàries i discontinúes, moltes vegades no es poden preveure i es contradiuen
- Sempre més virtuals i artificials, menys concretes que en el passat
- Globalitzades, per molts aspectes independents dels contextos en els quals es realitzen, homogènies i conformes a estàndards.

Estes característiques de l'experiència hui pareixen legitimar una interpretació —abans dita— que expressa el fi de l'experiència com a possibilitat de construir projectes i la seua dissolució en la vida. D'un altre costat l'experiència és diferent dels fets de la vida; un fet esdevé experiència quan el subjecte troba un sentit en el què va viure. La tensió a “fer” experiències és irrenunciable; d'una altra manera perdem el sentit de la vida quotidiana. En esta perspectiva no se “té” experiència, sinó es “fa”. Cadascú construeix la seua experiència com a forma de comprensió del món, són mons subjectivament i potencialment socials, en la mesura que es construeixen sentits compartits.

L'experiència així entesa implica un paper original per la persona, que ha de desenvolupar activament capacitats per a transformar els fets de la vida en experiències. En esta evolució es pot notar l'exigència d'elaborar un discurs i una pràctica nova també en l'àmbit formatiu.

4. Cap a una formació experiencial (fundada sobre l'experiència)

4.1 Experiència i educació: un “*fil rouge*”

En la tradició psicopedagògica la idea que es pot aprendre per l'experiència és antiga; un *fil rouge* de teories i pràctiques educatives —des de fa molt de temps— si en l'antiguitat ja en el pensament filosòfic d'Aristòtil es reconeixia l'experiència (*empiria*) com a forma de coneixement diferent de l'episteme, en l'àmbit de les disciplines psicopedagògiques algunes contribucions són rellevants.

- Dewey proposa una educació connectada a la vida i que pugui valorar les experiències quotidianes. Segons Dewey no totes les experiències són educatives, sinó només les que presenten característiques de continuïtat (*continuum*) i interacció (entre subjecte i realitat i entre subjecte i en si mateix) (Dewey, 1938). Seguint el corrent pedagògic de l'activisme (Freinet, Ferrière, Montessori, les Escoles Noves) va aconseguir un paper important en la innovació pedagògica del 1900 valorant la funció educativa de l'experiència.
- La perspectiva psicosocial de Lewin que enfronta les qüestions de la relació entre experiència i construcció de les opinions, així com les estratègies de canvi i modificació dels estereotips a través de les experiències.
- Les teories de Piaget sobre l'aprenentatge infantil que impliquen el reconeixement de la funció fonamental del context. En la perspectiva constructivista el coneixement és concebut com a construcció activa (i interactiva) de sentits feta per al subjecte mateix que aprèn. Tot els estudis i les investigacions de la perspectiva postpiagetiana (Bourgeois-Nizet, 1997) van continuar desenvolupant atenció a la interacció entre subjecte que aprèn i ambient, entenent l'experiència com a forma de coneixement en contacte directe amb els estímuls de l'ambient.
- La reflexió i la pràctica educativa de Paulo Freire, a la qual devem algunes de les idees fonamentals per a la fundació epistemològica d'una educació amb els adults. En la perspectiva freireana, com abans deia, el saber és un saber a fer i, com a tal, arriba únicament de l'experiència concreta i viva de la persona en relació amb el món i amb els altres.
- Les aportacions de les teories analítiques, en les quals es troben contribucions (Jung, Bion) que van considerar específicament la relació entre experiència i procés de desenvolupament de la personalitat.
- Les teories de la formació dels adults que s'inspiren en l'andragogia (Knowles, 1975) o a les teories de la transformació (Mezirow, 1991) funden pròpiament l'aprenentatge dels adults sobre la capacitat d'elaborar i transformar les experiències que viu. La més coneguda és la teoria de Kolb que va interpretar i va representar en forma de procés circular el desenvolupament de l'experiència.

lupament de l'aprenentatge a través l'experiència. També en el món francòfon moltes reflexions en educació dels adults van dedicar atenció al paper de l'experiència, sobretot en relació a la biografia personal de la persona que aprèn (Courtois, B. -Pineau, G., 1991).

- Algunes teories sociològiques i d'anàlisi de les organitzacions i del treball van focalitzar elements de comprensió molt pertinents de les dinàmiques de l'experiència, en l'específic relacionada amb les situacions de treball. Es tracta de les teories de l'anàlisi de l'activitat (Durand, 2006) i de les teories de l'acció (Gehlen, 1983; Habermas, 1981). Algunes d'estes teories —la d'Habermas per exemple, de l'acció comunicativa— van ser acollides en àmbit formatiu, inspirant models i pràctiques d'intervenció educativa amb adults.

² Este apartat reproposa alguns dels continguts d'un text Treball i formació: qüestions crítiques i perspectives d'innovació preparat per l'autor en ocasió del "Laboratori d'iniciatives sindical i ciutadanes Ettore Gelpi" (València, octubre 2009).

³ Les expressions "Aprentatge experiencial" o "Formació experiencial" tradueixen l'expressió nord-americana experiential learning; en francès s'utilitza formation expérientielle, en italià Apprendimento esperienziale o formazione esperienziale; en alemany, en relació a l'educació dels adults, es troben paraules que expresmen aspectes diferents de l'aprenentatge: erlebnisorientiertes Lernen (aprenentatge fundat sobre els viscuts) i erfahrungsorientiertes Lernen (fundat sobre les experiències de vida). A la formació experiencial es van dedicar, ja al final dels anys vuitanta, algunes trobades científiques. En el 1987 es va organitzar a Londres la primera Conferència internacional sobre el tema, a la qual seguiren altres trobades a Sydney (1989) i a l'Índia (1991). A París es va realitzar, en el 1989, un Symposium dedicat a la « Formation expérientielle des adultes »

4.2. *Aprenentatge experiencial: una perspectiva formativa específica*²

Si la idea que l'experiència estiga en relació amb els processos d'aprenentatge és universalment reconeguda, diferents són les perspectives (teòriques, metodològiques i pràctiques amb les quals experiència i formació han estat posades en relació.

- "Fer a l'escola", és com dir aprendre en els contextos formals utilitzant situacions —sempre que siga possible— reals. És una perspectiva que deriva de les teories activistes i que va aconseguir espai sobretot en contextos escolars.
- *Learning by doing*. També en situacions de treball i de vida quotidiana, els models d'"aprendre fent" són utilitzats per al desenvolupament de competències professionals i personals.

Estes perspectives adopten concepcions de l'experiència que podem considerar "instrumentals", utilitzen l'experiència com a mitjà de formació, estratègia per a desenvolupar coneixements, habilitats.

Diferent és la perspectiva de l'*Experiential Learning*³ que es va afirmar en estos últims anys. L'*Experiential Learning*, Aprenentatge experiencial, considera l'experiència (personal en els diferents contextos socials) com a recurs fonamental d'aprenentatge (Boud, D. - Cohen, R. - Walter, D., 2000); açò permet d'ampliar les possibilitats —per als adults— d'aprendre, no reduint este acte únicament a les situacions formals d'instrucció. *Experiential Learning* és una perspectiva de formació que:

- Es funda sobre la importància dels contextos no formals i informals (on l'experiència es desenvolupa) com a situacions de producció d'aprenentatges significatius per als/les adults/es.
- Està centrada sobre la importància del procés d'aprenentatge (*learning*) com a condició per a realitzar accions d'ensenyança (*teaching*).
- Valora l'experiència en la seua dimensió individual i social, diferent res-

pecte al fer; l'experiència és un fer transformat en sentit, comprensió i creixement personal.

- Recobra les aportacions psicopedagògiques més importants sobre la relació entre experiència i educació (Dewey, Piaget, Lewin, Freire, Vygotski).
- Es desenvolupa al començar de situacions que els/les adults/s'adverteixen com a problemàtiques i generadores de processos de concientització i desenvolupament de consciència crítica (Reggio, 2003).
- Utilitza didàctiques específiques; així com hi ha didàctiques de la instrucció en situacions formals, es poden elaborar i utilitzar didàctiques (instruments, tècniques, relacions) fundades sobre (i coherents amb) les característiques de l'experiència (Reggio, 2009).
- Establix els objectius de l'acció educativa per a començar de les condicions concretes que l'experiència presenta; es plantegen les finalitats però els objectius no són rígidament predefinits, sinó es formulen com a comprensió de la realitat de l'experiència viscuda des de les persones que aprenen; els resultats obtinguts i no previstos són importants i són valorats.

Estes característiques específiques, sintèticament presentades, diferencien la perspectiva de l'Aprenentatge experiencial des dels models de formació tradicionals i depositaris (als quals es contraposen explícitament) però també de les orientacions de formació activa (de les quals poden representar, d'una certa manera, un desenvolupament ulterior). En el quadro següent es resumeixen i comparen els tres models de formació (depositari, actiu, experiencial) en relació a alguns elements "clau": concepció d'aprenentatge, paper de l'experiència en el procés de formació, característiques dels objectius formatius, solucions didàctiques, funcions de l'educador/a i de l'adult/a que aprén.

MODELS de FORMACIÓ ELEMENTS DE COMPARACIÓ	DEPOSITARI	ACTIU	EXPERIENCIAL
Concepció d'aprenentatge	Transferència de coneixements i/o habilitats	Elaboració i construcció del subjecte en relació amb altres	Transformació de si mateix/a a començar de situacions concretes de vida que poden generar experiències i aprenentatge (autoformació)
Paper de l'experiència	Formal, definida des de l'educador, reglada didàcticament	Col·lectiva, proposada des de l'educador, pràctica, adaptada a les condicions de l'educació formal	Criteri ordinador de l'aprenentatge; es desenvolupa també (sobretot) en contextos no formals i informals. És personal i social, exterior (món extern) i interior (món intern)

Objectius	Predefinits en relació a les característiques de les disciplines o del treball, concrets, Que es poden mesurar	Definits en relació a les característiques (coneixements, actituds) dels/es que aprenen.	Hi ha hipòtesi d'intencionalitat i de fins definits en relació a l'experiència dels/es que aprenen. Importants són els resultats no previstos
Didàctica	Deductiva, responsabilitat de l'educador, estratègia per a ensenyar	Activa, plantejada des d'aplicacions, exercici, grupal i cooperativa	Inductiva, ajuda la transformació crítica de les situacions en experiències i d'estes en aprenentatges conscients
Educador/a	Explica conceptes, idees, teories, transmet habilitats, ofereix explicacions i propostes, espren juís i avaluacions	Condueix grups de tasques, afavoreix l'elaboració personal i grupal,	Observa per a aprofitar d'oportunitats d'aprenentatges des de l'experiència no previstes Posa i provoca preguntes Acompanya la transformació de l'experiència en aprenentatges
Quin Aprén	Intenta de comprendre, memoritza, fa exercicis, escolta, contesta a les preguntes	Participa al grup, investiga, comunica, contribueix a l'elaboració comuna, resol problemes i fa exercicis	Viu situacions, reconeix oportunitats d'aprenentatges, transforma la realitat (acció) i si mateix/a (aprenentatge); posa preguntes; descriu la seua pròpia experiència, reconeix els seus aprenentatges

La perspectiva de l'Aprenentatge Experiencial reconeix un paper molt important als grups i moviments socials, que poden oferir oportunitats reals d'aprenentatge als/les adults/es. L'experiència té —com ja mencionat— una dimensió social que és necessari valorar, establint relacions entre els diferents contextos (formals, no formals, informals) i reconeixent en l'àmbit social els aprenentatges que les persones desenvolupen en diferents maneres i llocs. Aprendre des de l'experiència —amb una didàctica específica representa una estratègia (formativa, social, i cultural) per a enfrontar els desafiaments que les transformacions de la globalització posen als sistemes educatius i de formació, que pareixen hui massa limitats en relació a les exigències de desenvolupament de competències i de consciència crítica que necessiten als/les adults/es.

4.3 Els moviments de l'Aprenentatge Experiencial

És important reconèixer com es desenvolupa —i es pot fomentar— L'aprenentatge experiencial. No es tracta d'un procés (esbossar, mecànic, procedural) d'aprenentatge sinó de moviments (cognitius, emocionals, pràctics, corporis...) de la persona que construeix la seua experiència.

Entre els diferents moviments es poden distingir (Reggio, 2009):

- moviments fonamentals: notar, transformar, dirigir, generar.

- moviments auxiliars: acció, interrogació, pausa, imaginació.

Moviments fonamentals i auxiliars s'alternen segons ritme i seqüències diferents relacionats a les concretes condicions de l'experiència i a les aptituds del subjecte.

4.4. Didàctiques de l'experiència

L'Aprentatge Experiencial necessita –com cada aprenentatge– de solucions metodològiques i didàctiques. L'Aprentatge experiencial utilitza didàctiques mímiques i transformatives (vegeu apartat 2.) en situacions reals i problemàtiques. Es tracta de mètodes i instruments que es realitzen en diferents situacions. En general podem distingir diferents formes didàctiques:

- Per contextos, problemes.
- per la naturalesa, ciutats i llocs artístics/es, museus, organitzacions de treball, mitjans i imatges.
- per (i amb) els altres: grups d'experiència.
- pel cos i l'expressió artística.
- per si mateixos: (auto)narracions, autoformació, desenvolupament de la consciència personal de l'experiència.

Referències bibliogràfiques

- AGAMBEN G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Torino Einaudi 1978
- BATINI F.-Gadotti M.- Mayo P. - Reggio P.- Surian A., *Competenze e diritto all'apprendimento*, Transeuropa, Massa 2008
- BENJAMIN W., *Schriften*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1955
- BOUD D. - Cohen R. - Walker D (Eds.), *Using Experience for Learning*, Buckingham UK and Bristol, PA, USA, SRHE & Open University Press., 2000
- BOURGEOIS E. - Nizet J., *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, París 1997
- CEDEFOP, *Glossary*, in *Making Learning Visible*, Cedefop, Thessaloniki 2000
- COURTOIS B -Pineau G., *La formation expérientelle des adultes*, La Documentation Francaise, París, 1991
- DEWEY J., *Experience and education*, Kappa Delta PI EUA. 193
- DURAND M., *Activité(s) et formation*, Genève, Carnets de Sciences de l'education 2006
- EUROPEAN Commission, *Communiqué*, in *Making an European Area of Life Long Learning a Reality*, Brussels 2001
- FREIRE P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio do Janeiro 1970
- GARDNER, H., *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York, Basic Books 1991

- GEHLEN A., *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann GmbH 1983
- HABERMAS J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1981
- JEDLOWSKI P., *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci 2008
- KNOWLES M., *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Book Company, New York 1975
- MEZIRROW J., *Transformative Dimension of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco 1991
- REGGIO P., *L'esperienza che educa. Strategie di formazione con gli adulti nel sociale*, Unicopli, Milano 2003
- REGGIO P., *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, ISU Università Cattolica, Milano 2009

Educació, democràcia, ciutadania: sobre els mètodes

Óscar Barberá, professor de Didàctica de les Ciències de l'Escola de Magisteri de la Universitat de València.



Abans de començar

Intentaré no remuntar-me massa, però crec convenient establir un marc de referència que resulte útil al lector per a construir significat el més afí possible al discurs motivador d'este escrit. No arribaré tan lluny com per a proposar raons per a una educació, una de les empreses més complexes a què qualsevol es pot enfrontar. Però sí que apuntaré que quan es llija ací educació haurà d'evocar eixa classe d'educació general i liberal que contrasta clarament amb qualsevol tipus de formació amb una orientació professional, i la qualitat distintiva de la qual és el seu peculiar caràcter fonamental i alliberador indicat pels adjectius corresponents. Per això, una educació general liberal el primer i principal que es proposa és alliberar la persona que la rep, alliberar-la de les limitacions de les coses presents i les concretes (Bailey 1984). La distinció entre una educació professional i una liberal, fins i tot sent molt clara, no ha de simplificar-se en excés: una educació general liberal ha de resultar sempre de major utilitat que qualsevol possible educació pragmàtica de caràcter professional que pugui facilitar-se.

Hui és comú definir l'educació liberal en termes d'algunes capacitats o competències que han de ser desenvolupades, si bé també pot ser definida pels propòsits a què servix o pels efectes que produïx en les persones que la reben. Així, en contrast amb una instrucció per a obtindre respostes previsibles, una educació liberal equipa les persones per a pensar per elles mateixes, per a buscar alternatives, analitzar, comparar, sintetitzar i contrastar, per a criticar i formular judicis defensables tant de moralment com intel·lectualment. En un sentit profund, una educació general liberal només pot adquirir les seues característiques alliberadores, fonamentals i abraçadores -a més del seu compromís per aconseguir estos fins intrínsecament valuosos- si s'ocupa del desenvolupament de la ment racional, si és còmplice d'una vida en què la raó no és contingent sinó necessària (Hirst 1973 i 1974).

Una persona educada liberalment té autonomia moral i intel·lectual, és a dir, és capaç de triar lliurement el que pot creure i el que pot fer; i la paraula autonomia no ha sigut triada ací lleugerament: implica capacitat d'autogovern, i res té a veure amb eixe sentit romàntic d'anarquia que a vegades s'hi atribueix. I una peculiaritat de la raó és que està associada a la idea d'autonomia, ja que per a decidir una acció o per a mantindre una creença fent ús de la raó, és a dir per a actuar i creure racionalment, la raó no pot ser una altra que una raó pròpia. Si quelcom que creiem o fem està o no en raó, no hi ha una altra manera d'esbrinar-ho diferent de la de comprovar-ho per un mateix. El singular d'este assumpte és que si bé la raó opera en les ments individuals, també ho fa, al seu torn, en regles i principis que són públicament compartits, que van més enllà dels individus considerats com a particulars. El premi nobel d'economia Amartya Sen ho ex-

* Traducció: Joaquim Martínez.

pressa amb claredat: “La funció del raonament públic sense traves resulta crucial per a la política democràtica en general i per a la busca de la justícia moral en particular.” (Sennett 2010, pàg. 73).

Per a començar

El punt de partida natural per a iniciar una discussió sobre educació és la infància: els bons costums i els principis són més fàcils d’inculcar en els xiquets que en els adults. L’educació bàsica que proporcionen els sistemes educatius té com a objectiu formar el caràcter i ensenyar a raonar moralment a les noves generacions, a més de, en el sentit no moral, ensenyar-los a conèixer i a apreciar les arts, les ciències, la història, els esports, entre altres coses. Estos fins no morals de l’educació, que sens dubte contribuïxen també a l’educació moral, solen ser millor compresos i, aparentment, menys problemàtics que el propòsit polític central de l’educació bàsica en els estats moderns: el desenvolupament en els seus ciutadans d’un caràcter deliberatiu, també anomenat democràtic -entenent per deliberació la consideració atenta i detinguda de les raons a favor i en contra en vista d’una decisió.

El desenvolupament d’un caràcter deliberatiu és essencial per a aconseguir l’ideal d’una societat democràticament sobirana, i els ciutadans faran bé preguntant-se com i qui pot promoure eixe caràcter deliberatiu en les noves generacions. Amy Gutmann (1999, pàgs. 50-64) respon a estes importantíssimes preguntes assenyalant l’escola pública com la institució més idònia per a fer-ho, si bé sense monopolitzar-ho, i desenvolupa com fer-ho atenent a l’espectre complet de les postures polítiques dels ciutadans, sent fidel al seu principi que cap concepció dels objectius públics de l’escolaritat queda fora de l’abast d’un desacord raonable. Atinent a esta premissa revisa la situació en què pot forjar-se un caràcter deliberatiu des de postures com l’amoralisme i el minimalisme cívic, la neutralitat liberal i els moralismes conservador i liberal, fent una llum excepcional sobre estes qüestions; tant és així que m’atrevisc a proposar que la seua lectura haja de ser obligatòria per a qualsevol persona involucrada en educació -és a dir, per a qualsevol.

Sobre les conclusions sobre com formar eixe caràcter deliberatiu, assenjala com a millor solució per a esta situació problemàtica que siga abordada des de les propostes socials dictades pel moralisme liberal. Gutmann utilitza els arguments de John Rawls (1971), inspirats al seu torn pel treball de Jean Piaget sobre el desenvolupament de la moralitat, qui planteja en la tercera part del seu llibre *A theory of justice* una teoria de l’educació moralista liberal en tres fases. En la primera, els xiquets comencen a aprendre moralitat seguint regles atés que els seus progenitors i d’altres autoritats els obliguen; esta fase rep la denominació de ‘moralitat d’au-

toritat'. La segona fase, denominada 'moralitat d'associació', es caracteritza per una acceptació de regles motivada per la seua conveniència per a afavorir l'exercici de determinats rols en associacions concretes; així, estudiants, amics, ciutadans, obeeixen regles morals atés que beneficien les associacions de les quals són membres i, per tant, n'obtenen al seu torn benefici. Este segon estadi suposa un avanç respecte de la moralitat d'autoritat atés que exigix dels xiquets que aprenquen a canviar els seus hàbits *motu proprio* i a criticar les seues autoritats moguts per una empatia cap a semblants i per una certa preocupació per l'equitat.

La fase final del desenvolupament moral és la 'moralitat de principi', i es caracteritza per una adhesió directa als mateixos principis morals. Rawls postula que, en una societat justa, la moralitat de principi s'aconseguiria de manera natural donades les nostres experiències associatives prèvies a esta fase:

Desenvolupem un desig d'aplicar els principis de la justícia i d'actuar d'acord una vegada ens adonem de com les disposicions socials que donen resposta a eixos principis han actuat en el nostre profit i en el d'aquells amb què estem associats. En el seu moment arribem a apreciar l'ideal de cooperació humana justa. (Rawls 1971, pàg. 474)

Naturalment, esta bella anàlisi sobre la justícia no incorpora el lleig fet que la nostra societat és quelcom menys que justa, ni dóna pistes sobre el mètode amb què les escoles puguen ensenyar amb èxit la moralitat de principi. Les investigacions respecte d'això pareixen apuntar que les escoles són bastant eficients per a conduir els xiquets de la moralitat d'autoritat a la d'associació, però són pocs els jóvens menors de 16 anys que aconseguixen l'estadi de maduresa que els permeta acceptar la moralitat de principi, pas necessari per a aconseguir autonomia moral.

En tot cas, quan en compte d'escoles i xiquets o adolescents considerem l'educació d'adults, siguen o no universitaris, pareix indiscutible que l'objectiu de la seua educació moral en una societat democràtica siga la consecució d'autonomia moral.

La classe política

El títol d'esta secció no fa referència al conjunt de persones que regixen els assumptes públics amb més o menys encert, sinó a una pedagogia que cal posar en pràctica en les aules que proposa un canvi radical en els rols que tant docents com discents estem acostumats a esperar en les nostres trobades (Finkel 2000). La raó més senzilla per la qual un professor podria decidir optar per una classe política és el seu desig de promoure la democràcia per mitjà de la seua forma d'organitzar

l'activitat en l'aula; pot sentir-se polític en el sentit comú del terme i assumir com a responsabilitat educativa ensenyar els ciutadans a participar eficaçment en una societat democràtica. La teoria de la democràcia inclou obligacions per a una educació pública.

En tot cas, no cal assumir eixa forma directa de ser polític per a mantindre l'objectiu de promoure la democràcia en les aules. Pot molt bé assumir-se que, com a professor, s'està en l'obligació de desenvolupar el caràcter dels estudiants, és a dir, de nou en paraules d'Hirst (1974), de desenvolupar ments racionals. No és desgavellat pensar que la professió docent exigix promoure en els estudiants la independència mental, la confiança en si mateixos, el sentit de la responsabilitat i la capacitat de treballar de manera profitosa formant part d'un col·lectiu. No és casualitat que siguem estos, precisament, trets del caràcter necessaris per a la convivència i participació democràtica, *ergo* desenvolupar és l'autèntic objectiu que mantindrà un professor polític si la seua meta és el foment de la democràcia; però si el professor no es considera polític ha de considerar-se igualment obligat a estimular en els seus estudiants el desenvolupament del seu caràcter cap a un ideal de maduresa que el professor reconeix com una meta en si mateix.

És factible crear un entorn d'aula que invite al foment de la participació democràtica. Un professor que trie esta opció és conscient que el caràcter es desenvolupa en resposta a un entorn: sent com som criatures adaptables, al mateix temps que fruit de processos d'adaptació, responem a les pressions del nostre entorn i, amb el temps, anem sent conformatos per les nostres pròpies respostes -que al seu torn, en un bucle sense fi, acaben conformant el nostre entorn-. Eixa estructura de l'entorn ens presenta restriccions, exigències, límits, oportunitats, orientacions, i les respostes freqüents que donem a tot això es convertixen en hàbits, que puc definir com a tendències a respondre de determinades maneres davant de determinades pressions ambientals. L'organització estable d'eixes tendències és el que denomine caràcter.

La nostra principal ferramenta didàctica, el llenguatge, forma part del nostre entorn humà, si bé és una de les parts menys poderoses de quantes ens rodeja: una porta tancada és molt més ferma que qualsevol orde que prohibisca l'eixida d'una estada, a banda d'infinítament menys discutible. La tasca dels progenitors se simplificaria moltíssim si fóra possible desenvolupar el caràcter d'un fill només ordenant el tipus desitjat. No; el desenvolupament del caràcter no és una tasca tan senzilla. És més fàcil influir en el comportament que en el caràcter, i és per això que per a alguns propòsits resulta més efectiu tancar una porta que dissenyar un entorn que ens permeta discutir la conveniència de determinats comportaments, ja siguin individuals o grupals.

És possible configurar una aula amb determinades regles per a la participació, amb procediments concrets per a l'adopció de decisions; en definitiva, amb una lògica basada en la necessitat aprendre per mitjà d'instruccions clares i pràctica repetida algunes competències que són prerrequisit per a la participació democràtica. És un camí, però estime que la forja del caràcter dels estudiants és un desafiament molt major. No hem d'abrigar esperances que la democràcia arribe realment a l'aula simplement organitzant-la com un entorn que simule un funcionament democràtic. Com a màxim, podem mantindre'ns esperançats que eixe conjunt de condicions que hem imposat per a crear el nostre entorn de classe pugui facilitar l'obertura d'alguna de les portes en el camí cap a una ciutadania democràtica, però no és raonable esperar que realitze tot l'ardu treball de forja d'un caràcter deliberatiu en els alumnes.

La millor ferramenta que puc oferir per al desenvolupament concret del caràcter deliberatiu o democràtic és la indagació. Indagar exigeix renunciar a la fe en l'autoritat que proporciona la veritat, quelcom que des de l'Antiguitat va quedar meridianament exposat -llegiu el diàleg socràtic de Plató titulat *Menón*-, si bé pareix que renunciem una vegada i una altra a reconèixer-nos esta capacitat de renúncia. En tot cas, és eixa capacitat de renúncia la que fa que la indagació siga inherentment democràtica. La indagació com a ferramenta individual exigeix mantindre confiança en què els poders intel·lectuals propis poden rendir conclusions fiables. La indagació com a ferramenta col·lectiva exigeix de l'individu la mateixa confiança en la capacitat del grup de què forma part per a indagar. Esta confiança és, també, inherentment democràtica, i només el seu cultiu pot proporcionar garanties que individus i col·lectius compreguen la importància de distingir entre poder i autoritat per a l'establiment i manteniment d'entorns democràtics.

És cert que hi ha raons que justifiquen com ens resulta distingir entre de complicat poder i autoritat, però això no ha de confondre'ns a l'hora de reconèixer que ambdós conceptes són molt diferents. Poder és la capacitat de fer que les coses ocorreguen, mentres que autoritat és el que legitima una ordenació concreta per a un determinat conjunt d'assumpes. Els professors exercim poder a l'assignar tasques, al dir el que cal fer, al posar notes premiant o castigant comportaments i rendiments. A l'autoritat es recorre per a justificar, o no, les coses que el poder fa que ocorreguen, però l'autoritat no té el poder per a aconseguir que ocorreguen.

La millor raó per a comprendre el fet que confonguem habitualment autoritat i poder, que solen aparéixer en la nostra ment com si d'un concepte únic es tractara, és que tant en la nostra experiència personal com històricament s'han presentat la major part del temps junts i indivisos en la mateixa persona o institució. En allò que s'ha referit a la història, han sigut moltes les generacions que han man-

tingut la creença en el dret diví de reis, mandarins i emperadors a decidir sobretot el relatiu als assumptes terrenals, resultant estos monarques absoluts font tant de poder com d'autoritat. El monarca tenia caràcter diví, la tradició l'investia d'una certa transcendència, mentres que la seua voluntat, que procedia del més enllà, li proporcionava una autoritat que legitimava l'estat. Simultàniament, el monarca absolut dirigia els poders de l'Estat, la qual cosa el facultava perquè la seua voluntat, justificada per la seua procedència extraterrenal, es complira sense ser desafiada. El monarca absolut era jutge, legislador i executiu, tot al mateix temps. El papa i la seua església catòlica apostòlica romana constitueixen fins i tot hui l'exemplar perfecte d'institució en què discernir autoritat i poder és tasca inútil.

La idea bàsica de la república moderna, del govern democràtic, és la distinció entre poder i autoritat i la seua separació forçosa en les institucions de govern. Són les persones les que ostenten el poder, normalment per mitjà de representants, però no són les persones font d'autoritat, sinó la Constitució. És, per tant, l'autoritat la que proporciona el marc, l'entorn, les circumstàncies en què el poder pot ser exercit.

En el pla personal també hi ha fets que dificulten la comprensió que poder i autoritat siguin dos conceptes diferenciats. Des de la nostra infància, igual que acabe d'exposar en l'esfera social, també se'ns presenten fusionats poder i autoritat, esta vegada personificats en forma de progenitors. Ambdós van ser tant font de poder com de legitimitat en el nostre món infantil: vam haver de recórrer-hi necessàriament perquè ocorregueren les coses que desitjàvem, si bé no sempre vam obtenir el seu favor, al mateix temps que van donar sentit al nostre món proporcionant-nos explicacions i judicis definitius, inapel·lables. Els nostres pares van ser, per a nosaltres, també transcendents.

Estes experiències acumulades, individuals i col·lectives, fan complicada l'empresa de desembolicar en les ments individuals els conceptes de poder i autoritat per a poder així distingir entre ells, i esta dificultat té conseqüències pràctiques. Atés el cas que ací m'ocupa, exposaré un exemple d'esta dificultat de comprensió i algunes de les seues conseqüències pràctiques:

Els professors som les figures centrals en les nostres aules, i solem assumir la responsabilitat de tot el que allí ocorre aportant motivació, enginy, bones explicacions, evidències, fins i tot curiositat intel·lectual; exercim autoritat per mitjà del domini de la nostra matèria i el control de les trobades socials en l'aula, però no tenim el poder per a fer que ocorrega en els nostres alumnes el que en última instància planegem per a ells: que adquirisquen tot un conjunt de competències que acabe forjant el seu caràcter en el sentit que desitgem. Solem assumir que si expliquem el que sabem els nostres estudiants arribaran a comprendre-ho, aplicar-ho,

analitzar-ho, sintetitzar-ho i avaluar-ho; solem creure que si ens escolten mentres raonem un problema, ells aprendran a raonar correctament, com nosaltres fem. Però l'experiència mostra que les ments no són molt eficients treballant així; disposem de nombroses evidències que per a aprendre en profunditat, mitjançant comprensió autèntica, els estudiants han de comprometre's en la construcció de coneixement intentant respondre a preguntes o resoldre problemes que per a ells són de rellevància, que els intriguen o que consideren senzillament bells; és a dir, quan senten posseir control sobre la seua pròpia educació.

Una de les ironies de l'educació formal és com resulta de comú pensar que el control del procés de l'aprenentatge és cosa de l'educador i no de l'estudiant. En el model tradicional és la professora qui formula les qüestions bàsiques que guien l'aprenentatge, és ella la que assigna tasques i estableix requisits. Quasi tot el que fa una professora deixa la impressió en l'estudiant que té poc de control i res pareix indicar-li, a ell que siga recomanable assumir iniciatives. Els instructors tradicionals creen un escenari en què l'estudiant assumix un paper de dependència que pot conduir-lo al desinterés. Sense arribar a ser conscients d'això -el que ha de prendre's com agreujant i no com atenuant de la desafortunada situació-, els instructors tradicionals creen un món en què carreguen sobre ells mateixos totes les responsabilitats, fins i tot no tenint el poder per a assumir la més important d'elles, l'aprenentatge que, necessàriament, haurà de generar cada estudiant per si mateix i sota la seua pròpia responsabilitat, aprenentatge que es mostra invulnerable a la responsabilitat que assumisca docent. En definitiva, si un estudiant no aprèn no pot dir-se en sentit estricte que hi haja hagut ensenyança, independentment de l'autoritat que atresore el docent i de la responsabilitat que assumisca.

Per a adquirir competències per a governar-nos a nosaltres mateixos, per a forjar un caràcter deliberatiu, no és suficient que l'autoritat marque el camí i que nosaltres aportem l'esforç necessari per a seguir-lo. A més és necessari que siguem capaços de prendre poder amb les nostres pròpies mans, al mateix temps que mantenim el respecte per les institucions d'autoritat que creen l'escenari i les circumstàncies on esperem exercir eixe poder pres.

Separant poder i autoritat en l'aula es crea una classe democràtica, no una aula que funciona democràticament, sinó una classe que es fonamenta en el principi estructural de la democràcia, la separació de poder i autoritat. En una aula així s'ajuda als estudiants a adquirir competències per a la participació democràtica i a desenvolupar les seues capacitats, el seu caràcter, en una direcció deliberativa.

És per això que en l'aula, fent classe, per a complir amb l'objectiu de forjar el caràcter dels nostres estudiants, és absolutament necessari que el professor els cedisca poder mentres manté l'autoritat. El poder que pot entregar el professor no

és tot el que té, ja que ha de mantindre necessàriament el poder institucional, el que li atorga la mateixa naturalesa del seu ofici, ja siga com a representant d'una escola -que si és pública acaba significant que és un representant de l'Estat i del seu poder- o de la corresponent acadèmia. Eixe poder es fa patent en la concessió d'obediència, que és el que se seguix de la capacitat de castigar o premiar, habitualment per mitjà de qualificacions. En contextos educatius menys formals, com pot ocórrer en educació d'adults, fins i tot no existint esta expressió del poder en forma de qualificacions, les classes solen transcórrer de forma anàloga, ja que el professor diu el que cal fer i els alumnes ho fan fins i tot a pesar de no existir la pressió de la qualificació; per a això sol ser suficient el poder personal del professor i la concepció social que de l'educació formal se sol tindre.

I és ací, en la part personal, on el professor pot fer concessions del seu poder, en la part que li atorga la seua condició de líder del grup, de persona amb més experiència en els assumptes relacionats amb les competències que pretén fomentar. És ara oportú assenyalar que les destreses intel·lectuals mai s'adquirixen com a competències abstractes; l'aprenentatge sempre és una activitat localitzada, és a dir, sempre té lloc sobre quelcom en concret en un context determinat i obeint a interessos particulars. Sovint estes concrecions són denominades col·lectivament com a assignatura o matèria i, desafortunadament, també sovint es comprenen bastant malament com per a acabar convertint-se en un fi en si mateixes, perdent així tot el seu poder potencial de bones ferramentes per a la promoció de l'aprenentatge. Les assignatures són ensenyades sense el necessari sentit del propòsit degudament raonat, res més enllà de la justificació proporcionada per la inèrcia institucional que facilita la seua presència i per eixa vaga seguretat que algun dia eixes assignatures acabaran mostrant la seua utilitat als estudiants.

Sobre el mètode

Un altre dels llocs comuns de l'educació formal és el predomini dels continguts sobre els processos, de les matèries i assignatures sobre els mètodes que s'utilitzen per a fer-les servir com a ferramentes educatives. De fet, quan s'utilitza el llençatge de les competències en educació, es crea la falsa impressió que és possible un ampli acord social en matèria d'educació; però a mesura que les idees abstractes contingudes en les competències bàsiques es van transformant en sabers, capacitats, destreses i la resta de particulars, en això que acabem anomenant matèries i assignatures -que és en les que finalment estudiants i professors invertiran el seu temps i el seu esforç-, es va evaporant ràpidament la possibilitat d'un acord.

Els mètodes d'ensenyança no poden prendre's únicament com a consideracions pràctiques que només resulten d'interés per als professionals de la docència.

De la mateixa manera que hi ha consideracions profundes a fer sobre els continguts d'una educació per a caracteritzar-la (Schwab 1978), els mètodes d'una educació mereixen, almenys, la mateixa consideració. Sostinc que per a una educació, liberal en el cas que ací m'ocupa, necessàriament cal tindre presents les correspondències entre la caracterització i justificació del seu contingut i la justificació dels mètodes didàctics, estratègies pedagògiques i intencions educatives dels que tenen la responsabilitat de portar-la a la pràctica. És a dir, hi ha mètodes, estratègies i intencions que són apropiats per a una educació liberal, i hi ha d'altres que, fins i tot a pesar de la seua indubtable utilitat per a altres propòsits, són inapropiats per a una educació liberal, fins i tot contraproductius per a facilitar-la.

Els mètodes per a una educació liberal han d'involucrar necessàriament una docència compromesa amb la indagació i les evidències, afavorint que els alumnes mantinguen creences com a conseqüència que són capaços de trobar i manejar raons per a mantindre, i no únicament pel fet que les defenen els seus professors o que apareixen en els llibres de text com certes. Els educadors liberals han de provocar la comprensió en els alumnes i concebre esta comprensió com un conjunt coherent i consistent de relacions que interaccionen en el sentit de modificar en la ment de l'alumne el conjunt de relacions prèviament existent. Per tant, qualsevol mètode d'ensenyança que no respecte estos principis produirà una educació que en cap cas resultarà liberal, i tampoc ajudarà al desenvolupament de la ment racional ni a la formació del caràcter dels estudiants en el sentit d'aconseguir la seua autonomia moral i intel·lectual. És a dir, l'adoctrinament entés com a ensenyança no basada en les evidències; la propaganda concebuda com a absència d'interés per trobar justificació; una concepció estreta de la formació que posa la seua meta en la mera adquisició de destreses a la recerca de resultats concrets en compte de en el foment de comprensió autèntica del que un fa i de les raons que té per a fer-ho; l'aprenentatge memorístic de fets aïllats que no presta atenció a l'estructura mental ni a l'entramat conceptual i verbal en què necessàriament han de disposar-se tals fets en la ment dels alumnes; tots estos són mètodes educatius amb presència en les aules, i tots estos actuen decididament en contra dels ideals perseguits per una educació liberal.

John Dewey (1916) va distingir entre intel·ligència i raonament. Va escriure que la nostra intel·ligència es manifesta en tot moment per a satisfer les nostres necessitats bàsiques de supervivència, però que només pensem, només usem el raonament, quan apareix algun obstacle que ens impedis satisfer eixes necessitats bàsiques. La nostra intel·ligència organitza la nostra experiència, mentres que el raonament és el procés que ens permet reflexionar sobre l'experiència adquirida per a modificar la nostra intel·ligència provocant canvis en la conducta. Amb es-

tes premisses, Dewey va extraure la sorprenent conclusió que tant ha contribuït a la seua fama:

(...) cap pensament, cap idea, poden ser transmesos com a idea d'una persona a una altra. Quan es conta, és, per al qui li la conten, un altre fet més, no una idea. La comunicació pot estimular l'altra persona per a comprendre per si mateixa l'assumpte i imaginar una idea semblant, o pot ofegar el seu interès intel·lectual i suprimir el seu acabat de nèixer esforç de pensament. Però el que obté directament no pot ser una idea. Només esforçant-se de primera mà amb les condicions del problema, buscant i trobant la seua pròpia solució, eixa persona aconseguirà pensar. (Dewey 1916, pàg. 188)

Quan algú relata una idea, ens la conta, està contribuint únicament a incrementar la nostra experiència amb el que Dewey denomina un fet. Si la idea ja residia prèviament en la nostra ment, podem assimilar el relat sense mediar raonament. Si no era així, podem ignorar-la, entendre-la equivocadament assimilant-la potser a una idea semblant que ja teníem, o bé detindre'ns i pensar sobre esta. Només en este últim cas acudim a la reflexió, però únicament hi haurà comunicació entre el relator i nosaltres si som capaços de desenvolupar la idea i de reorganitzar el nostre pensament per nosaltres mateixos. Per a això és necessari que construïm nous paradigmes, nous models mentals de la realitat, i posar-se a la tasca va en contra de les nostres rutines mentals, és complicat i suposa no poc esforç. És necessari adquirir una tensió essencial entre punts de vista competitius que només poden dirimir-se per mitjà d'una dialèctica cultural que ens estimule permanentment. Qui aprén es veu forçat a lluitar a braç partit amb el desequilibri que produeixen visions del món ben articulades i que són, en les qüestions fonamentals, incommensurables; esta exposició seriosa a nombroses formes de pensament allibera de la tirania del punt únic (Carson 1997). Per a aprendre hem de mantindre l'estímul personal per a construir coneixement, la qual cosa també precisa de motivació suficient per a emprendre eixe costós procés de reorganització de les idees pròpies. I no servix qualsevol tipus de motivació per a este propòsit, ja que esta ha d'incidir en el mateix procés constructiu. Hui sabem que la motivació extrínseca no sols no afavorix l'aprenentatge profund sinó que el trava, de vegades fins a fer-lo impossible (Bain 2004). Una educació liberal té sobrats motius intrínsecs, dels quals el goig intel·lectual és un dels més excel·lents (Wagensberg 2007).

Si finalment aconseguim reorganitzar el nostre pensament i incorporar la nova idea que ens ha sigut narrada, és llavors habitual experimentar una sensació er-

rònia: ens pareix que l'altra persona, la que ens va contar la idea, ens l'ha donada. Esta aparença de transferència ens enganya. El nostre interlocutor s'ha limitat a disposar l'entorn, les condicions, perquè podem construir per nosaltres mateixos la idea, el coneixement. Esta acció és sempre indirecta respecte de l'aparent donant; ningú, ens advertix Dewey, pot transmetre directament una idea a una altra persona.

És a dir, les persones no tenim altre remei que aprendre per nosaltres mateixos, i la professora, per a ajudar a l'aprenentatge, ha de comprendre com s'organitza el raonament i com es connecta amb l'experiència. La indagació de grup sobre una qüestió d'interés comú s'ajusta perfectament com a mètode a la proposta de Dewey. Ací la professora és responsable de proporcionar tant experiències com oportunitats per a la reflexió, i l'experiència d'estar en una classe en què la professora es nega a exercir el lideratge refusant a imposar les seues reflexions, proporciona precisament als estudiants matèria per a reflexionar. Reflexionant sobre eixa experiència, els estudiants poden aprendre molt de si mateixos, dels seus companys, de la institució que els acull i també sobre com convertir-se en membres efectius d'un grup d'iguals competent per a governar-se a si mateix, l'autèntica raó de ser d'una classe política.

Per a acabar

És descoratjador saber que Dewey ja va escriure en 1916 que l'educació es tracta d'un procés de construcció i no de mera transmissió, i que el seu plantejament segueix sense tindre un impacte ampli en l'ensenyança. Els professors quasi mai hem sabut desenvolupar este enfocament de proporcionar experiència i provocar reflexió des de la matèria abstracta de les nostres assignatures, i continua dominant el format narratiu en les aules fins i tot havent acumulat innumerable evidències de la seua falta d'eficàcia per a produir canvis rellevants en el comportament -no és esta acusació als mateixos professors, que generalment tenen bons propòsits però que solen ser pobrament atesos en la seua pròpia instrucció com a docents-. L'argument bàsic no és que podem aprendre reflexionant sobre les experiències acumulades, sinó que eixa és l'única forma d'aprendre. Per això, el model pedagògic de transmissió, la classe magistral en la més radical de les seues formes, no pot funcionar de manera habitual per a facilitar un aprenentatge rellevant, i el senyor Finkel (2000) proporciona dos justificacions que així siga. Primera, els professors que donen classes magistrals pressuposen habitualment una experiència en els seus estudiants que en realitat no tenen. La classe magistral per excel·lència és el resultat d'organitzar una experiència, de reflexionar i traure conclusions sobre esta, de relacionar-la amb d'al-

tres, però no proporciona *per se eixa* experiència; assumir que ja està en possessió dels oients, i potser tal presumpció puga confirmar-se per a alguns d'ells, però certament no per a la majoria. Fins i tot si se'ls ha proporcionat prèviament algun material sobre la qüestió abordada per la lliçó magistral, normalment escrit o audiovisual, és molt poc probable que puguin prestar-li l'atenció necessària per a convertir-lo en una experiència que n'exigisca reflexió. Esta improbabilitat introduïx la segona raó de la ineficàcia de les lliçons magistrals per a facilitar l'aprenentatge: en la classe magistral típica, la reflexió la du a terme el professor que fa la classe magistral, no els estudiants que l'escolten. Una classe magistral pot ser eficaç en la mesura que ajuda a l'estudiant a reflexionar, però no en la mesura que el professor reflexiona en compte de facilitar que ho aconseguisca l'estudiant.

En les condicions més optimistes, estos intents vans de generació d'aprenentatge per transmissió directa poden convertir-se en fets que potser ajuden més tard als estudiants en les seues pròpies reflexions i conclusions, que fins i tot poden arribar a ser les mateixes que les del professor. Rares vegades es donen estes condicions en què els estudiants han tingut prèviament les experiències relacionades amb la lliçó magistral i en les que l'actuació del professor els ajuda a reflexionar per ells mateixos sobre eixes experiències, i no en el seu lloc.

Per a finalitzar, em veig en l'obligació d'intentar resoldre una paradoxa que he generat amb el mateix objectiu d'este escrit: per què escriure sobre la dificultat de canviar els hàbits utilitzant un discurs narratiu? No és potser l'escriptura una forma de narració i, precisament per això, ineficaç per al propòsit que m'he proposat, la denúncia de l'excés narratiu per la seua falta d'eficàcia en la professió docent?

Intentaré eixir de l'embull declarant que la intenció d'este breu escrit no ha sigut en cap moment la de prescriure la forma en què els professors hem d'impartir les nostres classes, sinó la d'estimular la reflexió sobre les moltes experiències, personals i col·lectives, que tenim acumulades respecte d'això. Així, en estes condicions, he confiat que narrar puga resultar eficaç al plantejar interrogants en els lectors i ampliar la seua perspectiva del que en la nostra cultura i organització social ha de significar fer classe i els propòsits a què ha de servir. Amb una paràfrasi en homenatge al tristament desaparegut professor Donald Finkel (2000, pàg. 160), declare que en cap cas espere que la mera lectura d'este escrit conduïska moltes persones a canviar la forma en què ensenyen; la meua esperança és que puga proporcionar una base per a la crítica imaginativa del que succeïx en les nostres aules, així com d'allò que no ocorre i ens agradaria que ocorreguera.

Bibliografia

- BAILEY, C. (1984) *Beyond the present and the particular. A theory of liberal education*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2010.
- BAIN, K. (2004) *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004. Hi ha traducció a l'espanyol d'Óscar Barberá: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. València, Publicacions de la Universitat de València, 2005 (1a ed.) i 2007 (2a ed.).
- CARSON, R. N. (1997) Science and the ideals of liberal education. *Science & Education* 6, pàgs. 225-238.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press. Hi ha traducció a l'espanyol Lorenzo Luzuriaga: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- FINKEL, D. L. (2000) *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann. Hi ha traducció a l'espanyol d'Óscar Barberá: *Dar clase con la boca cerrada*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2008.
- GUTMANN, A. (1999) *Democratic Education* (revised edition). Princeton, N. J.: Princeton University Press. Hi ha traducció a l'espanyol d'Águeda Quiroga: *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.
- HIRST, P. H. (1973) Liberal education and the nature of knowledge, en R. S. Peters, (ed.): *The philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press, pàgs. 87-111.
- HIRST, P. H. (1974) *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PLATÓN [-428 a -347] *Diálogos*, toms I-IX. Madrid: Biblioteca clásica de Gredos, 1981-1999.
- SCHWAB, J. J. (1978) *Science, curriculum, and liberal education. Selected essays*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SEN, A. (2009) *Una idea de la justicia*. Madrid: Taurus, 2010.
- RAWLS, J. (1971) *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Hi ha traducció a l'espanyol de María Dolores González, *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica (1995).
- WAGENSBERG, J. (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets.

*Educació existencial, autobiografia i mètode en la formació de persones adultes**

M. Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla



Isabel López Górriz
In memoriam

1. Introducció

En este treball plantegem aspectes com l'educació existencial i la vinculació amb les històries de vida, essencialment amb l'autobiografia. Pretenem realitzar un treball d'elaboració, reflexió i anàlisi des d'un plantejament d'educació existencial. Este tipus d'elaboracions ens porten no sols a plantejar qüestionaments d'autoconeixement i **introspecció**, sinó qüestions de **formació socialitzadora i de modelització identitària**.

Al·ludirem essencialment al treball realitzat per la professora Isabel López Górriz, que durant més de 30 anys de la seua vida va estar creant i generant processos d'investigació-acció, sent la pionera a Espanya d'esta línia de treball formativa i investigadora. Però essencialment ens centrarem en el seu treball amb històries de vida, i essencialment l'autobiografia emmarcada en la Investigació-Acció-Existencial.

Ella va desenvolupar en l'aula universitària distints tipus d'investigacions relacionades amb les històries de vida. L'esmentat treball el va plantejar en algunes assignatures d'investigació educativa (Mètodes d'Investigació en Educació, Metodologia d'Investigació-Acció, Bases Metodològiques de la Investigació Educativa, Mètodes Qualitatius de la Investigació Educativa, etc.), que pertanyen a les llicenciatures de Pedagogia i de Psicopedagogia de la Universitat de Sevilla¹. Encara que també el va desenvolupar en cursos de Doctorat i en altres cursos d'Extensió Universitària. Al ser investigacions autobiogràfiques en formació, són treballs d'investigació on l'investigador és al mateix temps el subjecte investigat. És en esta direcció en què es planteja l'educació existencial.

2. L'educació existencial

Com abordar les dificultats de la vida quotidiana? Com analitzar les qüestions internes i/o externes que ens preocupen? Estes són preguntes a què des de l'educació hauria de donar-se resposta, almenys preparar perquè cada persona poguera trobar les seues pròpies respostes.

Este concepte l'ha treballat àmpliament López Górriz, (1986, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, entre altres) i com bé exposa ella mateixa:

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Són cursos oferits pel Servei d'Extensió Universitària i organitzats per la Universitat, són de lliure elecció tant per a estudiants universitaris com per a llicenciats, i s'integren en els esmentats cursos temàtics més específiques per a aprofundir en diversos camps d'investigació i/o aplicació. Un dels dedicats a les Històries de Vida des de la formació, dirigit per la Dra. Isabel López Górriz ha sigut: "Investigació experiencial: la història de vida com a metodologia d'investigació, formació i intervenció en els processos sociohistòrics i de reconstrucció d'identitats" (Curs impartit durant el mes de febrer del 2004).

“Hem observat que en els últims anys, la preocupació existencial ha aparegut en la formació permanent, com reflecteixen l’obra esmentada anteriorment, la de Josso (2001), Niewiadomski i De Villers (2002), Galvani (2002), etc. D’altra banda, la influència dels enfocaments de Barbier i Pineau, es van fecundant mútuament i algunes persones influenciades per ambdós formacions, anem contribuint a la construcció d’este nou plantejament, López Górriz (1997, 1998, 2006, 2007), Jurat Jiménez (2006). Els mateixos autors van reelaborant mútuament les seues visions científiques i formatives, Barbier i Pineau (2001). Es va, doncs, configurant una nova perspectiva de formació existencial des de les històries de vida en el pla internacional, i es concreten en el moviment de formació permanent i es fan més patents en els últims congressos internacionals d’històries de vida i formació de Brasil (Menna Barreto Abrahao i De Souza, 2006), i de Tours al juny d’enguany”. (López Górriz, 2007c: 3).

Esta mateixa autora, va ser la coordinadora en 2007 del monogràfic de la revista *Diálogos. Educació existencial, autobiografia i mètode*, on plantejava que l’educació existencial i la seua relació amb l’autobiografia són espais nous que s’estan obrint en la panoràmica educativa actual de l’educació permanent d’adults/es des d’una perspectiva més experiencial. En l’esmentat monogràfic hi ha col·laboració d’alguns dels fundadors i membres de l’Association Internationale des Histories de Vie en Formation (ASIHVIF), creada en 1991 i on actualment s’integren altres associacions d’històries de vida que es creen des dels anys 90 fins a l’actualitat, i que donen visibilitat internacional a les noves visions de formació i investigació dels treballs amb biografies, autobiografies i relats de vida per a la formació.

“Este enfocament, que s’emmarca en les noves epistemologies que defenen l’educació com a emergència, transformació, autopoiesis i desplegament de la vida, en l’àmbit personal/col·lectiu (Gutiérrez, 2007, Prado, 2007), interpel·la fortament l’educació i el sistema educatiu que masega la vida, obrint nous reptes, nous interrogants i noves esperances, a la persona home/dona, a la formació, a l’educació, a la humanitat i a la vida.” (López Górriz, 2007c: 4).

I sintetitzant la concepció d’educació existencial, direm, seguint els seus plantejaments, que esta és:

“Aquella que permet a les persones construir-se, elaborar-se i modelar-se a partir dels seus qüestionaments, vivències, experiències, emocions i sentiments, expressats o narrats de manera oral o escrita i reflexio-

nats. (...) És un treball introspectiu, que es caracteritza per trobar-se amb si mateix en soledat, la qual cosa permet a la persona entrar en contacte amb ella mateixa i prendre consciència de qui és, autoconèixer-se, i prendre decisions sobre la seua modelació: actituds, valors, aptituds, comportaments, etc., canviar allò que creu que pot millorar i començar a ser la comare de si mateixa. En definitiva anar cap a una major autonomia i apoderament, construir el seu projecte de vida i desenvolupar-se en funció d'una nova reconstrucció i d'un major desplegament de potencialitats.” (López Górriz, 2006: 12).

3. La investigació autobiogràfica: un mètode i ferramenta per a generar transformació en les persones

El treball que estem fent d'investigació autobiogràfica l'hem après amb la professora López Górriz, i seguint el seu treball, el situem en el paradigma de la complexitat que defensa Morin, així com des de la perspectiva fenomenològica i hermenèutica i la sociologia clínica o sociologia de l'interior, a més de l'educació i formació existencial i investigació-acció existencial.

El fet de realitzar una investigació autobiogràfica des d'una perspectiva existencial comporta un treball complex que s'encarna en un procés vital de la persona, per la qual cosa implica la utilització d'un llenguatge viu que ens acostava a l'essència de la vida, així, doncs es parla de part, budells, engendrament, etc.; perquè comporta una formació on s'aprén a analitzar essencialment l'interior de la persona (els seus sentiments, qüestionaments, incerteses, etc.) encara que també l'exterior, les accions, pensaments, consciències, inconsciència de les persones, etc.

“Entenem l'autobiografia com el treball que una persona fa de si mateixa, sobre si mateixa, per a si mateixa i amb si mateixa. Per a això la persona es narra a si mateixa. Narra la seua vida o alguns aspectes d'ella, exposant, reflexionant, analitzant. Esta narració pot ser oral o pot ser escrita. Ambdós, requereixen que el subjecte s'ature a pensar en la seua vida. Això exigeix un treball de soledat, recolliment i introspecció per a recordar i mirar amb retrospectiva: el recorregut de la seua vida, els seus orígens, la classe social de què prové, l'educació que ha rebut, els valors que li han transmés o ha adquirit, els personatges, fets o situacions que han estat claus en la seua vida i l'han marcat significativament, la formació formal, informal o no formal que ha anat desenvolupant, els aprenentatges experiencials significatius que ha fet, el desenvolupament de les distintes etapes de la seua vida, la seua carrera professional, el seu projecte de vida, etc. (...) D'altra banda, treballar la seua autobiografia per-

met una construcció de la persona i un desenvolupament d'esta, que significa, segons Josso (2004: 58) "transformar una vida socioculturalment programada per una obra inèdita per a construir". (López Górriz, 2007a: 13-14).

Són molt diverses les temàtiques que poden abordar-se a través de les investigacions autobiogràfiques, segons Barbier (1997) és possible investigar tots els temes que concerneixen a la vida quotidiana. A manera d'exemplificació en citem alguns: els cicles de la vida, la fita/es bàsics/es pels que passem, les imatges parietals introjectades -mares, iaïos, etc.-, la relació amb la mare/pare, la parella, la problemàtica d'una relació en separació, els duels que cal fer amb nosaltres mateixes, etc.

De tots els temes que podem estudiar, nosaltres estem donant un major pes a la comprensió de la construcció de les **relacions emocionals-vitals** que són a través de les quals ens modelem i co-construïm la nostra identitat. Sent esta un aspecte fonamental en el pla no sols personal sinó també institucional i màximament considerant-nos actors socials, en què cada dia estem en interrelació amb els altres:

"Les relacions que establim amb les nostres figures parietals, que interioritzem, ens permet reproduir i traslladar este tipus de relació en altres espais i entorns de les nostres vides.

Les nostres primeres relacions jerarquitzades des de la nostra infància, fa que anem posicionant-nos de distintes maneres respecte a una estructura de poder heterònim i patriarcalitzat, on s'estableixen estructures jeràrquiques, fusiona'ls, dependents i coercitives. I només per processos de parts metamorfòsics ens parim en relacions horitzontals generadores de poder autònom i matrístic, creant en conseqüència estructures relacionals i socials en xarxa i reticulars, expansives, emancipadores, creadores i sanadores." (Doc. Multicopiat i inèdit de López Górriz, desembre del 2007).

4. Algunes funcions de l'escriptura autobiogràfica des d'una perspectiva d'educació existencial

Tot seguit exposem algunes de les funcions més importants de l'escriptura autobiogràfica:

a. Remoure budells com a mitjà de reestructuració

Una formació que ens mobilitze i apunte a una transformació de la persona comporta qüestionar-nos i per tant, remoure budells.

No és fàcil escriure sobre la nostra vida, Lobrot en els anys 70/80 ja plantejava la "por al full en blanc", per a referir-se a la dificultat de crear quan són qües-

tions que impliquen una ordenació d'idees, selecció i sistematització i màximament si són qüestions vitals i experiencials. Una de les tàctiques que poden ajudar-nos a reestructurar-nos és parar-nos, analitzar, escriure, i exposar i/o elaborar distintes opcions en la busca de resposta a aquella necessitat que ens travesa en eixe moment. Esta tasca és complexa i no es pot veure o aclarir en les primeres escriptures, és necessari aprofundir una vegada i una altra sobre les temàtiques i/o opcions que ens preocupen per a poder comprendre amb més claredat cada vegada. I encara que entenguem que no tinguem temps per a parar-nos mirar-nos, analitzar-nos, es fa necessari i sobretot, quan hem de prendre opcions importants.

Llegir el nostre passat des del present suposa crear una disponibilitat, dedicar temps i espai no sols per a l'escriptura sinó també per a donar un orde al que ha ocorregut. Este orde costa albirar-lo i és a través de lectures, escriptura creativa i que ix des del fons del nostre interior, la qual cosa comporta un gran cansament i esgotament que a penes se sent o es comprén com a part del procés de reestructuració interna que es produeix amb este tipus de treballs.

b. Aclariment en l'entramat de constel·lacions relacionals del que formem part

Escriure la nostra autobiografia des d'un pla més existencial no sols comporta expressar la nostra vivència feta carn i traslladar-la a un paper com a mitjà d'aclariment i com a manera de veure'ns en exterioritat, sinó també comprendre'ns des de la constel·lació de què formem part en les relacions que quotidianament construïm.

Cada persona inserim i integrem en nosaltres a aquelles altres amb què ens relacionem quotidianament. És a dir, a aquella/es a la/es que portem molt internament i emocionalment ficada/es en el nostre interior, en el nostre món. També integrem en el nostre interior a aquelles persones a qui ja no tenim al nostre costat, però que en altres moments han format part nostra.

Ens construïm en un gran entramat de relacions. I és en eixe entramat de relacions com ens modelem, ens busquem a nosaltres mateixes enmig de l'engendrament d'una identitat que és la que en cada moment ens dóna conformitat amb la nostra vida, és la busca de sentit a la nostra vida des de paràmetres que vivenciem amb major consciència i coherència del nostre ser en el món.

Quan escriure sobre les vivències quotidianes es fa un hàbit i es considera un mitjà d'expressió i aclariment del moment vital pel que passem, és difícil sostrau-
re's d'analitzar i intentar teoritzar els processos vivencials pels quals passen les persones amb què ens relacionem (ja siguen amigues, parella, família, etc.). Tot això comporta una anàlisi que requereix temps, energia, dedicació i entrega i que

des de l'exterioritat es perceben en la majoria de les ocasions com a conversacions comunes, no percebent-se l'esforç de lectures, escriptura, desmobilització interna i recomposició que hi ha darrere de tot això. Són treballs que a l'estar tan lligats a l'experiència i vivències quotidianes costa desxifrar la profunditat que comporten en àmbits científics, justament per ser emergents i en un continuïum de creació/re-creació, en moviments reticulars.

c. Conèixer les nostres contradiccions i dualitats a través de l'escriptura

A vegades, es creen contradiccions molt fortes en el nostre interior, per un costat necessitem buscar llibertat, sentir-nos lliures i expansionades, però també en el nostre interior alberguem sentiments que el que fem és anar en contra o al marge d'allò establert i regulat per les normes socials del context de partida, per tant, es dona una dualitat molt forta on ens qüestionem molt. Ens sentim bé i mal al mateix temps.

Un dels mitjans que ajuda en eixos moments és l'escriptura, ens ajuda desxifrar amb més claredat d'on poden vindre eixos sentiments tan contradictoris. Són moments forts, entre els quals es dona la tessitura de triar entre dos desitjos. A vegades no volem triar perquè ens dol massa, però si optem per una cosa (inclús la no elecció) no podem fer-ne una altra. Hi ha gamma de grisos però uns s'acosten més al blanc i d'altres al negre, si és un no és allò altre, encara que un continga a l'altre.

Arriscar-nos a seguir o no sent acceptada pels altres, sabent que alhora que trenquem unes normes per les quals ells regeixen en la seua vida i en què ens han educat, estes no són les que nosaltres en eixe moment sentim com les nostres, buscant així una identitat pròpia des d'una coherència sentida i no imposada. En esta tessitura, o "ofeguem" una part nostra que sentim que hem d'expandir o trenquem amb eixe ofec. Un ofec que sentim perquè encara no comprenem i/o acceptem que les persones que ens volen, més que seguir unes normes, la qual cosa desitgen en el més fondo d'ells mateixos és la nostra la meua felicitat. Felicitat, que en molts casos no sempre ve exempta de dolor, perquè els canvis suposen moviments i qüestionaments per a tots, la qual cosa indica que hi ha quelcom a trencar i/o deixar arrere per a donar pas a unes noves modelacions. I encara que siguin xicotets canvis se senten com desestructuracions i reestructuracions.

5. Apuntar a la nostra transformació és costós i comporta distints aprenentatges

Les transformacions comporten diferències respecte als canvis, són més dures, lentes i difícils d'aconseguir perquè signifiquen modelar-nos d'una altra manera a com fins llavors ho estàvem fent. És a dir, reestructurar-nos d'una altra mane-

ra i donar continuïtat a una modelació que es mostra sempre en dialèctica, on deixem de ser uns per a ser-ne altres, i que en uns primers moments no sabem encara en quins ens estem convertint, però que amb el temps i les distintes caigudes i alçades anem redefinint. Eixes transformacions comporten treballs importants d'educació i anàlisi existencial, així com reelaboracions constants a través de l'oralitat i l'escriptura de vivències quotidianes, sentiments, pulsions, accions, relacions, expressions, etc.

Les persones creixem en relació i fusionalitat, però necessitem recrear espais de soledat per a poder recrear una autonomització, per a així poder crear relacions més autèntiques respectant les singularitats a través de relacions més horitzontals i no tan jerarquitzaes.

a. Autonomització enfront d'aclapament en la/les fusionalitat/s

És a través de les altres persones com ens podem conèixer a nosaltres mateixes. Però quan les persones estem fortament fusionades amb altres, al punt d'estar lligades a l'uníson amb altres i no podem veure'ns en singularitat; quan sempre parlem en plural (vam fer, vam estar, plantejem...) i no queda marge per a veure's cada qui des de si, és molt difícil trencar la seua lògica i la seua dinàmica. És pel que ens semblen molt importants els espais de soledat, en els quals la persona es confronti a si mateixa, per a prendre distància amb les persones a qui s'ha fusionat fortament. Tot això requereix una reeducació emocional i existencial.

b. Trencar amb normes interioritzades per a créixer a esdevindre

El creixement personal i la comprensió no sols de nosaltres mateixes, sinó també d'aquelles persones als que integrem en el nostre interior, comporta dolor. Suposa, aprendre a digerir els distints sentirs de les relacions que recreem, essencialment en relacions emocionals que creguem, sentim, necessitem comprendre.

Comprendre als altres, és molt difícil, sobretot quan hi ha parts que estan molt tancades amb clau i a eixes no es vol o pot accedir per a no obrir ferides del passat o per entendre que si s'obrin creen vulnerabilitat i poden ser doloroses. D'esta manera, tots ens resguardem del que de veritat ens fa por i ens amaguem un poc de nosaltres mateixos, caient en la il·lusió que això no ens pot, no ens dol i podem viure sense mirar-lo cara a cara per a prendre opcions clares i contundents.

Comprendre'ns a nosaltres mateixes, significa també acostar-nos i comprendre també als altres, perquè són els que ens envien (i a través de qui aconseguim obtindre) mirades cap a nosaltres mateixes, són el nostre espill. Això implica veure'ns en interacció, perquè només a través de les situacions que es presenten, on no sols estem nosaltres i les nostres circumstàncies, és quan ens posicionem i ac-

tuem amb consciència del que ens diferencia als altres. Este intent de comprensió requereix una formació en què integrem l'experiencial com una manera de relacionar-nos amb els altres, encara que a vegades actuem de manera impulsiva i visceral quan quelcom ens toca massa profund; qüestió que hem d'aprendre a autoregular en certs moments, perquè ens deixen massa apalissades i sentim que una gran part d'energies s'evaporen pels porus sentint-nos encara pitjor del que ho estàvem anteriorment.

L'esmentada formació ens confronta a noves situacions en què aprenem a no crear relacions superficials o buides, on només es dona una presència, o un estar per estar, és a dir en diàlegs que no ens porten gaire lluny en el creixement com a persones íntegres. És una formació que ens posa en situació d'aprendre a dir-nos el que pensem i sentim per a sentir-nos en similitud però també diferencia, perquè tots som diferents i d'això ens enriqueix, alhora que ens acostem més els uns als altres. Açò ens porta no sols a crear un saber estar, sinó també a conèixer l'evolució de les relacions i de les persones amb qui ens relacionem, perquè la seua evolució també forma part de la nostra. Som sers en relació i vivim connectats a través de llaços invisibles.

És molt important analitzar tots estos processos, perquè alguns canvis que poden ser considerats per unes persones quelcom molt obvi i necessari, de xicotetes dimensions, per a altres poden suposar tot un abisme en certs moments de les seues vides, pel que això comporta de ruptura amb allò que ha succeït fins al moment. Pot ser un abisme en eixe moment vital, perquè suposa trencar normes i/o valors recreats per diverses generacions inclús i molt interioritzades en la nostra modelació identitària i social.

En el nostre interior assumim que per a les persones a qui volem, i a qui hem incorporat com a autoritat és molt important que seguim un orde en la nostra vida. Un orde establert socialment, un orde normalitzat per a una gran majoria de persones, on s'ha arrelat profundament un estil de vida molt contenidor socialment, però molt poc obert a qüestions més existencials. Eixe orde l'interioritzem com un indicador del que està bé o està malament.

Fer canvis significa d'alguna manera prendre distància amb les accions que la l'esmentada persona entén que és el que li fa bé a ella mateixa o a aquelles altres en els que viu internament a través d'un fort llaç emocional. Per tant pareguera que no es dona "permís", a tot el desplegament interior que desitja o necessita expandir i que des de l'exterioritat podem intuir o albirar. El "permís" només el té quan entén que els altres accepten les seues eleccions, perquè així és com dona continuïtat a un clima on els valors de partida tenen continuïtat i desmobilitzen com a mínim possible, tant l'interior com l'exterior.

De vegades, quan ens atrevim i/o necessitem trencar estes normes, i inicialment ho intentem ocultar, sobretot als que emocionalment estem més vinculats, crea un doble sentiment, d'una banda de benestar per sentir que fem el que desitgem però d'altra banda malestar que es transfereixen fins i tot a dolors físics.

Al principi no som del tot conscients que una part del nostre interior ha d'esforçar-se per trencar amb la imatge que nosaltres mateixes ens hem volgut crear i la que enteníem que ens donava identitat en eixe moment. Però la realitat ens desborda en determinats moments i ens trobem fent quelcom que mai abans ens havíem imaginat que fariem, quelcom que no obstaculitza anteriorment en els nostres plans de vida.

6. Alguns aspectes importants en treballs d'investigació autobiogràfica

Són variats els aspectes que hem de tindre en compte quan ens plantejem realitzar investigacions autobiogràfiques, però ací només ressaltarem la importància del treball en grup i l'acompanyament que requereixen estos treballs.

a. El treball en grup

El grup permet un desenvolupament de diverses i riques sessions, constituint-se estes com un repte per a totes les components d'este, perquè s'expressen vivències, experiències, sentiments, pulsions, etc. que creen i fan revivre dolor alhora que és el que ens permet veure'ns, contrastar-nos, créixer col·lectivament, sentir-nos en acompanyament en moments de gran soledat davant dels buits que en certs moments vitals podem arribar a sentir.

En els esmentats grups s'exposen vivències, experiències, sentiments i s'envien també reflexions, teoritzacions, es contrasten sentiments i per tant es té un sentiment de pertinença més enllà de les procedències, generacions o situacions personals i vitals. Són espais de compartició que ens ajuden a curar certs aspectes que necessitem aclarir, reelaborar, explicitar, etc., per a poder avançar i emergir com a persones agents socialitzadores i socialitzades.

És el grup i la necessitat d'avançar com a col·lectiu el que ens invita al repte, no sols de fer salts en l'escriptura en esta línia formativa i investigadora autobiogràfica, sinó a donar-li forma per a posar-ho en pràctica en les nostres accions quotidianes. Es produeix una necessitat sentir i comprendre la coherència o no de vida, segons les opcions triades fins a eixe moment. La qual cosa suposa de vegades, sentir l'emergència d'una nova identitat recreada des de la desestructuració-reestructuració i recreació.

b. L'acompanyament

En el procés de recomposició de la persona, quan està trencada perquè està en un moment vital important de canvis en la seua vida, necessita, vol i desitja sentir que és eixe el camí que dona sentit a la seua vida. Està llavors tan centrada en la seua problemàtica, que en eixe procés d'autonomització (quan s'ha trencat amb la fusió que asfixiava) desitja sentir que és ella sola qui està arribant a totes les reflexions que li permeten percebre's en l'emergència de la persona que està succeint.

I és per això que, encara que necessita un gran acompanyament i aclariment constant per part d'una altra/s persones que estan o han passat per eixe procés amb anterioritat, s'entra en una dualitat forta. D'un costat es necessita sentir que el procés el fem soles, però d'un altre, sabem que és necessari el reforç per a fer-nos eco amb les altres i sentir que no estem soles ni és desgavellat el que fem, pensem o sentim. És per això que només en part es pot reconèixer el pes tan important que té en eixos moments la persona que acompanya, sent esta una persona que ha anat incorporant en ella i aprenent a reelaborar des d'ella radiografies de situacions vitals creades en l'emergència. És una persona que encarna en ella una experiència existencial i que ha après a teoritzar-la des de l'emergència dels esdeveniments vitals de cada moment. Ella va aclarint en la mesura que van succeint les situacions, perquè cada vida és singular alhora que universal.

És una relació forta d'acompanyament la que comporta este tipus de treballs formatius, investigadors i existencials. Es crea la possibilitat de coneixement en interacció, perquè en la mesura que s'acompanya a la persona a l'acompanyant li dona també la possibilitat de conèixer-se i de veure's en situació d'acompanyament i coneixement dels processos vius experiencials, la qual cosa ajuda a reforçar una línia formativa i investigadora i la possibilitat de teorització dels esmentats processos. Al mateix temps, estes situacions creen en la persona acompanyant qüestionaments profunds sobre els límits d'estos acompanyaments i la formació necessària per a això. Pot arribar a ser massa dur el procés quan no es té una formació en este sentit ni el context ho afavoreix. I encara tenint formació hi ha situacions difícils en què es necessitarà l'ajuda de diversos professionals.

La persona que acompanya constantment està enviant reflexions no sols a nivells orals, sinó també a nivell d'escriptura, teoritzant els processos que es viuen per a una major comprensió de l'evolució i canvis que es donen en la persona que està investigant la seua autobiografia. Açò es viu com un alé constant a extraure el millor d'esta persona, animant-la a ser ella mateixa i a eixir avant des d'una modelació identitària diferent de la que havia sigut, una modelació que s'engendra de nou per a recrear-se d'una altra manera, en diferència amb altres moments vitals anteriors a l'esmentada investigació. Tot això, és encoratjat des de l'amor pel pro-

isme, l'alé i l'ànim a recrear un desplegament professional, personal i vital que encara està a esdevindre.

És l'aposta de qui acompanya, almenys en els primers moments per l'emergència de qui acompanya el que permet avançar en este treball.

Per tant estos acompanyaments són complexos i arriben a generar relacions molt profundes i fusionals que necessiten prendre distàncies per a poder sentir que l'emergència i l'aposta és de la persona que està en el procés, no sols de qui l'acompanya. Tot això suposa trencar barreres i prendre distància per a poder crear de nou, recreant allò que s'ha après durant l'emergència del procés, en la quotidianitat d'ambdós vides, des de la compartició, on a vegades a penes es poden diferenciar els distints plans vivencials (professional, personal, familiar...).

Estos processos són llargs en temps, perquè requereixen esforços grans i respectar moments vitals d'integració perquè els coneixements es puguin arribar a encarnar i no sols incorporar o reflexionar. Són processos d'anades i vingudes que requereixen observacions constants per a comprendre les seues evolucions, perquè en cada persona es dona de distinta manera.

També requereixen disciplines diferents perquè al ser creatius i parits des de l'emergència i comprensió d'allò que ha succeït, hi ha moments en què estem en disponibilitat i elaborem una gran part, però després necessitem moments de repòs i prendre distància amb allò que s'ha creat per a poder avançar. Per tant, no hi ha horaris fixats ni un quadro reproducció que requereisca una producció regular, perquè els moments i moviments requereixen temps diferents d'un altre tipus de treballs.

7. Algunes propostes i normes per a treballar la investigació autobiogràfica

Una de les normes que es posen per a treballar la investigació autobiogràfica és no emetre juís sobre el que s'hi expose. I una altra qüestió que ens pareix fonamental és no extrapolar la informació fora de les sessions perquè es poden tergiversar fàcilment, ja que és un altre el context en què s'exposen i no on s'han recreat inicialment, per tant pot donar peu a confusions o ser malinterpretades i crear situacions de confusió i malestar innecessaris.

La professora Dra. María Teresa González Uribe, que des de fa més de 20 anys treballa tallers vivencials amb històries de vida en la Facultat d'Estudis Superiors Iztacala/UNAM en l'àrea de desenvolupament i educació dins de l'assignatura de Psicologia Aplicada, ens proposa també unes regles que s'han de seguir en els tallers, com són: puntualitat, assistència contínua, parlar per torns, tolerància i respecte, confidencialitat, intimitat, compromís, ser concrets al parlar, comunicació.

I seguint amb la dinàmica del taller anterior, coordinat per López Górriz (2007) proposem seguir algunes pautes com:

- Pensar si vol narrar-se i per a què
- Com es narrarà? Oral, escrit.
- Què vol comunicar als altres d'ella.
- Quin nivell de sinceritat està disposada a desenvolupar.
- Quin nivell d'escolta, reflexió i interpel·lació està disposada a fer-se i a rebre dels altres.
- Fins on vol aprofundir en el seu autoconeixement.
- Quina disponibilitat té per a remoure vivències emocionals profundes, etc.
- Què desitja canviar en ella, etc.

I com a tancament he de dir que és difícil tot este treball i anàlisi però és el que creiem que de veritat ajuda en moments socials, polítics, culturals durs. Isabel era conscient del potencial que té este tipus de formació i nosaltres ho vivim cada dia en el nostre interior. I encara que hi haja moments de davallada, plor i dolor, també són moments plaents de recreació.

Referències bibliogràfiques

- ARAÚJO, P. Y MATEUS DE SÁ, G. (1998-99) o existir do homem. Revista Eletrônica *Print by FUNREI* <http://www.funrei.br/revistas/filosofia> Metavnoia, São João del-Rei, n. 1, p. 71-74, jul. 1998/1999. Disponible en: <http://www.ufsj.edu.br/metanoia/fernanda8.pdf>
- BARBIER, R. (1983). La recherche-action existentielle. *Pour*, núm. 90, pàgs. 27-31.
- BARBIER, R. (1991). Le sujet existentiel et experéientialité mito-poétique en situation de formation. En Courtois, B. y Pineau, G. (coord.). *La formation Expérientielle des adultes*. La Documentation Française. París, pàgs. 243 - 253.
- BARBIER, R. (1992). L'approche trasversale sensibilisation à l'écoute mito-poétique en éducation. Tome 1. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de París, pàgs 243-253.
- BARBIER, R. (1997): *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris. Anthropos.
- JOSSO, CH. (2006). Os relatos de historias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. En De Souza, E. C. y MENNA BARRETO ABRAHAO, M. H.: *Temps, narrativas e ficções: a invenção de si*. Salvador. EDUNEB, pàgs.22-40.
- JOSSO, CH. (2007). Los relatos de formación durante la vida como construcción de sentidos múltiples de la existencialidad. En *Diálogos, Educación de personas adultas*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Any XII, Vol. 3/2007, 52, 17-28.

- JURADO JIMÉNEZ, M. D. (2006). Autobiografía y educación existencial. Algunas dificultades. Algunos riesgos. En II CIPA, *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahia. Brasil. 10-14 setembro 2006. Disponible en [file:///E:/VI/comunic/Maria Dolores Jurado Jimenes.HTM](file:///E:/VI/comunic/Maria%20Dolores%20Jurado%20Jimenes.HTM)
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2006). Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía. En II CIPA, *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahia. Brasil. 10-14 setembro 2006. Disponible en [file:///E:/VI/comunic/Isabel Lopez Gorriz.HTM](file:///E:/VI/comunic/Isabel%20Lopez%20Gorriz.HTM)
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007a). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Revista Currículum*, 20, octubre, 11-37.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007b). Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía. En APARICIO GUADAS, I. y Otros. (Ed.). *Repensant i referent la formació de persones adultes*. Xàtiva. L'Ullal Edicions, 25-51.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007c). Presentación. En *Diálogos, Educación de personas adultas*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII, Vol. 3/2007, 52, 3-6.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007d). Formació de persones adultes, investigació-acció i perspectives crítiques. En APARICIO GUADAS, P. i BOROX, P. (Ed.). *Creuant les fronteres educatives. Novació pedagògica i transformació en la formació de persones adultes*. Xàtiva. L'Ullal Edicions. pàgs. 86-107
- LÓPEZ GÓRRIZ, I., JURADO JIMÉNEZ, M. D. (2007). Investigación en el aula universitaria: construcción de conocimiento y desarrollo de competencias narrativas e introspectivas. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación, Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Pendent de publicació.
- NIEMIADOMSKI, CH. y DE VILLERS, G. (Dir.) (2002). *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie psychothérapie et psychoanalyse*. Paris. L'Harmattan.
- PINEAU, G. y MARIE-MICHÉLE (1983). *Produire sa vie: Autoformation et Autobiographie*. Montreal. Éditions Saint Martin.
- PINEAU, G. (2007). Autobiografía y arte autoformador de la existencia. En *Diálogos, Educación de personas adultas*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Any XII, Vol. 3/2007, 52, 7-15.
- SOLÁ, D. (2009). *Víctima de víctimas. Teoría, práctica y aplicaciones de las constelaciones familiares*. Tarragona. Edicions Noufront.

*Gènere, interculturalitat i percepció de la identitat gitana a través de la LIJ**

Consol Aguilar, Universitat Jaume I



«L'orientació sociocultural entén que la lectura i l'escriptura són «construccions socials», activitats socialment definides [...] La lectura diversa al llarg de la història, de la geografia i de l'activitat humana [...] Les pràctiques de lectura i d'escriptura, es donen en àmbits i institucions particulars».

(Cassany, 2006)

L'origen d'aquest text està en un material que vaig preparar per a treballar amb l'estudiantat d'un curs de mediadors i mediadores culturals de la Fundació Punjab. L'estudiantat participant era majoritàriament gitano i no acadèmic. Els interrogants sobre els quals pretenia ajudar a reflexionar van ser els següents: Quin imaginari literari poden formar-se les xiquetes i els xiquets gitanos i païos a partir de les obres de LIJ (literatura infantil i juvenil) que tenen com a protagonistes xiquets o xiquetes gitanos?, quina representació de la identitat cultural i de la conceptualització del gènere apareix en aqueixes obres?, què ocorre quan el protagonisme gitano en la LIJ va unit a l'assimilació i a l'aculturació?, el professorat de LIJ està preparat per a treballar la gitanitat des d'una mirada lliure de prejudicis, coneixent els referents culturals reals, o es treballa des de l'estereotip?

Cal recordar que la LIJ de qualitat és una literatura adequada per a treballar en qualsevol nivell educatiu. I, sens dubte, és un bon recurs quan es treballa des de la interculturalitat. Recordem que la situació dels gitanos i gitanes representa el cas més evident de discriminació ètnica a Europa. Afecta un 2%, aproximadament, de la població total, constituint la minoria ètnica més important a la Unió Europea. A Espanya, la població gitana assoleix les 700.000 persones i continua sent el col·lectiu més rebutjat per la societat espanyola (Morán, 2007: 41 i Ortega-Olea, 2006: 2).

No hem d'oblidar que hem d'afavorir la creació d'un currículum interdisciplinari i que aporte experiències interculturals i de gènere a l'alumnat (Aguilar i altres, 2005), per a contrarestar el currículum ocult per mitjà del qual les persones aprenen lliçons significatives, com assenyalen Beane i Appel (1997), sobre la justícia, el poder, la dignitat i el propi valor.

Des de la nostra àrea de coneixement, seguint Giroux (2005), hem d'ajudar a desenvolupar l'habilitat per a analitzar i criticar les representacions culturals que promouen desigualtats socials, afavorint pràctiques alternatives igualitàries. Les investigacions de l'avantguarda educativa han demostrat que els concep-

* Aquest article inclou, ampliat, continguts de la comunicació presentada en el *X Simposi Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: «Lengua, literatura y género»*, celebrat a Baeza, al novembre de 2007 i publicat en castellà en les actes d'aquell simposi.

tes d'interculturalitat i gènere, a l'hora d'analitzar i transformar les mencionades desigualtats, van units. Defensem que actualment, és necessari i urgent fomentar el coneixement i la reflexió sobre la diversitat cultural i fomentar una pràctica coeducativa que ajude en la formació d'una ciutadania crítica.

Des de quina ideologia educativa i quin concepte d'identitat?

Van Dijk des de l'enfocament sociocognitiu explica el concepte de formació de la identitat (2000: 152-253), una construcció social, una abstracció construïda gradualment des de les experiències personals dels esdeveniments.

El concepte d'identitat cultural actualment és una noció clau en els estudis i propostes educatives unides a dos conceptes: la interculturalitat i el gènere. Pilar Cues destaca (2006: 29-30): «La *identitat* remet a un sistema de valors, creences, actituds i comportaments que li són comunicats a cada membre del grup per la seua pertinença a aquest. Això comporta i implica una manera de sentir, comprendre i actuar en el món, així com l'assumpció de determinats valors, costums i idees. En la identitat comunitària té un gran pes la memòria col·lectiva transmesa a través de la família, l'escola i els mitjans de comunicació [...]. La *Identitat Cultural* és el sentit de pertinença a una determinada cultura o ètnia».

L'evidència que la multiculturalitat i el gènere estan inextricablement articulats perquè el gènere és un factor estructural que divideix a la societat i a les cultures en dos grups culturals (masculí i femení). A més, el gènere és transcultural, i (2006: 34): «està present, profundament arrelat, en la identitat de totes les cultures i ètnies. Les dones configuren un grup cultural que comparteix uns determinats trets i rols, independentment de la cultura ètnica o racial».

També, des del feminisme dialògic es planteja una teoria, unida a la pràctica, que inclou a totes les diferències de gènere. Lídia Puigvert defensa (2001: 52) des d'una radicalització dels processos democràtics l'elaboració d'una teoria que permeti una sola definició de feminitat que siga inclusiva, dinàmica i igualadora de totes les diferències i que siga sensible al context. Aquesta perspectiva dialògica està orientada, exposa, a crear espais i processos d'aprenentatge i diàleg. L'evidència (Puigvert, 2006: 104): «Només des del diàleg, l'intercanvi cultural i l'enfortiment dels llaços de solidaritat entre les persones, es construeixen les identitats de manera intersubjectiva i es troben solucions i eixides al qüestionament de les nostres normes».

Recordem, seguint Flecha i Gómez (1995) que si el racisme modern es basava en el concepte de desigualtat de races, el racisme postmodern es basa en la diferència entre cultures, ètnies i que els dos tipus de racisme actualment conviuen.

Carlos Muñoz per a definir la gitanitat -Romanipen- ens explica que els processos assimiladors actuals són agressius i ens recorda que l'ètnia gitana no és homo-

gènia (Aguilar i altres, 2005: 217) i que no pel fet de ser gitano o gitana, biològicament parlant, està garantida la seua gitanitat. Cal sentir-se rom i fer pròpies les pautes que la resta de gitanos entenen com a pilars culturals, és a dir, ha de sentir-se gitano, ha de comportar-se d'acord amb els patrons que la resta de la comunitat té establerts i ser reconegut per la dita comunitat com propi.

Poble roma, educació i realitat social

Per a poder contestar els interrogants plantejats al principi des de la LIJ, també és necessari reflexionar sobre la realitat social i educativa. Com ja s'ha assenyalat l'ètnia roma representava, l'any 2005, entorn del 2% de la població europea, encara que una mostra més de la discriminació ètnica és que no hi ha censos fiables (Agències/GA, 2005: 11). Alguns punts a destacar són:

- a) La subsidiarietat ètnica: recordem que des de l'opció crítica s'evidencia la dinàmica dels sistemes educatius, propulsada per les ideologies socials dels grups dominants, que té com a conseqüència reproduir el sistema social en el qual estan immersos. A. Giménez ressalta (Giménez, 2003a: 13-14) que "aquesta reproducció té com a conseqüència immediata l'acceptació i el rebuig, la marginació i la inclusió d'uns grups davant d'uns altres [...] aquests processos ideològics de caràcter ètic i moral formen part del procés de socialització de les persones en el seu món cultural i com a tal procés de socialització es reproduïx de manera inconscient [...] La situació de l'escolarització dels xiquets gitanos és directament proporcional a la seua situació econòmica perquè ambdós aspectes estan íntimament relacionats [...] En els mitjans socials més desestructurats (barris ghetto, desocupació, drogodependències, amb rendes baixes o molt baixes, desestructuració familiar, etc.) l'etnicitat —ser gitano o paio— és un factor subsidiari quant a la situació d'escolarització dels xiquets gitanos, perquè és la situació socioeconòmica la que determina l'èxit o fracàs escolar d'aquests xiquets [...] És necessari entendre el concepte de subsidiarietat ètnica en el sentit que, en els espais socials amb famílies d'economia inestable, són freqüents les absències motivades per desplaçaments de la família. Tot açò produeix una desestructuració de les relacions socials i culturals que afecta els xiquets i les xiquetes amb intensitat."
- b) La discontinuïtat cultural entre l'escola i la família: destaca Giménez que els i les mestres desconeixen les estratègies socials de la cultura gitana i utilitzen les mateixes estratègies de motivació que amb el seu alumnat paio, que per a la infància gitana, resulten inoperants. I ens recorda (2003b: 210-211) que les xiquetes i els xiquets gitanos: «viuen en el seu entorn familiar» immersos en un procés d'enculturació que es desenrotlla, entre altres, sobre dos eixos importants: d'una banda,

l'aprenentatge cooperatiu i pràctic i, d'un altre, un *continuum* entre els grups d'edat adults, joves i infància, sustentat en unes fortes relacions afectives i de mútua protecció. Aquest sistema integrat d'aprenentatge i de relacions intergeneracionals canvia, dràsticament, en el medi escolar, on a la infància se la socialitza en un sistema d'aprenentatge individual i competitiu. En el món de l'escola els adults mantenen pautes de relació molt distintes i distants amb el grup gitano. [...] Aprendre, què aprendre i com aprendre són per a la infància gitana processos antagònics en el medi familiar i escolar. En la família gitana, els xiquets viuen un aprenentatge cooperatiu, mimètic, pràctic, on la utilitat és fonamental. Els xiquets i les xiquetes diuen ben sovint «me he aprendió». I aquest concepte tanca tota una cosmovisió del mode d'aprendre. Es tracta d'un acte individual que mostra un sistema pedagògic basat en la invisibilització de l'educador».

També Ramón Flecha i Adriana Aubert exposen que (2003: 21-22):

«El poble gitano s'ha vist tradicionalment exclòs de l'educació, trobant-se normalment una organització, una metodologia i uns continguts concebuts per i per a la cultura dominant. D'aquesta manera, els valors, costums i cultura de les minories ètniques en general, i de la comunitat gitana en particular, rares vegades s'han vist reflectits en els currículums o en les pràctiques educatives. El diàleg, la comunicació oral o el treball en grup, totes aquestes manifestacions característiques de la cultura gitana, no només no trobaven espai en les aules, sinó que fins i tot eren mal vistes o reprimides en els contextos educatius tradicionals, on l'alumnat solia adoptar una actitud passiva i en escolta d'un professorat que es limitava a transmetre continguts i que rarament interaccionava amb ells i elles».

Un exemple és que en el currículum d'història s'ignoren alguns episodis històrics que no mai s'haurien d'oblidar com la neteja ètnica autoritzada per Ferran VI en 1749 per a arrestar i extingir sense excepció al poble gitano, aspecte que no mai hem estudiat en el currículum escolar.

- c) La invisibilització de la integració social de la majoria gitana: J. Oleaque destaca (2005: 8): «Els gitanos s'han aferrat eventualment a elements conservadors del seu entorn com una manera de no diluir-se, de no perdre traços culturals propis, entre aquests assenyalen els que podrien anul·lar la seua organització clàssica, establerta sobre el gènere, l'edat, la gran família i els fills». Recordem que en una de cada quatre llars gitanes conviuen família, pares o mares amb fills junt amb altres parents, amb fills o sense (Morán, 2007).

- d) Els rols familiars: Carlos Muñoz (Aguilar i altres, 2005a: 19) destaca que els rols dins de la família gitana estan delimitats i marcats, encara que segueixen transformacions i adaptacions de generació en generació. La família gitana és extensa. Els fills i les filles viuen al domicili familiar fins que es casen. Llavors, el normal és que les dones se'n vagin a viure junt amb la família del marit. No és normal que un gitano fadrí se'n vagi a viure a soles.

Seguint Muñoz els rols dins de la família gitana són (Aguilar i altres, 2005: 219-220):

- a) Vells: en la societat gitana tenen un paper transcendent i molt important, perquè s'entén que donen cohesió a la família entre sí. El normal és que se'ls tracte amb molt de respecte. Els homes de respecte són els mediadors entre conflictes interns.
- b) Pare: s'encarrega del control de la casa, buscar recursos per a mantindre la família, la protecció i la presa de decisions importants, que pren tenint en compte l'opinió de la dona i inclús la dels fills, encara que siguin menors.
- c) Mare: té un paper fonamental com a socialitzadora dels fills i filles en les pautes culturals gitanes, sent al mateix temps motor de canvi. Treballa dins i fora de casa ajudant o dirigint el negoci familiar. S'encarrega de l'educació dels fills i filles i, per això, és qui sol acudir als centres educatius.
- d) Fills i filles: l'adolescència gitana sol ser curta o inexistent. Els barons solen ajudar els pares en la busca de recursos econòmics i les filles cuiden els seus germans més xicotets. També es casen més joves que la resta de la població, encara que aquesta pràctica està canviant.

A partir de diverses investigacions realitzades per la Fundación Secretariado Gitano i el Ministeri d'Educació i de Treball i Assumptes Socials trobem les següents dades (Unió, 2006 i EFE, 2007):

- Dins del col·lectiu gitano el fracàs escolar assoleix el 80% enfront del 30% de mitjana nacional. El 80% de l'alumnat gitano deixa l'escola sense acabar l'ensenyança obligatòria. L'absentisme contribueix al fracàs, així com la falta de referents pròxims d'estudis mitjans i superiors o amb treballs qualificats: el 53,3% dels pares de l'alumnat gitano té estudis «molt baixos o nuls» enfront del 20% dels progenitors de l'alumnat paio. Segons l'estudi, les causes de l'absentisme són: «la pressió social, la percepció negativa dels instituts per part dels familiars i una determinada concepció del rol femení [...] Per a moltes xiques gitanes, entrar en l'etapa adulta implica

una retirada de la vida pública i una preparació per al festeig, el matrimoni i la vida domèstica». En el cas dels xics, les causes més senyalades per a l'absentisme són: «la falta de motivació i la dedicació exclusiva a un treball remunerat».

- Entre xiques i xics, la progressió escolar presenta grans diferències. Elles accedeixen en menor grau a l'ESO (de cada 100 alumnes d'aquesta ètnia en primer, només 37 són xiques), però es mantenen més temps en el sistema educatiu (en quart, el percentatge s'inverteix fins al 63% d'alumnes).
- Respecte als resultats acadèmics, el 32% de l'alumnat gitano aprova totes les assignatures, enfront del 58% dels païos. A més, el 68% porta un desfasament de dos cursos enfront del 25,8% dels païos. A més de les raons ja mencionades en relació a l'absentisme, també influeix en els resultats acadèmics la realització de les tasques escolars a casa per dues raons: la formació escassa dels pares i mares que dificulta l'ajuda als seus fills i no estar familiaritzats amb els coneixements que s'hi imparteixen.

També, a partir d'una altra enquesta del CIS, a partir de 1.610 entrevistes, encarregada pel Ministeri de Treball i Assumptes Socials (Morán, 2007), accedim a altres dades:

- L'alta consideració que tenen les i els gitanos dels estudis: un 91% opina que tindre estudis és molt o prou important en la vida d'una persona.
- El 88% creu que s'ha de romandre a l'aula, com a mínim, fins als 16 anys.
- Un 15% ha estat menys de 5 anys escolaritzat i a penes 1 de cada 500 té estudis superiors (en la població en general, la xifra és d'1 de cada 8).
- Un 30% va deixar els estudis per a posar-se a treballar i un 13% diu que així ho van voler els seus pares. I un 69% dels gitanos i gitanes comença a treballar abans dels 25 anys (el 24,1% dels ocupats estan en situació de «desocupació encoberta», «subocupació» i «ocupació nominal, però poc real».
- El 82% sap que els estudis no són més importants per als xics que per a les xiques.
- Un altíssim 13% va abandonar els llibres perquè havia de cuidar els seus germans. A més, un 75,9% de les gitanes es dedica a les labors de la llar, enfront d'un 49,4% de la població general espanyola).

La realitat que trobem en aquestes dades, la d'una ètnia que majoritàriament pertany a la classe mitjana i es dedica a la venda ambulante, contrasta amb la falsa percepció social des d'una mirada enfocada des del prejudici. Com assenyala C. Muñoz (Aguilar i altres, 2005: 209): «l'única cosa que sol ressaltar-se és l'estereotip marginal, que no té res a veure amb la cultura gitana i sí amb la pròpia marginalitat, o l'estereotip folklòric, que no permet mostrar la realitat d'un poble orgu-

llós de les seues arrels i que, encara que amb una cultura riquíssima, continua passant desapercebuda per a la generalitat».

Poble roma i LIJ

Per a analitzar les representacions culturals i l'imaginari literari que podia desprendre's de la LIJ reflexionem i dialoguem sobre: quatre narracions amb il·lustracions, tres àlbums i una recopilació de contes il·lustrats.

Les obres van ser les següents: de l'autora Marta Osorio vam treballar *Romaníes*, il·lustrat per Carlos Molinos i *Manuela i Manuela i el Mar*, il·lustrats per Violeta Monreal i de Patricia Geis, *Pequeña Romaní*. De Carme Solé i Jaume Escala, l'àlbum *Els nens de la Mar*. De Gonzalo Moure, *Maíto Panduro* il·lustrat per Fernando Marín. De Pilar Molina, *Patatita*, il·lustrat per Marina Seoane i la selecció de contes *Roma paramici (Cuentos gitanos)*, de José Antonio Lago, il·lustrats per Micaela Flores «La Chunga».

Crida l'atenció l'alt nombre de reedicions. *Els nens de la Mar* està exhaurit ja fa anys, *Patatita*, en 2005, anava per la vint-i-vuitena edició, i *Manuela i Manuela i el Mar* en les edicions utilitzades tenien, respectivament, vuit i sis edicions. *Maíto Panduro*, premi Ala Delta, 2001, anava per la segona edició.

Dels llibres analitzats, cap reflexa la realitat de la majoria del poble gitano, situant-se o bé en un ambient marginal (amb el que poden identificar-se alguns xiquets i xiquetes gitanos, però en absolut la majoria) o en un ambient que per a res es correspon amb la quotidianitat de la majoria del poble gitano, un ambient folklòric de vida nòmada amb carros tirats per cavalls.

Òbviament, el propòsit dels autors i autores no té perquè ser reflectir a la majoria de l'ètnia gitana. No obstant això, analitzant, en general, les obres on apareix un o una protagonista gitano, cal evidenciar la imatge que els xiquets i les xiquetes gitanos troben com a model d'identificació. I també la imatge que descobreixen els xiquets i xiquetes païos: un ambient marginal i la falsa identificació entre flamenc i gitanitat.

Una mostra d'un bon llibre de coneixements és *Ostelinda jo vinc de tot arreu* (Garriga, C-Giménez, A., 1998) que situa els lectors i lectores en un entorn real i no exòtic.

L'aproximació més exacta ens la lliuren *Romaníes* que realitza un recorregut per diverses generacions de la mateixa família a través del relat que una iaia conta a la seua néta; *Maíto Panduro* que s'endinsa en la vida quotidiana d'un barri de barraques des del punt de vista d'una mestra que treballa allí i a qui «Li fascina va el món dels gitanos i, no obstant això, ni l'entenia, ni ja pretenia entendre'l» (Moure, 2002: 90). I també *Els nens de la Mar*, situat al barri de barraques que va

precedir a la Vil·la Olímpica a Barcelona, denunciant, a través d'un paral·lelisme entre els temes dels llibres clàssics de LIJ i la realitat dels protagonistes, els problemes amb els quals conviuen: el barraquisme, el robatori, la presó, la prostitució, els fematers, la mendicitat o la mort per sobredosi.

Tres magnífics llibres per a acostar-nos a una part del poble roma. I, sobretot, per a evidenciar que, si això ocorre, és per alguna cosa i que hem de possibilitar mesures per a transformar les desigualtats socials.

De molts dels aspectes que abans hem assenyalat trobem un fidel reflex en els llibres. En *Romaníes*, Loles: «aunque tenía nueve años, con tanto caminar de acá para allá, apenas había ido al colegio» (Osorio, 1998: 21-22). Mentre que la seua iaia Estrella explica com se sent sense saber llegir ni escriure (Osorio, 1998: 22-23):

«La abuela de Loles no había ido nunca a la escuela. Sus hermanos sí que fueron a las Escuelas del Ave María, pero ella se quedó en la casa ayudando a su madre, como era la costumbre.

— Con lo bonito que tiene que ser eso de saber y no tener que preguntarle a nadie —siguió diciendo la abuela—. Y si tienes que arreglar unos papeles, poder leerlos, enterarte de lo que ponen y que no te puedan engañar. Y no como yo, que cuando me subo en el metro tengo que fijarme en los anuncios para saber dónde voy y en dónde tengo que apear-me».

En *Maíto Panduro* també trobem aspectes molt interessants. Per exemple a Maíto «Le parecía que estudiar y aprender era cosa de niñas, y ante los compañeros, y en los ejercicios, se hacía el ignorante» (Moure, 2002: 17). També explica el perquè: «Los niños acudían a la escuela, pero por su cuenta, casi porque no tenían otra cosa que hacer durante el día. Los gitanos de Seseña no le daban ninguna importancia a la educación de sus hijos, y si la aceptaban, era más bien por obligación, a regañadientes» (Moure, 2002: 45).

El pare de Maíto és a la presó i intercanvia amb el seu fill cartes amb dibuixos perquè no sap llegir ni escriure. A la presó aprèn per a donar-li una sorpresa al seu fill. Tot l'esforç d'un neoalfabetitzat no és, en un principi, valorat pel seu fill que se sent decebut perquè «Escribiendo su padre era como todos los padres. Peor aún: apenas sabía escribir [...] Las palabras escritas, por una vez, jamás llegarían a tener la capacidad de evocación que tenían los dibujos intercambiados por los dos. Nunca les harían soñar como les habían hecho soñar sus dibujos [...] Maíto prefería los dibujos, porque a través de ellos eran libres, soñaban, hablaban, sin las dificultades de la ortografía, los puntos, las comas...» (Moure, 2002: 79-81). Però, un any més tard Maíto les rellig perquè «Sus cartas ya no eran como los dibujos de antaño, pero estaban llenas de vida, de ganas de mejorar» (Moure, 2002: 87).

Els oficis que hi apareixen estan molt lligats a una visió tradicional o molt localitzada geogràficament, com la iaia de *Romaníes* que ven flors pel carrer. Recordem que un 75,9% de les gitanes es dedica a les tasques de la llar enfront d'un 49,4% de la població espanyola (Pérez, 2006).

En realitat, la majoria de gitanos i gitanes espanyols són de classe mitjana. Aquesta integració els invisibilitza. T. San Román (1996) ens recorda que no són visibles perquè veiem a través de les nostres idees i, per tant, dels nostres prejudicis.

Altres professions que apareixen són: tractant de bestiar, jornaler agrícola o artista de circ ambulat. *Patatita* pertany a aquesta última categoria: «Después le tocó a Patatita / salir al centro de las tablas / para dar volteretas y saltos mortales / al compás del viejo tambor del abuelo [...] El abuelo le alargó el pandero / para que lo pasara / entre las filas de sillas / y recibiera las monedas / con las que su madre compraría al día siguiente pan y leche» (Molina, 2005: 31).

La protagonista de *Manuela* també viu en un carro amb vela i vesteix amb robes zíngares que ajuden a crear aquest ambient bucòlic, dirigit a xiquets i xiquetes xicotets amb l'ajut d'unes il·lustracions acolorides.

Les tasques de la mare guarden sintonia amb aquesta visió. Així, hi trobem: «Miró hacía atrás y vio a su madre que ya había encendido una lumbre y se había puesto a guisar; y a su padre, que había soltado al caballo que tiraba del carro, y le estaba dando de beber» (Osorio, 2000: 13) o «Y cuando la niña se quedaba bien dormida, su madre la acostaba en la cuna, mientras ella guisaba o lavaba en el río» (Osorio, 2001: 7).

En el mateix ambient zíngar es desenvolupa *Pequeña Romaní*; la seua protagonista una xiqueta romaní sèrbia, s'endinsa en els problemes que causa la incomunicació i la falta de solidaritat. Així es descriu (Geis, 2006: 2): «Viajaban con sus padres, su abuela, su tío, tres carretas y seis caballos vendiendo todo tipo de cachivaches, ollas y sartenes en las ferias y mercados» i (Geis, 2006: 24):

«Mientras tanto, la abuela leía la buena ventura y repartía mil y un ungüentos.

El tío contaba historias a los más pequeños, historias de risa, de héroes y de miedo con tantas y tantas palabras que el pueblo recuperó las que habían quedado en el olvido.

Su hermano Boldor adivinaba el pensamiento, Yoyo daba saltos mortales y volteretas y Petsha animaba a todos con el son de su pandereta».

També en *Patatita* (Molina, 2005: 8) llegim: «Su perro se llama Caldero / porque tenía el mismo color / que la olla / donde su madre hacía la comida».

El valor que es dóna a la paraula donada apareix en *Romaníes* (Osorio, 1988: 95): «Un gitano no es capaz de dar conformidad a una palabra y apuñalarle luego por la espalda». (En referència a trencar la paraula).

Els rols familiars apareixen reflectits en les obres consultades. Així, en *Romaníes* trobem els homes de respecte (Osorio: 1988: 40-41). I, en *Maíto Panduro* (Moure, 2002: 49) llegim respecte d'això: «Tenía una figura impresionante, con su traje y su sombrero negros, la camisa abrochada, sin corbata, su bastón floreado y sus largos bigotes blancos».

També la manera d'organitzar econòmicament a la família: «Los Chapines formaban un clan, el dinero lo manejaban todo junto y el tío Sebastián era el único que había firmado siempre en los pocos documentos que habían necesitado» (Osorio: 1988: 114). Com destaca A. Giménez (1991: 67) la cultura gitana té un sistema de poder i de presa de decisions propi, una societat constituïda per llinatges independents en què els grups de sexe i edat tenen una importància màxima.

Un altre aspecte molt important són els casaments, els ritus nupcials i prenupcials que varien d'uns països a altres, encara que la filosofia és la mateixa. Els aspectes comuns són, seguint C. Muñoz (Aguilar i altres: 2005: 221):

- La família del nuvi demana la mà de la núvia a la seua família, després d'aquest acte, si la xica accedeix els nuvis estan *demanats* formalment i la seua situació, reconeguda per tots.
- És important que la núvia siga verge. En alguns llocs, abans de la boda i en altres el mateix dia: «Les dones casades es reuneixen, i hi té lloc un acte molt privat i molt íntim en el que només elles poden participar».
- La celebració de la boda és participativa. Destaca C. Muñoz: «Allò realment participatiu de la boda gitana, és que s'alça els nuvis en braços, i mentre se'ls hi canta una cançó típica i exclusiva de la boda, el *yeli*, se'ls hi tira ametles (confits). Aqueixa cançó no es canta fora de les bodes.

Amb aquest acte, els assistents a la boda són testimonis de la unió formal i normalitzada dels contraents.

Per als gitanos, la boda tradicional és molt més important i vàlida que qualsevol document escrit».

La importància en la vida social de les bodes i batejos apareix també reflectida en les obres treballades. Així en *Romaníes* trobem: «-Fue una boda de rumbo —recordaba la abuela—, nos tiraron encima todas las almendras que había en las confiterías» (Osorio, 1988: 26). I també: «Después de la prueba, cuando se supo bien claro que era mocita, a mí tan niña [acababa de cumplir quince años], con mi vestido blanco y mi corona, me bailaron todos los hombres de la familia, empezando por el compadre, que fue el primero que me cogió en brazos. Y en la alegría de la fiesta, los hombres empezaron a romperse las camisas entre cante y cante».

B. García (2007) subratlla que, en el procés de construcció sociocultural del gènere, el tabú de la sexualitat femenina i l'educació juguen un paper fonamental. I exposa (2007: 120-121):

«Les dones gitanes protagonitzen la reproducció social i cultural del seu grup de pertinença. En el pla moral, la seua sexualitat adquireix una important dimensió simbòlica associada a la identitat cultural gitana. Per mitjà d'aquesta simbolització de la sexualitat femenina i, paral·lelament, negant-la a manera de tabú, es construeix dia a dia un sistema sociocultural on la virginitat de les mosses fins al moment del matrimoni s'interpreta com un símptoma de puresa ètnica i, així, adquirint l'estatus de “bon costum”, aquesta prescripció relativa al control sexual de les dones queda relacionada estretament amb la preservació de la identitat col·lectiva. [...] La llibertat dels homes en el terreny de la sexualitat constitueix una prerrogativa que diferencia àmpliament el seu procés de socialització respecte al de les dones. Per a la majoria de les mosses, resulta molt més difícil relacionar-se amb xics que no siguen del seu mateix entorn sociofamiliar».

En *Manuela*, la història se situa a la fira. A. Giménez (1997: 129) ens recorda que, per a l'ètnia gitana, com a grup nòmada les fires: «suposaven una trobada de caràcter econòmic, però també tenien un fort contingut social i de relació. Eren un espai ideal per a establir aliances econòmiques i també aliances matrimonials. Així, en els dies de fira tenien lloc un gran nombre de bodes i compromisos de boda, de “pidimientos”».

En *Maíto Panduro*, la mestra d'un barri de barraques banya els xiquets per a llevar-los els polls, els *chungales*, i quan visita a la mare de Maíto la situació, des del seu punt de vista, és la següent (Moure, 2002: 52):

«Nunca habían simpatizado mucho Susana y ella. Debía de saber muy bien que era Susana quien bañaba a sus hijos y quien les daba, varias veces al año, ropa nueva para sustituir a la vieja. Eso no debía de hacerle mucha gracia, suponía Susana.

Pero tampoco le importaba. Le gustaba el pueblo gitano: su libertad, su resistencia cultural al mundo de los payos, su orgullo. Pero no entendía otras cosas que, al menos en Seseña la Cueva, eran casi una norma: la ausencia de limpieza, la escasa preocupación por la salud de los niños... Ni mucho menos que, como Estrella había hecho, se casaran a los doce años. Cuando cumplían los veinte, tenían cuatro o cinco niños, sin haber tenido tiempo para estudiar, o para tener infancia, juventud, tiempo [...] Se despidieron casi en silencio. Susana caminaba, pero notaba que Estrella la seguía mirando desde el umbral de la chabola, como si quisiera asegurarse de que se iba, de que les dejaba en paz con sus cosas y su manera, tan distinta de ver la vida».

A. Giménez assenyalà que la percepció de la infància i la maduresa en la cultura gitana és distinta (2003b) i destaca: «en general, el trànsit cap a la consideració

d'adult es produeix de manera més primerenca entre els gitanos. Aquest fet genera lesions en l'entorn escolar que continua establint relacions amb els alumnes gitanos com si foren xiquets i xiquetes, quan són considerats en el seu entorn social i es consideren a si mateixos adults. Així, l'escola contribueix a inventar el concepte d'infància i, per a defensar-lo, exclou a aquells grups, entre ells els gitanos, que tenen una altra percepció diferent de la infància i de la maduresa».

Un aspecte fonamental és la llengua, una manera d'assimilar a una ètnia és prohibir-li utilitzar el seu idioma, com va ocórrer amb el romaní, llengua de tradició àgrafa, fins que, en 1990, es va presentar, a Varsòvia, en el IV Congrés Mundial Gitano, l'alfabet gitano. Muñoz evidència (2005: 225-226) que la transnacionalitat d'aquesta llengua és una evidència. Es calcula que al món hi ha més de vint milions de romaparlants, repartits pels cinc continents, sent a Europa on es concentra la major part d'ells. A Espanya, com a conseqüència de les distintes lleis assimiladores, el romaní com a idioma va desaparèixer fa temps. Destaca Muñoz que (2005: 225-226): «El deteriorament progressiu dels pilars gramaticals va donar lloc al que hem denominat caló, que tampoc podem denominar-ho dialecte ja que no té gramàtica pròpia. Per a referir-se a aquest fenomen lingüístic s'usa el terme pogadolecto. El caló consisteix en la barreja de la gramàtica de les dues llengües».

En *Romaníes* trobem una mostra (Osorio:1988:33):

«-Padre ya ha nacido. Sinelaq o chavorro [Es un niño]

-¡Mistós![¡Qué bien!] —dijo el tío Sebastián, contento—.Vamos a verlo».

En la recopilació de contes *Roma paramici*, les il·lustracions de M. Flores mostren personatges gitanos flamencs. Quant al contingut dels contes J. A. Lago (2003: 39) ens recorda que, per exemple, el conte *La princesa encantada* va ser registrat en romaní a Toronto (Canadà) i traduït posteriorment al francès. Aquest conte procedeix de *La granota encantada*. I ací trobem l'empremta dels contes populars de tradició oral (Cfr.: Tong, 1997 i Vorisková, 1968) que, sempre, han superat cultures i fronteres i han estat versionats infinites vegades (Aguilar, 2000).

Poble roma i immigrants

I, a més d'evitar que la discriminació cap al poble roma continue existint, també hem d'evitar que des de l'ètnia roma es discrimine a unes altres minories, ací tenim una mostra recollida per Laila Karrouch (2004: 45) en *De Nador a Vic*: «Un día, recogiendo, a las doce, una nena de raza gitana, más pequeña que yo, se acercó a mí, y me dijo que su madre no la dejaba jugar con “moras”. Yo le contesté que ella era una gitana, después me arrepentí mucho de haber dicho eso. A mi padre no le hizo gracia ni mi comentario ni el de ella».

La reflexió, l'anàlisi i el debat sobre els textos i imatges, sobre les històries lligades a la vida quotidiana que conté la LIJ, amb tota seguretat podran ajudar a afavorir la transformació de les desigualtats socials i, entre aquestes, la de gènere, si les treballem a classe (Aguilar 2006a, 2006b i 2007) perquè, com assenyala A. Giménez (2003b): «Hi ha una muralla entre els gitanos i la societat espanyola, una muralla construïda per incomprendiments i desacords, per odis i comunicacions, per temors i racisme. Però totes les muralles tenen portes. Hi ha espais i temps que obrin les portes de la interacció. Una d'aqueixes portes és l'escola».

Recursos bibliogràfics

- AGÈNCIES / G. A. (2005): «Europa se compromete a integrar a los gitanos». *El País*. 5 de febrer, pàg. 11.
- AGUILAR, C. (1993): «Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: interculturalismo/racismo» en RODRÍGUEZ, A. (Ed.) *Actas III Simposio Internacional «Didáctica de Lenguas y Culturas»*. La Coruña. Universidade de Coruña. pàg. 585-596.
- AGUILAR, C. (2000): «De la tradición oral a la realidad virtual». *CLIJ*, 125, pàg. 46-56.
- AGUILAR, C. (2001a): *Coeducación/Coeducation*. Fondo Social Europeo/Universitat Jaume I /Proyecto NOW Isonomia.
- AGUILAR, C. (2001b): *Didáctica del català i pedagogia crítica*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2002): «Nuevo enfoque en didáctica de la LIJ», *CLIJ*, 151, pàg. 7-14.
- AGUILAR, C. (2003): «Didáctica de la literatura e interdisciplinaridad crítica», en CANO, A. - PÉREZ, C. (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pàg. 819-829.
- AGUILAR, C. (2004): «Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación», en *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pàg. 97-114.
- AGUILAR, C. (2005a): «¿Somos racistas?: Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ» en LUENGO, R. - MAYA, G. DE LA - GUTIÉRREZ, P. (2005) *VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: «Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura»*. Badajoz: Universidad de Badajoz, pàg. 101-1.098 (Cfr.: AGUILAR, C. (2004): «¿Somos racistas? Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ», *CLIJ*, 172, pàg. 28-36, i <http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=92>
- AGUILAR, C. (2005b): «Interculturalisme. Llenguatge i literatura Infantil i juvenil», en SALES, A. (ed.) (2005): *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pàg. 29-49.
- AGUILAR, C. (2006): «Género y formación de identidades», *CLIJ*, 191, pàg. 7-15.

- AGUILAR, C. (2007): «LIJ, interculturalidades e interdisciplinariadad: recursos bibliográficos». *Revista de Literatura Primeras Noticias*, 224, pàg. 67-70.
- AGUILAR, C. (2009): «Género, interculturalidad y percepción de la identidad gitana a través de la LIJ», en GUTIÉRREZ-LUENGO-MEÑERO-MOLINA-RUIZ-SANCHO (eds.) *Lengua, Literatura y Género. X Simposio Internacional de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones. pàg.1082-1102.
- AGUILAR, C. - GIMÉNEZ, A. - GONELL, A. - MARTÍ, M. - MUÑOZ, C. (2005): Projecte de millora educativa «Cultura gitana i educació», en FORTEA, M. A. - LAPEÑA. L.: *El camí cap a la convergència educativa a Europa: una oportunitat per a la millora educativa a l'UJI. Actes de la IV Jornada de Millora Educativa i III Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pàg. 209-228.
- BEANE, J. A. - APPEL, M. W. (comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLAS, P. (2006): «Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica», en REBOLLO, M. A. (coord.): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. pàg. 27-55.
- EFE (2007): «El 80% de los niños gitanos que comienzan la secundaria no la terminan». *El País*, 26 de febrer. pàg. 4.9
- ESCALA, J. - SOLÉ, C.(1991): *Els nens de la Mar*. Madrid: Siruela.
- FLECHA, R. - GÓMEZ, J.(1995): *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. - AUBERT, A. (2003): «Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión», *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, 21, pàg. 1-24.
- GARCÍA, B. (2007): «Mujeres de piedra: La construcción de las fronteras de género entre los mozos y las mozas gitanas». *Actas del III Congreso Estatal FIIIO sobre igualdad entre mujeres y hombres: ¿Todas las mujeres podemos?: Género, Desarrollo y Multiculturalidad*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I / Fundació Isonomia. (Publicació electrònica: <http://isonomia.uji.es>)
- GARRIGA, C. - GIMÉNEZ, A. (1998): *Ostelinda, jo vinc de tot arreu*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat/La Galera.
- GIMÉNEZ, A. (1991): «El moviment gitano». *Quaderns de Serveis Socials*, 12. Diputació de Barcelona, pàg. 65-69.
- GIMÉNEZ, A. (1997): «Los gitanos en la ciudad de Ávila». *Anales del Museo Nacional de Antropología*, IV. Ed. MEC, pàg. 125-140.
- GIMÉNEZ, A. (2003a): «El contexto de la investigación», en Equipo Eina: *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- GIMÉNEZ, A. (2003b): «Gitanos en la escuela. Historia de un desencuentro», en GARCÍA, J. L. - BARAÑANO, A. (coord.): *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. pàg. 207-213.
- GEIS, P. (2006): *Pequeña Romani*. Barcelona: Combel.
- GIROUX, H. (2005): *Estudios culturales, Pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- KARROUCH, L. (2004): *De Nador a Vic*, Barcelona: Columna.
- LAGO, J. A. (adap.) (2003): *Roma Paramici (Cuentos gitanos)*. Ed.: Futhem CIE.
- MOLINA, P. (1983): *Patatita*. Madrid: SM.
- MORÁN, C. (2007): «El 42% de los gitanos siente rechazo al entrar en algunos locales públicos». *El País*, 13 d'abril, pàg. 41.
- MOURE, G. (2001): *Maíto Panduro*. Zaragoza: Edelvives.
- OLEAQUE, J. M. (2005): «El armario gitano». *El País*. 6 de març, pàg. 8.
- ORTEGA, P. - OLEAQUE, J. (2006): «¿Gitanos de clase media? Sí, y son la mayoría». *El País Domingo*, 12 de març, pàg. 1-3.
- OSORIO, M. (1988): *Romaníes (Hombres Libres)*. Madrid: Anaya.
- OSORIO, M. - MONREAL, V. (2000): *Manuela y el Mar*. Barcelona: Edebé.
- OSORIO, M. - MONREAL, V. (2001): *Manuela*. Barcelona: Edebé.
- PÉREZ, L. (2006): «El 69% de los gitanos empieza a trabajar antes de los 25 años». *El País*, 31 de març, pàg. 45.
- PUIGVERT, L. (2001): «Feminismo dialógico» en BECK-GERNSHEIM, E. - BUTLER, J - PUIGVERT, L.: *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- PUIGVERT, L. (2006): «La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales», en SORIANO, E. (coord.): *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla. pàg. 83-107.
- UNIÓN, J. A. (2006): «El 80% del alumnado gitano deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria». *El País*, 19 de setembre, pàg. 41.
- SAN ROMÁN, T. (1996): *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- TONG, D. (1997): *Cuentos populares gitanos*. Madrid: Siruela.
- VAN DIJK, T. A. (2000): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VORISOVÁ, M. (1968): *Cuentos gitanos*. México: Queromón.

RECURSOS en web que podem relacionar-hi :

[HTTP://WWW.RTVE.ES/MEDIATECA/VIDEOS/20091209/SACALALENGUA/645407.SHTML?s1=PROGRAMAS](http://www.rtve.es/mEDIATECA/VIDEOS/20091209/SACALALENGUA/645407.SHTML?s1=PROGRAMAS)

[HTTP://VIMEO.COM/3392826](http://vimeo.com/3392826)



*L'absència d'una política d'educació d'adults com a forma de control social
i alguns processos de resistència*¹*

Alberto Melo, Universitat de l'Algarve



La «incohesió portuguesa»

Portugal és el país de la Unió Europea que hui revela majors desequilibris i desigualtats, tant en termes econòmics² com culturals. Aquesta situació actual no és més que la culminació d'una evolució històrica en la qual, tret de curts i intensos períodes de certa coincidència d'interessos i aspiracions (generalment associats a lluites d'afirmació nacional) s'ha revelat, de forma clara i permanent, una profunda fractura entre la petita elit i la gran majoria de la població. Un distanciament, ben vinculat en termes de poder social i econòmic, però amb igual projecció pel que fa als índexs d'educació formal o d'accés a l'anomenada cultura erudita.

En compte d'auxiliar-me de la suposada objectivitat de les estadístiques, preferisc il·lustrar aquest testimoni amb dues referències que per a mi són simptomàtiques d'aquesta «especificitat portuguesa» dins del context europeu.

* Traducció: VBM

¹ Publicat en *Fénix. Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, any 3, núm. 3, gener/juny del 2004.

² On, per exemple, el deu per cent més rics usdefruïten un rendiment que és quinze vegades superior al deu per cent més pobre.

La primera fou la «revelació» que em va sorgir en visitar, el 1991, Europàlia, un conjunt d'exposicions a Bèlgica que aquell any va triar Portugal com a tema central. L'exposició «Tresors del Barroc», per mitjà d'aquelles peces dels segles XVII i XVIII, d'un valor incalculable, preparades amb matèries primeres —or, plata, pedres precioses— portades dels territoris aleshores ocupats per la Corona portuguesa, és la prova inqüestionable que Portugal seria en aquella època un dels països més rics del món, en termes de riquesa acumulada i concentrada. Davant d'aquest atresorament, dues opcions fonamentals es trobarien obertes. La primera seria la del desenvolupament a favor de la població en general, canviant aquestes valuoses matèries per un capital productiu —obres, equipaments, infraestructures— capaç de satisfer les necessitats bàsiques per a tot el territori, fet que asseguraria per descomptat un nivell de vida satisfactori per a tots i produiria, eventualment, un efecte multiplicador susceptible de situar el país entre els pioners de la «revolució industrial». Hi havia, per tant, a Portugal un capital potencial més que suficient per a aquest efecte, tant o més important del que als Països Baixos i a la Gran Bretanya estava assegurant el respectiu «enlairament econòmic». Aquesta opció, amb tot, era perillosa per a la casta que monopolitzava el poder i que feia de Portugal una veritable «colònia colonitzadora». Invertir en una producció de masses significava un accés ampli per part dels «colonitzats» al salari, al consum, i tota la resta que vindria afegit. Significava un camí d'inclusió per a tots, quan al sistema social es basava en l'exclusió de la gran majoria, en aquell moment (i fins als anys seixanta del segle XX) predominantment representada pels camperols pobres i pels treballadors agrícoles. Llavors fou possible a les consideracions socials parlar més fort que no a les lògiques econòmiques i que s'adoptara una segona opció. L'immens tresor, aleshores disponible per a les possibles inversions útils i productives, fou artísticament neutralitzat en relicaris, custòdies, vaixelles, nombroses importacions d'articles de luxe i, igualment, en sumptuosos monuments de pedra: una aplicació que reforçava visiblement el prestigi de la classe dominant i, alhora, avortava qualsevol hipòtesi de progrés social i econòmic.

La segona qüestió, que personalment considere molt reveladora de l'arrelada *incohesió portuguesa* és l'obsoleta obsessió amb el «prefix» Doctor. (o Enginyer o Arquitecte...) aplicat als membres de l'«elit qualificada». En contrast flagrant amb els *monsieur/madam, mr./ms.*, o també els *you*, «tu», «usted», o la facilitat amb què s'introdueixen els noms propis de seguida en diàlegs introductoris, als països d'experiència democràtica, aquest sorprenent fenomen revela, al meu parer, d'una banda, una atàvica dificultat d'adoptar un apel·latiu paritari en les relacions entre ciutadans després de tants segles de tractament desigual entre les *senhorias* i *vossas excelências*³ i els simples plebeus; i, d'altra banda, l'atribut de «rare-

³ Tractament encara adoptat en senzills oficis administratius de rutina, dirigits, per exemple, a un director de serveis.

sa» amb què es pretén enaltir i, ahora, protegir l'estatut de (socialment, tècnica-ment i culturalment) «superior». El fet és que, paral·lelament a la paralització forçada de la societat portuguesa, i a fi de mantenir els «colonitzats» portuguesos en una situació permanent de resignada acceptació, es va anar propagant la ideologia de les virtuts de la ignorància, ja que «que no vulga el sabater anar més lluny de la seua espadenya», en un procés en què col·laborà activament i conscient l'església catòlica oficial. Saber llegir era perillós, atès que permetria l'accés a idees alienes o oposades als dogmes en vigor. Estava fins i tot pràcticament prohibit, o fortament desaconsellat, llegir la Bíblia; un acte associat amb una professió de fe «protestant». La Bíblia era, en principi, propietat del ministre de l'Església, que regularment i oralment la transmetia —en l'única interpretació religiosament correcta— al congregat «ramat de fidels».⁴

Un obscurantisme programat

És paradigmàtic d'aquesta posició obscurantista per part de la classe política portuguesa el discurs d'un dels ideòlegs del règim despòtic d'Oliveira Salazar. El 1932, Alfredo Pimenta va escriure en el periòdic *La Voz*: «Ensenyar el poble portugués a llegir i a escriure, perquè prenga coneixement de les doctrines corrosives de panfletaris sense escrúpols, o de facècies pudentes que al seu racó fosc vomita tots els dies qualsevol jovençol de la vida bohèmia o de les mentides criminals dels polítics folicularis és inadmissible. Tot just, concloc jo, per a la pèssima educació que posseeix i per a la natura de la instrucció que van a donar-li, el poble portugués ja en sap massa.» Ben segurament inspirat per aquesta fonamentada argumentació, el règim de Salazar havia reduït en aquell temps el període d'escolaritat mínima de quatre a tres anys... I, el 1938, un diputat del partit únic, Pinto da Mota, afirmava: «Deformar l'esperit de qui aprén és la major de les desgràcies; és millor deixar-los analfabets que no amb l'esperit deformat... Si volem lliurar aquest milió sis-cents mil analfabets a les mans de qualsevol professor, aquests homes poden acabar transformant-se en enemics de la societat.»⁵

D'acord amb tot aquest context desfavorable per a una educació de tots, i particularment dels milions d'adults portuguesos, és natural que s'haja entrat en el segle xx amb una taxa d'analfabetisme ben superior al seixanta per cent i que, amb ocasió del colp militar d'abril del 1974, aquesta taxa no haja baixat significativament (a vora el quaranta per cent). I, amb tot, aquestes taxes d'analfabetisme només seran la punta d'iceberg d'un fenomen encara més vast i profund. El Primer Estudi Nacional sobre Alfabetització, presentat públicament l'octubre del 1985, avaluava de la forma següent la capacitat dels adults portuguesos pel que fa a les competències de lectura, escriptura i càlcul:

⁴ L'expressió no és una ironia de l'autor, ja que és usualment utilitzada en el discurs de l'església oficial a Portugal.

⁵ Es tracta de citacions que no he recollit directament sinó que les vaig trobar en una lectura feta fa alguns anys i de les quals, *mea culpa*, no vaig anotar l'origen.

- 10,3 % (600.000 persones) no passen el nivell zero;
- 37 % (és a dir, 2.300.000) només assolixen el nivell 1;
- 32,1 % (dos milions) no passen el nivell 2.

Ara bé, com que s'admet generalment que els nivells 3 i 4 de competències en alfabetització/càlcul són hui exigits per a assegurar una participació conscient i constructiva en la societat moderna, seran ben bé més del huitanta per cent (perquè l'Estudi no inclou el milió tres-cents mil de més de seixanta-quatre anys, que presenten índexs segurament encara més baixos) els portuguesos exclosos, per aquest factor, de les bases necessàries per al ple desenvolupament de les seues capacitats i, per consegüent, destituïts d'una ciutadania en tots els seus components.⁶ I aquesta fractura 80%-20% és aparentment omnipresent en les diverses asimetries de la societat portuguesa, bé es referisca a la propietat o rendiments, bé a la possessió i lectura de llibres, compra de diaris, fruïció de béns culturals...⁷

Van en el mateix sentit les estadístiques de l'INE, segons les quals, entre els prop de 4,9 milions d'adults actius, més de 3,2 milions no tenen el certificat equivalent als nous anys d'escolaritat (hui escolaritat mínima obligatòria). En aquest domini, l'endarreriment relatiu de Portugal és entristidor, tant en la comparança amb la resta d'estats membres de la Unió Europea, com també amb molts altres països de l'anomenat Tercer Món. I no solament les diferències actuals són significatives, com l'evolució recent en els diferents països d'Europa apunta cap a un agreujament constant de la posició portuguesa en matèria d'educació d'adults.

Malgrat les baixíssimes taxes d'escolarització, de qualificació i de demostració de competències/coneixements clau per part de la població adulta portuguesa, mai no l'educació d'adults va ser una prioritat en l'agenda política dels governants, sia en la Monarquia sia en la República, ni en el règim dictatorial ni en el democràtic. Els poders públics han estat, així, capaços de mantenir un dispositiu eficaç i coherent per a desincentivar i impedir les persones adultes, i molt especialment les més necessitades, d'accedir a l'aprenentatge bàsic o continu. El fet és que a penes la concreció, al llarg dels anys, d'una estratègia voluntarista d'elevació dels nivells d'educació, de formació i participació cívica de tota la població adulta podria plantar cara a l'autoritarisme i l'elitisme que encara caracteritzen, de manera general, les relacions i les institucions a Portugal, incloent evidentment les instàncies i els processos formals de l'educació i la formació.

Conclusió principal que cal extraure des d'ara: la classe política portuguesa, els sectors hegemònics en la societat d'ahir com de hui, sempre han assolit el major èxit en el seu intent, ara deliberat i explícit, ara ocult o subliminal, d'impedir

⁶ Segons aquest mateix estudi, la meitat dels enquestats voldria efectivament millorar les seues capacitats en els àmbits de la lectura, l'escriptura i el càlcul.

⁷ Al final, ¿per a qui escriuen el vint per cent que saben llegir i escriure amb més qualitat? Els uns per als altres, segurament, ja que el huitanta per cent que resta no mostra proves de saber aprendre i interpretar missatges complexos escrits. Un altre factor de l'agreujament de la ja referida «incohesió portuguesa».

que la gran majoria dels adults portuguesos es construesca com a ciutadans de ple dret, a fi de poder participar de manera informada i conscient en la (re)organització o (re)creació de la *res publica*.

En efecte, educació per a tots i plena expressió de la ciutadania són cares d'una mateixa moneda, instruments essencials amb què es reforça la democràcia, la cohesió i la justícia socials en una societat. S'ha revelat com a directament proporcionals, en diversos estats d'aquest planeta, d'una banda, l'interés i la inversió públics en l'educació d'adults i en el suport a les organitzacions de ciutadans i, d'altra, els nivells de democràcia en les institucions i en la societat en general. La tradicional indiferència o hostilitat dels poders públics portuguesos davant l'educació d'adults i els moviments socials d'iniciativa ciutadana és causa i efecte d'una societat fracturada, encara autoritària, conservadora, tancada al canvi; en suma, una societat «deseducadora». De fet, si no hi ha, no hi hagué mai, una política nacional d'educació d'adults, tampoc no es van prendre iniciatives, ni mai no va ser llançat un debat a nivell parlamentari o públic, buscant un marc legal i institucional dedicat a la promoció de les organitzacions dels ciutadans i les respectives activitats i a la regulació de les relacions entre elles i les estructures governamentals o administratives. Es viu encara a Portugal en un règim sociopolític on hi ha inherent una ficció d'estreta coincidència entre l'«espai públic» i l'«espai de les instàncies polítiques».

Més que no el creixement econòmic, expressat en percentatges de PIB, la societat portuguesa necessita cohesió per damunt de tot, d'una consciència generalitzada del que és i de com cal promoure el servei públic, com un bé comú; fixant, com a punt de partida, la resolució o reducció dels problemes multidimensionals que afecten la població en general i, en particular, els més desfavorits i marginats. La societat portuguesa necessita, doncs, d'un fort moviment social que, mobilitzant múltiples i diverses esferes, privades i públiques, locals o regionals, permeti fer pressió en el sentit d'un context cultural, legal i organitzacional més propici a l'educació i la ciutadania. Aquesta dinàmica, encara que calga exercir-se fonamentalment «de baix cap a dalt», deuria ser considerada com un real «projecte de societat» i, com a tal, que es desenvolupi en estreta cooperació entre els poders i els ciutadans. I, per tal d'arrancar, estructurar-se i guanyar pes social, dependrà sens dubte d'una iniciativa voluntarista per part de la classe política. La inèrcia actual només fa que reforçar constantment aquest estat de coses: arrogància i miopia política, de la banda dels poders instituïts, i desresponsabilització⁸ i quixotisme,⁹ per part dels quasi ciutadans. ¿No s'ha entés encara que les aparents «falta de competitivitat» i la «baixa productivitat» a Portugal estan en correlació directa amb aquesta flagrant fractura sociocultural?

⁸ Els nivells més elevats de la Unió Europea en sinistralitat de trànsit seran, al meu parer, una expressió molt visible i dramàtica de la «incohesió portuguesa».

⁹ En paral·lel amb el quixotisme espanyol, ací es tracta d'una actitud molt portuguesa de combinació de queixa permanent amb inacció pel que fa a alterar allò que està malament, i així es pot parlar també d'una «resignació ressentida».

Creativitat sociocultural en el post 1974

En els temps que van seguir el colp militar d'abril del 1974, que van acabar amb un règim feixistitzant de quaranta-hui anys, van sorgir alguns indicis que la societat portuguesa podria al capdavant ultrapassar la seua multiseular «incohesió». Alliberada de l'opressió, la creativitat social va esclatar sense traves per gran part del territori. Foren creats grups de base en molts punts del país: cooperatives, empreses autogestionades, comissions (de veïns, de fàbrica, etc.), associacions diverses. Portugal va viure llavors un d'aquells períodes històrics, tan rars en la vida d'una societat política, en què tot sembla possible i a l'abast de tots i cadascun. En la creació d'aquests grups de base, les persones pretenien dur a la fi satisfer, en el moment i al lloc on es trobaven, les necessitats i les aspiracions reprimides des d'una data llunyana. Entre aquestes mancances aleshores expressades i assumides, les activitats de tipus cultural i educatiu van ocupar un lloc d'elecció. Pràcticament tots aquests grups van constituir un comitè cultural o van incloure iniciatives culturals i educatives en els seus plans d'acció.

Diverses raons poden donar-se per a explicar aquest sobtat i espontani interès per la cultura i per l'educació. En primer lloc, hi havia hagut sempre una jerarquia rígida entre l'erudició escolar («cultura de primera classe») d'una banda, i d'altra aquest concepte ambigu de «cultura popular» o «folklore», on es mesclaven totes les expressions de la «cultura de segona», bé tradicionals bé reinventades. En segon lloc, l'entrada en el sistema escolar havia estat barrada a aquells, als milions, que provenien dels medis més pobres, condemnant-los així a l'estatut d'«analfabets». En tercer lloc, en tots aquests grups que assumien noves responsabilitats en matèria econòmica, social i també política, es revelava una forta necessitat de formes noves de coneixement i de competències, que es traduïa en exigències explícites d'educació i formació.¹⁰

Durant algun temps, els polítics, els administradors o els intel·lectuals que acompanyaven de ben a prop aquestes dinàmiques socials van creure que era possible i convenient trobar una resposta a aquestes necessitats per mitjà d'una obertura més àmplia per part del sistema escolar existent. D'altres preconitzaven una campanya intensiva i massificadora que «eradicara l'analfabetisme en tres anys». En la meua opinió, els moviments socials que es van desenvolupar llavors a Portugal no eren un patró que s'ajustara a solucions de naturalesa instituïda i centralitzadora, car contenien en si un germen instituent, susceptible d'haver generat formes i processos radicalment innovadors per a obrir i modernitzar la societat portuguesa.

Un grup de miners, de la rodalia de Porto, per exemple, va organitzar un museu en honor del seu treball, de les seues lluites, dels seus instruments i de les seues troballes subterrànies (sobretot fòssils) i demanaven un subsidi al Ministeri

¹⁰ Si és un fet que certes formes d'educació i formació condueixen a l'*empowerment*, es constata igualment que l'*empowerment* (per la via del canvi personal i/o social profund) du generalment a l'emergència de necessitats educatives i a la immediata expansió de recerca d'educació i formació.

d'Educació per a fer una publicació de testimoni d'una de les seues vagues històriques. Sol·licitaven també l'enviament d'un equip de cinema capaç de «donar vida» al seu museu local.¹¹ Una associació cultural, prop de Tomar, va mobilitzar la població local per a reconstruir com a centre comunitari un vell teatre abandonat feia quinze anys, i pretenia que el Ministeri el dotara d'un animador cultural. Una cooperativa agrícola demanava amb tota la urgència un historiador i un arqueòleg que organitzassen grups d'estudi amb els treballadors perquè descobrissen en conjunt les moltes ruïnes històriques que hi ha allí. Una altra cooperativa requeria cursos de comptabilitat i gestió per a tots els seus membres (inclosos els analfabets) «per a evitar una nova divisió del treball». Un ram del Sindicat de Ferroviaris volia entrevistar els seus membres, actius i jubilats, per a reescriure la «vertadera història dels ferrocarrils portuguesos». Els miners de pirita, empleats d'una multinacional, pretenien cursos de llengua francesa i anglesa per a poder relacionar-se amb col·legues d'altres països i obtenir informacions sobre la utilització de la matèria primera, els preus dels productes finals, etc. Un col·lectiu d'adults de la rodalia de Lisboa, en realitzar un curs amb què obtindrien el seu primer certificat escolar, van triar com a projecte de treball comú per a dues setmanes la redacció d'una extensa carta al Ministeri d'Educació, expressant la seua opinió sobre quins haurien de ser els nous mètodes d'ensenyament i avaluació per a persones adultes.

Una Administració pública diferent

Tots aquests processos d'educació d'adults havien al final refusat els manuals de lectura existents, concebuts per a xiquets en edat escolar, i buscaven adoptar o fins i tot produir nous materials, basats en les seues experiències personals, socials i professionals. Davant d'aquesta obstinació i creativitat, reduir la intervenció pública a una campanya d'alfabetització o a l'ampliació de cursos nocturns seria imposar el control, de dalt a baix, per part de l'Administració i de l'escola oficial; seria perdre una ocasió única per a buscar reformar la mateixa escola a partir de les necessitats viscudes i les capacitats revelades per les persones adultes «en moviment». Prenent com a punt de partida aquests moviments socials, compostos per persones en un procés radical de descoberta de si mateix, de la seua societat i del seu món, semblava possible iniciar, en definitiva, la construcció a Portugal d'un sistema, autònom i coherent, d'educació d'adults. I, a partir d'aquest, una reformulació dels sistemes d'educació i formació, a diversos nivells, d'acord amb una interacció constant i mútuament enriquidora, entre el «fora de l'escola» i el «dins de l'escola», entre allò instituent i allò institucional, entre l'espai públic i el camp polític. Es tractava d'un projecte d'experimentació social, organitzat a escala nacional, i que es va buscar realitzar des d'una cooperació regular i estructurada en-

¹¹ En efecte, aleshores fou realitzada una pel·lícula (*O Museu*), acabada en la primavera del 1977 i seleccionada per al Festival del Berlín de l'any següent. Aquesta pel·lícula fou realitzada per Rui Simões i produïda pel Ministeri d'Educació (DGEP)

tre l'Administració pública (Direcció General d'Educació Permanent del Ministeri d'Educació, DGEP) i les organitzacions de ciutadans amb vocació envers l'educació i la cultura. Diversos instruments han estat llavors produïts per la DGEP per a concretar aquest procés: bosses d'activitat per a animadors locals, un estatut legal per a les «associacions locals d'educació popular» i un dispositiu de suports materials, un nou sistema d'avaluació per a l'educació d'adults.

Respectant l'autonomia i la diversitat, estimulants la creativitat i l'experimentació, oferint a les organitzacions locals d'educació d'adults mitjans de comunicació, suports materials, tècnics i financers, la DGEP buscà així llançar les bases d'una nova forma de «fer Administració Pública» i de «fer política», buscant situar l'aparell de l'Estat al servei del ciutadà. Òbviament, aquesta experiència va ser efímera, ja que a partir de l'estiu del 1976 es va iniciar la «normalització» de la vida social i política a Portugal i, en nom de la preparació del país per a la futura integració en l'Europa Comunitària, van anar demolint-se les «anomalies tercermundistes» mentrestant esbossades.

I no va ser només en l'àmbit de l'educació bàsica d'adults on es va intentar introduir un germen de reforma radical. També en el marc d'una comissió encarregada, a principi del 1975, de preparar un informe sobre la creació de la Universitat Oberta a Portugal, es va obrir el debat entre la perspectiva d'una universitat com les altres, encara que a distància, i la visió d'una universitat essencialment diferent i efectivament «oberta». En un país sense cohesió cultural, una universitat oberta com a instrument d'una creació democratitzada de cultura i del coneixement, tindria la funció central de servir d'interfaç entre «cultura erudita» i «cultura popular», entre teoria i pràctica, entre reflexió i acció. Davant les nombroses iniciatives locals, les agències i els agents d'intervenció cívica i solidària, caldria a la nova Universitat identificar les necessitats i les potencialitats de cada interlocutor, nomenar perits que doten d'immediat l'assistència sol·licitada, però definint simultàniament les contribucions que pretenia rebre en canvi, per part dels participants. Rebuts aquests treballs —elaborats, si cal, amb la contribució de professionals de la universitat— serien avaluats amb vista a la concessió d'un títol legalment equivalent als diversos diplomes del sistema formal d'educació i formació. A més d'això, aquests productes finals estarien integrats en un «Fons Cultural» de la Universitat Oberta, reconeixent així les expressions de sectors de la població que no són escoltats i buscant donar veu a cultures i pràctiques tradicionalment mudes. En aquest context, i a més d'altres funcions, aquesta Universitat Oberta seria simultàniament l'Observatori i l'Arxiu de les experiències d'intervenció social, amb dimensió cultural i educativa, dutes a terme arreu del país.

L'evolució de les organitzacions de ciutadans

Les organitzacions d'acció local que després de l'abril del 1974 es van crear, o van emergir d'una prudent clandestinitat, representen d'una manera general expressions de ciutadania activa en una perspectiva de canvi social. Tanmateix, la instrumentalització partidista que moltes d'aquestes sofriren, com també l'hostilitat aviat demostrada pels primers governs democràticament electes (després de l'estiu del 1976), les van conduir a una greu crisi, situació que va ocasionar la frenada intempestiva d'una dinàmica que podria haver dut a l'efectiva consolidació d'una societat civil organitzada a Portugal. El 1979, com a reminiscència de la creativitat social i organitzativa posada en evidència uns anys abans, es va crear per llei l'estatut de les Institucions Particulars de Solidaritat Social (IPSS), organitzacions privades sense fins lucratiu i reconegudes com a sòcies privilegiades de l'Estat per als assumptes socials. Aquesta institucionalització de la relació entre el 3r Sector, d'una banda, i l'Administració Pública, d'altra, va constituir un marc històric, tot i que no representant cap precedent significatiu. En efecte, anys més tard altres organitzacions del 3r Sector veieren formalment reconegut el seu estatut de «socis civils» (com les organitzacions no governamentals per al desenvolupament, o les associacions de defensa del medi ambient), però mitjançant un tractament sempre «controlat per dalt» i fragmentat (més una aplicació del principi de dividir per a regnar) que no fa justícia ni reconeix el pes social o el potencial innovador del conjunt de les organitzacions de ciutadans amb intervenció en la societat portuguesa.

En una fase més recent, principalment, a partir de mitjan dècada dels huitanta, sorgeixen noves formes d'associacionisme que provenen de situacions socials una mica inèdites. D'una banda, es multipliquen les col·lectivitats de portuguesos radicats a països de l'emigració. I, simètricament, les dels que trien Portugal com a terra d'acollida i de treball. I a les perifèries de les grans urbs, es llancen nombrosos projectes i es constitueixen diferents estructures per a fer front als nous problemes de la falta o precarietat d'habitatge, del risc d'exclusió de joves i aturats, de la manca de serveis, de la interculturalitat, etc. En paral·lel, per a plantar cara al despoblament i la indiferència dels poders polítics i econòmics, emergeixen també en el medi rural diverses iniciatives de defensa, promoció i revitalització de les poblacions i els territoris sentenciats a una mort lenta per les fortes tendències de la globalització econòmicofinancera. Mentrestant es multipliquen igualment les associacions i els grups més o menys informals a l'entorn de les grans causes mantingudes a escala planetària: des de la conservació de la naturalesa als drets de les dones, del comerç just a la defensa dels drets humans, de la pau mundial a la instauració d'un impost sobre les transaccions financeres de caire especulatiu, etc.

L'adhesió de Portugal a l'aleshores denominada Comunitat Europea, el 1986, va permetre un flux de subvencions provinguts dels Fons Estructurals. Encara que aquest nou fenomen immediatament ha enfortit els poders i les administracions centrals, que han garantit de seguida el monopoli de la seua programació i gestió, alguns d'aquests diners han acabat per fer-se accessibles a les organitzacions d'intervenció social. Generalment, l'obtenció d'aquests fons exigeix la definició prèvia de programes, sia d'iniciativa europea sia nacional, i tot seguit l'elaboració de candidatures específiques per part de les organitzacions, fet que després de l'aprovació permet el finançament concret (totalment o parcial) dels projectes sotmesos. Seria natural que, també per a assegurar taxes d'execució més pròximes al cent per cent, els governs i l'Administració haguessen sabut estructurar preliminarment —amb els socis civils i socials— una plataforma de programació concertada i que, per a encoratjar l'emergència d'organitzacions autònomes per tot el territori i amb actuació en els més diferents sectors, una petita part del pressupost públic nacional estigués destinada a recolzar la creació i el funcionament bàsic d'aquestes organitzacions (l'anomenat «finançament estratègic»). Així quedarien aquestes degudament capacitades per a dedicar-se al treball essencial de diagnòstic de situacions, de mediació entre actors i agències, d'elaboració participada de plans d'acció, etc., de forma que presentassen projectes ben ajustats a les realitats i que fessen contribucions decisives per a la tant esperada «modernització de la societat de l'economia». La situació, amb tot, fou més de concurrència que no de col·laboració, buscant-hi en general els serveis públics reforçar i ampliar el màxim possible el seu poder financer, tècnic i institucional, sense qualsevol altra perspectiva de concepció/gestió participativa de programes i mesures. Una vegada més la «incohesió portuguesa» es manifestava de forma que feia malbé una nova oportunitat de democratització de les institucions i dels procediments de la *res publica*.

Tanmateix, i fonamentalment gràcies a les possibilitats de candidatures directes a Brussel·les,¹² organitzacions del 3r Sector van poder constituir-se o enfortir-se, mitjançant la realització de projectes, sia d'àmbit territorial, sia d'àmbit sectorial, buscant donar resposta a problemes força intrínsecs de la societat portuguesa, especialment, el d'una pobresa endèmica que, al llarg de generacions, ha afectat un sector significatiu de la població (que encara hui és d'un 25%), o un fenomen més recent d'un «buidat» del territori, amb una creixent concentració de la població en la faixa litoral urbanitzada.

Entre aquestes expressions de la societat civil organitzada, a Portugal, situaré l'enfocament d'aquest treball en les anomenades «associacions de desenvolupament local» (ADL). Es tracta d'un tipus nou d'organitzacions del 3r Sector que van emergir a mitjan dels anys huitanta, i es van afirmar amb un vigor especial

¹² Ben prompte, i gràcies a «escàndols financers» degudament amplificats, es va restringir dràsticament aquesta possibilitat i les candidatures van passar a fer-se essencialment amb (o per mitjà de) l'Administració pública portuguesa. Amb el temps, alguns serveis públics, a mesura que anaren coneixent i reconeixent l'activitat de les organitzacions del 3r Sector, es feren més receptius a un treball «associat». De la mateixa forma, alguns importants programes d'intervenció socioeconòmica i sociocultural van ser inserits en els recents Quadres Comunitaris de suport. Tanmateix, la situació encara està ben lluny d'una efectiva democratització i descentralització («principi de subsidiarietat horitzontal») referent a l'acció de les organitzacions de ciutadans en la societat portuguesa, havent-se verificat fins i tot algun retrocés en els darrers anys.

durant la dècada dels noranta. Bé de la iniciativa i sota el control dels ciutadans, bé impulsades i tutelades per institucions, amb un relleu especial per als municipis, aquestes organitzacions es dediquen a la defensa i al desenvolupament de territoris prèviament demarcats i a les respectives poblacions, d'acord amb una intervenció integrada o intersectorial i en la mobilització i valoració dels recursos endògens (sia humans, sia materials). Per a això, han sabut seleccionar els programes i les mesures més rellevants per a conduir una estratègia territorial de suport a la revitalització social, cultural, ambiental i econòmica de les respectives àrees d'intervenció. Atés que, en la seua vasta majoria aquests, aquests dispositius públics són de naturalesa sectorial, han estat aquestes associacions les que han assegurat, al si del territori respectiu, una relativa articulació entre mesures fragmentades a fi de traduir-les en sustentacles d'un pla integrat, adequat i coherent, en què invariablement les iniciatives d'educació i formació tenen un paper determinant.

La creació de moltes de les actuals ADL ha coincidit amb l'arrancada, el 1992, de la Iniciativa Comunitària Leader, un programa de desenvolupament rural que, de manera inèdita, ha exigít que siga executat per organitzacions de dret privat sense fins lucratiu, reservant a la institució pública el paper de mediació financera, supervisió i avaluació. A partir del 1993, fou possible constituir una associació, un tipus de xarxa nacional, de les organitzacions i els agents implicats en processos de desenvolupament local: Animar, o Associació Portuguesa per al Desenvolupament Local. Hi poden destacar-se, entre les seues iniciatives: l'organització de la Manifesta, Assemblea, Fira i Festival del Desenvolupament Local a Portugal, un esdeveniment biennal de quatre dies, amb cinc edicions, que ajunta periòdicament alguns milers de participants i visitants; l'elaboració i la publicació de la Guia d'Iniciatives de Desenvolupament Local, on es constata que hi haurà al nostre país més de quatre-centes d'aquestes organitzacions que promouen accions integrades a favor de la millora de les condicions de vida de les poblacions, tant al medi urbà com al rural. I és un fet que en la seua quasi totalitat totes elles han estat responsables, d'una forma més permanent o més ocasional, de la concepció i organització d'accions d'educació o formació d'adults. Es tracta d'una afirmació que pot comprovar-se seguint certes iniciatives de l'Anefa,¹³ per la gran adhesió de les ADL al Concurs Nacional de Bones Pràctiques i al procés de candidatures a Centres de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències, i igualment per la seua participació intensa en programes europeus i nacionals amb un fort component d'educació i formació d'adults (NOW, Horizon, CPC, FSE Art. 6é, Integrar, Adapt, Emprego, Plans Regionals d'Ocupació,¹⁴ Equal, Poefds, etc.).

¹³ Agència Nacional d'Educació i Formació d'Adults, creada el setembre del 1999 i extingida el maig del 2002.

¹⁴ Dins del Pla Regional d'Ocupació per a l'Alentejo, cal remarcar el Programa Iniciativa Pilot de Promoció Local d'Ocupació (Pipplea, 1998-2000), que, en el rastre del Leader, va decidir descentralitzar-ne l'execució en associacions de desenvolupament local. La seua popularitat i el seu èxit assoliren nivells molt elevats, però les institucions públiques responsables decidiren no donar-li continuïtat ni escampar-lo a altres regions del país.

Una experiència local entre moltes: l'Associació In Loco

Davant la inexistència d'una política nacional, coherent i integrada, atenent l'educació i formació d'adults, han estat diverses les organitzacions de la societat civil, de naturalesa cívica i solidària, les que han assumit en part els «costos de l'articulació», buscant —sia des d'una perspectiva sectorial, basada en «públics diàna» específics, sia des d'un plantejament territorial circumscribit a zones prèviament demarcades— integrar en la intervenció social i/o socioeconòmica una forta dimensió d'educació i formació. A partir d'una experiència específica d'intervenció duta a terme per l'Associació In Loco —iniciada el 1985¹⁵ i focalitzada en l'interior rural de la regió més meridional del país, l'Algarve— pareix que ja és possible extraure algunes lliçons rellevants quant a les articulacions mútuament enriquidores entre dinàmiques de desenvolupament local i processos d'educació i formació d'adults. Aquesta associació va ser constituïda exclusivament per ciutadans preocupats amb la «mort anunciada» de les àrees rurals portugueses i, específicament, dels territoris de la Serra do Caldeirão (entre l'Alentejo i l'Algarve). El projecte inicial va ser llançat per tres persones, el 1985; el 1988, dotze associats van constituir formalment aquesta organització; huit anys més tard era ja responsable de l'execució —a nou consells de l'Algarve i l'Alentejo— de més de cinquanta projectes, i disposava de prop de setanta col·laboradors (associats o no) remunerats. Actualment i després d'haver circumscribit la seua àrea d'intervenció a quatre consells centrals a la regió de l'Algarve, té encara més de quaranta col·laboradors permanents.

En el transcurs de les seues activitats, al llarg de prop de vint anys, poden destacar-se —en l'àmbit de l'educació i formació d'adults— tres fases d'innegable importància estratègica. Al començament, entre 1986 i 1991, les accions de formació per a l'autoocupació, o per a la producció, buscant l'arrancada d'iniciatives econòmiques que feren viable la fixació de famílies residents i provocaren un efecte multiplicador en les economies locals. Més tard, i ja emmarcada en el programa Leader, a partir del 1992 i fins al 2000, una formació que alternava els anomenats «animadors locals de desenvolupament rural integrat», en vista a la capacitació de joves adults residents i a la seua participació en un Projecte de Desenvolupament per a la zona serrana, comprés i assumit per les poblacions locals i fonamentat en projectes individuals recolzats i tutelats. Més recentment, una fase de col·laboració amb l'Anefa,¹⁶ mitjançant l'obertura d'un Centre de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències, organització de Cursos Saber+ i, en el futur, Cursos EFA i la creació d'un Club Saber+; a més d'això, en l'àmbit del Poefds i la Iniciativa Comunitària Equal, la In Loco ha fet darrerament formacions específiques per a «públics més desafavorits».¹⁷

¹⁵ El començament de les iniciatives, en els seus primers tres anys, fou exclusivament finançat per una fundació holandesa, Bernad Van Leeer, atés que cap institució a Portugal, pública o privada, local o central, es mostrà oberta a recolzar financera-ment aquest tipus de treball d'interès col·lectiu.

¹⁶ Després del maig del 2002, amb la Direcció General de Formació Vocacional, que la va substituir i integrar.

Educació i formació d'adults per a crear empreses

Des del 1986, i tenint a la vista la creació d'alguns autotreball i l'arrancada d'una dinàmica de revitalització econòmica en parròquies de la Serra do Caldeirão, es van llançar cursos de formació professional, inserits en un programa de l'IEFP i concebuts com a processos de creació de petites unitats productives.¹⁸ I com que són les dones els elements més disponibles i motivats, dins d'aquestes comunitats, amb elles es va iniciar aquest treball. Atés el paper essencial de les dones en l'estructuració de la vida familiar i social, els cursos van estar dissenyats i organitzats de manera que afavoriren el descobriment i la maduració personal de cada participant, alhora que la seua formació professional.

En un territori l'economia del qual té encara predominantment una base familiar, ancorada en el passat i buscant d'assegurar sobretot una subsistència en el present, no cabien projectes de desenvolupament, endògenament concebuts i realitzats, i molt menys amb un àmbit col·lectiu i suprafamiliar. Tanmateix, si els elements de la *In Loco* pretenien frenar la desertificació en curs, es feia imprescindible, als seus ulls, crear les bases d'una cultura de desenvolupament i d'una sociabilitat més eixamplada. Els set cursos,¹⁹ efectuats entre 1987 i 1991, buscaren per tant representar altres tants espais de reflexió i de presa de decisions col·lectivament, com a projectes encarats cap al futur i també com un mitjà de transformar cada participant en un agent de desenvolupament en l'interior de la seua comunitat.

El procés d'educació i formació d'adults requereix diversos agents i una organització eficaç dels seus diferents contribuents. En aquests cursos, la *In Loco* va recórrer sempre a un monitor local, diversos formadors externs i un supervisor de formació, creant amb tots ells un col·lectiu que s'anomenà «gabinet tècnic». El monitor local és el formador que acompanya personalment el grup durant tot el curs. Pertanyent sempre que és possible a la mateixa comunitat, contribueix amb els seus saber i saber fer tradicionals. És el monitor qui dia rere dia ajuda a superar conflictes i a resoldre problemes tècnics i qui emmarca les activitats pràctiques que faciliten l'apropiació personal dels esdeveniments subministrats pels altres formadors. Els formadors externs, representants de la «modernitat», no poden transmetre la seua «matèria» com ho farien en qualsevol altre lloc (en una escola secundària, per exemple), ni limitar-se a trascolar-la en una versió esquemàtica i simplista, buscant evitar les inevitables dificultats d'aprenentatge de participants amb baix nivell d'escolarització i des de fa molt apartats dels establiments d'ensenyament. Vehicles d'una cultura exterior, els pertoca garantir les condicions de la seua assimilació real, com a mitjà de valoració personal, com a component de formació professional, com a element d'un projecte de creació empresa-

¹⁷ Aquestes últimes iniciatives no seran tractades en aquest treball. D'una banda, els instruments adoptats són descrits i analitzats en altres contribucions i, per tant, són massa recents (iniciades el 2003) per a permetre il·lacions mínimament fonamentades.

¹⁸ Aquesta part de la presentació es recolza en un article «Serra do Caldeirão. Construindo a vontade colectiva de mudança», de Priscila Soares i Alberto Melo, publicat en la revista *Formar*, de l'IEFP, núm. 12 (agost-octubre del 1994) i en la publicació *Formação para o Desenvolvimento. Formação / Inserção Profissional Territorializada*, Priscila Soares et al., Edição *In Loco*, 2001.

¹⁹ Teixit manual; confecció i patronatge; brodats i títelles de jute; rebosteria tradicional; punt de calça i tècniques associades; jocs i joguets de fusta; producció, recol·lecció i transformació de plantes medicinals i aromàtiques.

rial, com a factor de renovació cultural. El gabinet tècnic reuneix regularment (de manera preferent, mensualment) tots aquests agents, permetent la definició conjunta i resultant d'un projecte d'educació i formació i un emmarcament constant i participatiu de la seua concreció. Si aquest gabinet tècnic és la instància que busca assegurar la formació com a procés integrat i integrador d'un aprenentatge personal i de grup, i al supervisor que correspon, per mitjà d'un treball de coordinació i animació permanent, transformar aquest procés en un projecte viu, mobilitzador i viable.

Els continguts de la formació, en el seu conjunt i en interacció, buscaven aportar un coneixement ampli i organitzar una experiència significativa, tot possibilitant i afavorint:

- la descoberta i la maduració personal de cada participant;
- la descoberta de la realitat «grup» i un cert control dels seus mecanismes de funcionament;
- el (re)coneixement de la cultura local (amb incidència en els aspectes que constitueixen l'objecte específic de cada curs);
- la sensibilització amb la problemàtica del desenvolupament de la zona;
- l'adquisició dels coneixements teòrics necessaris per a l'emmarcament del projecte i la comprensió de les tècniques utilitzades;
- el domini de les tècniques específiques;
- l'aprenentatge i l'assaig de la gestió empresarial (incloent una iniciació a les activitats de comercialització;
- el desenvolupament de la capacitat de creació;
- la concepció i la verificació de productes nous.

Aquests cursos van comportar diferents tipus d'aprenentatge, realitzant-se en espais i en temps molt diferents. Juntament amb les sessions d'índole més teòrica (mòdul sobre microbiologia, per exemple, o teoria del color), sorgeixen activitats d'investigació sobre el terreny (plantejament de les utilitzacions terapèutiques tradicionals de les plantes, per exemple), l'experimentació (realització de tintat o prova de receptes noves), exercicis de creació (construcció d'una paleta de colors per a la producció de mostres de teixit o dibuix de motius per a peces brodades a partir de l'explotació de les formes decoratives de l'arquitectura local), gestió de la unitat productiva embrionària (organització de la producció, control de la qualitat dels productes, manteniment d'una comptabilitat al dia, etc.), control de les tècniques específiques de cada curs (domini de les màquines de fusteria o de confecció, preparació de dolços, treballs de teler...). Conseqüentment, els espais i els temps dels aprenentatges estan també diversificats. S'aprén en l'interior de les instal·lacions destinades al curs, però també als carrers i a la rodalia del poblet, en

contacte amb altres residents i amb el medi físic i cultural. Es fan visites d'estudi: visita a museus, descoberta de ciutats, contacte amb proveïdors de matèries primeres i equipaments, participació en fires i exposicions, a Portugal i a l'estranger, discutint preus, condicions de lliurament i de pagament amb els clients.

S'ha de referir també un instrument de formació i registre—el dossier de formació— essencial per a l'assimilació i la integració dels diferents aprenentatges i per a la creació d'una memòria capaç de reconstituir el procés i el trajecte efectuats. Cada participant organitza el seu propi dossier, fent un recull de tots els elements referents a la seua participació en el curs: textos teòrics lliurats pels formadors, dissenys, càlculs, exercicis fets, proves i mostres, informes sobre viatges, contactes, visites a fires, fitxes d'avaluació, textos de caràcter més personal, fotografies...

Cada curs va ser organitzat a l'entorn d'una idea simple però plena de conseqüències: la formació ha d'estar estructurada en funció d'un projecte concret: en aquests casos, la transformació d'un grup de participants en unitat productiva, un projecte que comença a desenvolupar-se des del primer dia de formació.

La «metodologia del projecte» és de fet un instrument ben singular que permet transformar una situació de formació professional en un procés viu, en una «cosa real». Tanmateix, un excessiu enfocament en la creació de la unitat productiva, amb l'obsessió de la seua viabilitat econòmica, pot també conduir el grup a un pragmatisme productivista i a refusar o a resistir, així, a aprenentatges aparentment deslligats de la meta final. Solament una concepció molt acurada del programa de cada component, a la llum del projecte global d'educació i formació, juntament amb una constant integració dels mòduls i activitats de les diferents parts al llarg de la realització del curs i amb l'avaluació permanent del procés amb tots els formadors i formands, poden evitar una eventual tendència reduccionista.

La metodologia del projecte condueix, en la pràctica, cap a una pedagogia de situació. Sense perjudici de les planificacions establertes, cal saber aprofitar el moment en què una necessitat emergeix i s'expressa, i un problema mobilitzador es manifesta, per a desencadenar l'ensenyament-aprenentatge d'un contingut donat, d'una tècnica apropiada. La dinàmica de grup no és ací aplicada en situacions simulades, sinó aprofitant les ocasions en què és necessari resoldre un conflicte, prendre una decisió difícil, superar un obstacle per a la bona comunicació entre tots els participants. Com escriu Priscila Soares,²⁰ «en la nostra idea de metodologia de projecte coexisteixen els aspectes següents: existència d'un problema concret al qual és necessari donar una resposta; creació d'un espai de comunicació; desenvolupament d'un procés d'investigació-acció; necessitat d'assegurar un caràcter integrat i integrador en l'acció».²¹

²⁰ Un dels tres elements fundadors, el 1985, del procés que va originar el 1988 l'Associação In Loco i, des del 1997, presidenta de la direcció respectiva.

²¹ En «Formação para o Desenvolvimento», *op. cit.*, pàg. 38.

Educació i formació d'adults per a una cultura de desenvolupament

El Projecte de Formació d'Animadors Locals de Desenvolupament Rural va ser una iniciativa destinada a assegurar una formació en alternança a vint-i-set agents (entre 1992 i 1993; i a dotze, a partir de 1994) dins d'una àrea d'intervenció corresponent a vint-i-set parròquies. Aquests animadors intervenen en l'àmbit del Projecte de Suport a la Revitalització Rural Integrada en la Serra do Caldeirão-Alentejo/Algarve (o ARRISCA), un pla d'acció territorial concebut i gestionat per l'Associação In Loco, en el marc del programa europeu Leader. Constitueixen una peça central en el procés de sensibilització, informació, dinamització de les poblacions i en la concepció, llançament i acompanyament de projectes i iniciatives locals.

Atesa la necessitat de mantenir, des del començament, aquests animadors en activitat als seus llocs de residència, s'adoptà un esquema molt flexible de formació en alternança, basat en dos components essencials:

- acompanyament individualitzat permanent, en el terreny, de cada animador local y dels projectes i les iniciatives recolzades per aquest, a càrrec d'un element de l'equip central de l'Associação In Loco;
- organització «a mesura» (i *just in time*) de mòduls de formació, en aula, sobre temes específics dirigits al col·lectiu d'animadors locals (quasi sempre, una sessió mensual de dos dies, en règim residencial).

Eren objectius generals d'aquest procés d'educació i formació d'adults els següents:

- dotar els animadors locals dels conceptes i models específics per al desenvolupament rural integrat;
- proveir els coneixements tècnics necessaris per a una intervenció adequada en el marc d'un projecte de desenvolupament integrat i participatiu;
- possibilitar als animadors el coneixement aprofundit de les institucions, òrgans de poder i serveis públics (actuals o potencials) associats en el procés de desenvolupament;
- afavorir l'emergència d'una consciència ecològica capaç de conduir els animadors a la formulació de projectes que integren clarament el component de defensa y valorització ambiental;
- propiciar la comprensió de la necessitat i avantatges d'una actuació concertada entre els diversos serveis i òrgans de poder, entre els diversos actors locals i entre els tècnics exteriors i la població local.

I els objectius específics següents:

- proveir als animadors informació tècnica i institucional necessària per a la concepció i l'encaminament de projectes i iniciatives locals;

- propiciar als animadors el saber fer imprescindible per a emmarcar projectes i iniciatives locals;
- crear una xarxa d'intercanvi i d'ajuda mútua que integri tots els animadors locals de la zona d'intervenció;
- crear, en l'àmbit de l'equip local, un cos de tècnics especialitzats susceptibles de recolzar de forma eficaç l'acció, i el desenvolupament personal, social i professional, dels animadors locals.

També ací es pot parlar d'una metodologia de projecte, atés que tota la formació es basava en un procés d'adquisició, organització, aplicació, reelaboració i integració de coneixements teòrics, tècnics o pràctics, mitjançant el progressiu desenvolupament d'un projecte d'intervenció social, que a cada instant possibilita, estructura i dona sentit al trajecte efectuat i als aprenentatges realitzats. La metodologia de projecte va propiciar ací una permanent dialèctica entre teoria i pràctica, entre producció del saber i intervenció de terreny, entre desenvolupament personal i inversió social. Destinat a formands en situació real de treball i proporcionant un recolzament individualitzat als animadors locals per mitjà de desplaçaments freqüents dels formadors al terreny, aquest projecte d'educació i formació d'adults adoptà igualment una pedagogia de situació, buscant traure partit del potencial pedagògic, intrínsec per a les més diverses situacions emergents de la dinàmica social en curs. Es tracta, en efecte, d'un plantejament pedagògic i d'intervenció molt participatiu, on pertoca als formands un paper essencial en la definició permanent de les necessitats de formació, fent possible una constant adequació dels continguts i dels instruments d'aprenentatge.

L'Associação In Loco es va definir, des del començament de les seues activitats, com l'instrument d'un procés d'acció-investigació-formació, d'un plantejament de natura fonamentalment educativa. En efecte, concebre i dur a terme un projecte d'educació i formació per a una zona en profunda crisi cultural i econòmica, com era la Serra do Caldeirão a mitjan dels anys huitanta, exigia una ruptura radical amb els patrons convencionals d'ensenyament, basats en espais especialitzats i exclusius i en una relació unidireccional professor-alumne, en la base de programes d'estudi prèviament definits, inamovibles i descontextualitzats. De fet, adoptar programes preestablerts per a aquest tipus de situacions no faria més que reproduir els interessos, les motivacions, els sabers adquirits i no qüestionats dels mateixos formadors, sense preocupació d'un real ajust a la situació sobre la qual se suposa que s'ha d'intervenir. Sense la humilitat d'assumir la posició d'un «subministrador de respostes parcials» o, millor encara, d'un «coinvestigador de respostes apropiades» davant de les «comandes» que, de forma més objectiva (mitjançant estudis previs de diagnòstic) o més subjectiva (mitjançant comandes expressives per

part dels participants), tan sols poden ser realment definides en els mateixos llocs i moments de la intervenció al terreny.

Consideracions finals

Primer que res, allò fonamental és crear «situacions educatives» o «dinàmiques educadores» al voltant de problemàtiques que efectivament afecten la vida de les persones i que tenen potencialitats d'aprofundiment constant en les àrees del cognitiu, del tècnic, de l'esteticoafectiu, de la sociabilitat, etc. En un context de desenvolupament local, és necessari viure l'educació i formació d'adults no com una situació on l'especialista ensenya alguna cosa a l'ignorant, sinó com un procés en moviment en què tots els que intervenen, en els títols més diversos, tenen contribucions a fer i fan aprenentatges, per la interacció entre si, per l'anàlisi dels problemes i per la recerca comuna²² de les millors solucions. Al capdavant, per la simple inserció, tot i que activa i conscient, en un moviment social que és generador de nous coneixements, competències i actituds. La intervenció social permet l'eclosió de situacions de gran potencial educatiu; una investigació paral·lela conduirà, de forma gradualment participativa, cap a una millor definició dels mètodes i els continguts que actualitzaran aquest potencial, per mitjà de noves i ajustades accions d'educació i formació; aquestes, per la seua banda, es dirigiran de manera que provoquen la multiplicació i l'aprofundiment de noves iniciatives i projectes locals...

Deixant de nou la paraula a Priscila Soares:²³

«Corrent el risc de simplificar excessivament, diríem que un procés de promoció del desenvolupament local es concreta mitjançant accions d'animació, de formació i d'organització.

L'animació es tradueix en un conjunt d'activitats i projectes que tendeixen a crear una dinàmica, un moviment de fons, que es deu estendre fins a englobar tots els grups de la població d'un territori, creant un quadre favorable per a la iniciativa, els projectes, en suma, al procés de desenvolupament local.

La formació —i no solament la formació professional— es centra en la capacització de persones i estructures per a la concreció de projectes i conducció de processos. Les accions de formació constitueixen formes d'intervenció més intensives, conduïdes amb grups restrictius de la població.

Quant a l'organització, aposta en la creació d'espais i relacions de cooperació entre els actors i les entitats locals, en l'interior d'un territori, i en l'articulació regulada d'uns i d'altres, com també de les estructures a què hagen donat origen, així com en l'exterior.

²² D'ací que moltes vegades s'utilitze l'expressió anglesa *searching community* per a designar el conjunt d'actors implicats en un projecte d'intervenció inspirat en el concepte d'investigació-acció participativa.

²³ En «Formação para o Desenvolvimento», *op. cit.*, pàg. 18.

Al nostre entendre, totes aquestes accions –fins i tot les d'animació i organització– són formatives en la mesura en què constitueixen formes de participació i de capacitació per a la participació, responsable i eficaç, en un procés de desenvolupament local.

En aquest sentit, el que la In Loco busca fer, per mitjà de la seua intervenció concreta i polivalent, és educació d'adults i formació per a la ciutadania.»

Aquesta aparent ampliació del concepte d'educació i formació d'adults està, a més, d'acord amb una Recomanació de la UNESCO,²⁴ on diu, d'una banda: «l'educació d'adults hauria de contribuir a [...] desenvolupar una comprensió crítica dels grans problemes contemporanis i de les transformacions socials, com també la capacitat per a participar activament en el progrés de la societat en una perspectiva de justícia social»; i, d'altra, que l'educació d'adults ha d'adoptar, com un dels seus principis de base, el reconeixement «com a part integrant del procés educatiu, de les formes d'organització col·lectiva creades pels adults amb vista a solucionar els seus problemes quotidians».

És innegable el potencial de processos d'educació o formació d'adults, en tant que arrelats en moviments socials, per a generar i vehicular innovacions radicals tendents a millorar la qualitat de vida i la justícia social, a les comunitats locals i, per extensió, en la societat en general. Per consegüent, és comprensible que els successius poders sociopolítics a Portugal, gelosos de conservar una ancestral posició hegemònica i d'obstruir eventuais divisions de poder, hagen sempre preferit defensar postures tecnocràtiques i burocràtiques, i fomentar fins i tot ocasionalment la «prolongació escolar» per a les persones adultes, en compte de buscar definir, de manera àmpliament participativa i coherentment estructurada, una vertadera política per a la promoció de l'educació i la formació d'adults i, paral·lelament, per a l'expressió de la ciutadania activa.

²⁴ Recomanació sobre el Desenvolupament de l'Educació d'Adults, aprovada el 26 de novembre de 1976. Traducció portuguesa amb presentació i notes de Maria José Gusmão i António Gomes Marques, «Projeto de Educação de Adultos», Caderno núm. 1, Universidade do Minho, Braga, 1977.



*Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear les condicions en la FPA:
aproximació a una experiència situada i informada*

Maria José Picher, mestra del CPMFPA de Moncada



Com a persona adulta involucrada en un procés d'ensenyament-aprenentatge, forme part d'un Centre i del claustre d'aquest Centre des de molts anys enrere i pense que l'educació en general, té un paper molt important, però no sols amb un caràcter prospectiu en el cas de xiquetes, xiquets i joves, sinó com a formació i capacitat de les persones adultes (educandes i educadores).

Així doncs, com que som les persones adultes, les que vivim una societat de canvis continus, les que estem immerses en tota una sèrie de transformacions econòmiques, socials, polítiques, culturals, científiques, tecnològiques,... de les quals som agents i vivim directament,... i davant les quals es trobem amb la necessitat de fer front, entendre i comprendre, és per això que necessitem estar preparades per a afrontar i enfrontar els reptes que ens planteja aquesta societat canviant de la qual formem part, o al contrari es veurem avocades a la marginalitat i des d'aquesta a la marginació.

En aquest sentit, en la Formació de Persones Adultes, no sols ens hem de preocupar de l'aspecte compensatori orientat a l'expedició de titulacions bàsiques, sinó també i molt important, hem de centrar la nostra atenció en la capacitat per a participar i transformar la societat i així

ser perceptores/ors dels beneficis i/o progressos tant econòmics, socials, culturals,... que ja hi existeixen i d'aquells que es poden generar o que podrem generar en el futur.

Com que la condició de persona adulta implica enfrontar-se a qualsevol problemàtica, context,... que es produïska, i que aquesta nova situació no destrua a les persones amb més capacitat, o amb un nivell concret d'habilitats adquirides, o amb una determinada edat, o sexe, o condició social, o professió, des de la Formació de Persones Adultes, crec que hem d'assajar distintes eines, recursos, maneres,... d'abordar qualsevol temàtica que possibiliti la creació i recreació personal, en qualsevol nivell de la formació bàsica, en qualsevol altre programa formatiu contemplat en la Llei 1/95, en qualsevol àmbit d'actuació dins i fora del Centre,... per obtenir una mínima conceptualització de la realitat que, a més a més, ens portarà a prendre'n consciència i ,a poc a poc, anirà transformant-se en nova acció, en nova actuació. I aquesta acció, aquesta actuació, fruit d'un treball, d'una investigació, d'una indagació, d'un esforç, del nostre esforç, quedarà marcat dins nostre, constituint una experiència, 'la nostra experiència' que ens ajudarà a créixer en autonomia.

Les persones adultes, d'alguna manera estem contínuament monitoritzant el món que vivim, el que ens envolta, el més prop i el més llunyà, amb unes característiques determinades,... i el que fem amb aquesta informació és interioritzar-la, combinar-la amb el que som. Com que som ésser singulars, però a la vegada socials, compartim i cointerpretem tota la informació, per a finalment, prendre decisions que seran bé d'actuació, o bé de persuasió front a la no actuació.

El procés d'ensenyament-aprenentatge que vaig a compartir amb tots vosaltres, es concreta en un lloc, el CP Municipal de FBPA de Moncada; en el Primer Nivell de Cicle II del Programa Formatiu a) de la Formació Bàsica de Persones Adultes; en el Mòdul de "Naturalesa, Ecologia i Salut" del Camp de Coneixement o Àmbit d'Experiència Científic Tecnològic i amb una dedicació lectiva setmanal d'una hora.

Condicions de Partida:

Algunes *característiques* de partida d'aquest procés, a més de les circumstàncies abans esmentades, són les següents:

- Persones adultes participants:
 - Una persona adulta educadora, que forma part del Claustre del Centre des de fa anys, que mai no està quieta, que busca posar en marxa i millorar pràctiques de sistematització d'experiències (pròpies o d'altres), que pensa que qualsevol moment és bo per encetar nous processos i/o continuar-ne d'altres.

- Unes persones adultes educandes, algunes de les quals són de nova incorporació al Centre i d'altres que ja participaven al Centre des de cursos passats. Aproximadament, la meitat del grup és major de 60 anys i l'altra meitat procedeix de l'ESO, el que determina interessos i conceptualitzacions diferents entre elles. Les persones més joves tenen la necessitat d'obtenir el títol de GES i tenen una idea d'escola tradicional on la relació és bidireccional professora/or-alumna/e i on han d'assitir-hi perquè han d'aprovar un examen. Les persones més majors, troben a l'escola allò que no van tindre a la seua infantesa (la possibilitat d'anar a l'escola) i on assisteixen sense cap temor a l'aprobat o al suspens, sinó amb molta il·lusió per repassar i aprendre coses noves. Es comença el curs amb una predisposició al treball, però a mesura que s'avança en el temps i van apareixent noves circumstàncies, algunes d'elles, les més joves, les menys involucrades en processos generals de l'escola, van prenent decisions davant de la participació que en alguns casos és d'alternància tant en l'assistència com en els compromisos i en altres casos, de no participació.
- Organització i funcionament del Centre Educatiu:
 - El nostre Centre encara no compta amb l'autorització d'ensenyaments del 2n Nivell de Cicle II del Programa Formatiu a) de la FBPA i per tant no pot proposar l'expedició de títols de Graduat en ESO.
 - La Programació de Departament Científic Tecnològic del Projecte Curricular de Centre, pel que fa referència al Mòdul de Naturalesa, Ecologia i Salut:
 - Estructura els continguts del Decret 220/1999 en set nuclis o blocs temàtics de treball (Dos d'aquests referits a l'alteració de la qualitat de l'Atmosfera, altres dos referits a l'alteració de la qualitat de l'Hidrosfera i tres que es refereixen a l'alteració de la qualitat de la Litosfera).
 - Planteja el desenvolupament d'un bloc temàtic cada curs acadèmic.
 - Determina que cada bloc temàtic serà d'aplicació en tots els nivells de la Formació Bàsica (Cicle I i 1r. Nivell de Cicle II), amb la intenció que les persones adultes que per circumstàncies han de romandre al mateix grup o nivell diversos cursos, puguin tenir accés a altres conceptes, temàtiques, problemàtiques,... encara que practiquen els mateixos procediments. A més que com deia en la introducció, el context extern està i és per a totes les persones adultes, estiguen al nivell o grup que estiguen.

- Planifica la integració dels temes transversals dins de cada bloc temàtic.
 - Pretén què les persones adultes participants aconseguisquen la conceptualització i l'instrumentalització amb un procediment o metodologia semblant, quant no igual al mètode científic.
 - Estableix la coordinació d'aquelles persones adultes educadores que participen del mòdul en altres nivells del programa formatiu a).
 - Desenvolupament del procés:
 - A. **Presentacions:**
 - De les persones que conformem el grup ja que és important conèixer les situacions, circumstàncies, dificultats,... que determinen o puguin determinar la continuïtat i/o permanència en el procés de cadascú. Es fa un primer apropament, en funció del que cada persona vol aportar (mai no es força que algú diga o expresse el que no vol) i el que diga serà considerat a l'hora d'analitzar l'evolució, els temps, els ritmes,... però mai no serà una justificació de la no acció.
 - Del Mòdul en què es va a desenvolupar el procés, atés que es compta amb persones que d'una banda, és la primera vegada que estan al Centre; i d'altra banda, és la primera vegada que escolten la nomenclatura de “Naturalesa, Ecologia i Salut” per referir-se a una assignatura que bé elles o els seus fills coneixen com *Ciències Naturals, Biologia, Geologia o Coneixement del Medi* i que tracta aspectes des de diverses ciències (la biologia, la geologia, l'ecologia i el medi ambient, la salut,...) però sense descuidar ni oblidar aspectes sociològics, econòmics, polítics, filosòfics,... lligats o vinculats a aquestes.
- S'explica a més a més, que els continguts del mòdul de NES estan estructurats en blocs temàtics en aquest Centre i que l'índex de treball del bloc, s'ha de configurar al llarg del procés que encara que s'inicia en començar el curs, no té perquè finalitzar amb aquest, a més que l'índex que vaja sorgint no té perquè ser lineal sinó que les necessitats i decisions de les persones del grup, poden fer que anem saltant, entrant i eixint-ne. En aquest sentit, és necessari que cadascuna/un dels participants sàpiga on es troba, com s'ha de situar,... i que la participació implicarà actuacions tant de docent com de discent, d'observador com d'actor,... segons necessitats, possibilitats, i que és molt important, el que cadascú haja de dir al respecte de tot *“Totes/tots som subjectes amb subjectivitats que en compartir-les entre totes/tots podem objectivitzar”*. I el procés no té perquè començar i acabar

en un curs escolar, ben bé pot ser i de segur serà un trampolí per iniciar i/o complementar altres investigacions, treballs, i/o satisfer altres necessitats,...

- Del 'Bloc Temàtic' que cal treballar amb els seus continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, el quals, no són en absolut determinants sinó més bé orientatius atés que bàsicament es resumeixen en curiositat, interès, disposició, coneixement, interpretació, anàlisi crític, valoració, respecte i conscienciació, així com estableix la normativa.

- Del tema transversal "Educació per a la Pau" i la concreció en el mòdul, tenint en compte, que es procurarà utilitzar eines que ens permeten viure els principis d'una cultura de Pau (diàleg, respecte, reconeixement, cooperació, comprensió d'altres punts de referència, consens, solidaritat,...) i s'evitaran relacions de poder, d'injustícia,...

B. Presa de decisions.

- Respecte de l'avaluació. Es prenen decisions des del punt de vista del grup per a configurar el procés d'avaluació: com i què es va a avaluar, amb quines variables i puntuacions assignades a cadascuna,...

Com que aquesta és la primera vegada que s'ha plantejat una avaluació estructurada i sistematitzada amb este nivell i grup de persones educandes, les variables han estat proposades des de la persona adulta educadora, a més que esta, ha orientat el procés de configuració.

Encara que les decisions han estat consensuades en el grup, s'entén que al llarg del procés i atés que s'està en fase d'assaig, aquesta configuració podrà veure's modificada al llarg del procés, sempre i quant siga degudament justificada i s'entenga que pot millorar no sols el procés de la pròpia avaluació sinó el de l'ensenyament-aprenentatge. Amb açò, s'intenta potenciar el caràcter flexible i obert del procés d'avaluació.

Les variables que s'acorden i consensuen, fan referència a l'assistència, a la participació interna en el propi procés del mòdul, a la participació externa al procés del mòdul però també d'integració a l'Escola i al Medi, al domini dels continguts,...

En quant a la variable "Participació Interna en el procés del Mòdul", s'acordà que els 'treballs individuals' presentats fora de termini no es puntuaran. Aquest acord, plantejat des d'una part de les persones adultes educandes, fou admés per la resta de persones del grup, si bé, el termini d'entrega es decideix que no es limitarà a un dia en con-

¹ OIM, 2008 Les migracions en el món en 2008

² ACNUR, 2007 Els desplaçats interns. Preguntes i respostes. www.acnur.org

cret sinó a un període d'al menys una setmana. També es puntualitza, que la variable 'iniciació de processos', es valorarà positivament quan aquestos, siguen d'interés per al grup, o serveixen per reorientar el procés, per recuperar veus, per possibilitar l'escolta activa i/o passiva, per facilitar la comprensió,... Aquest últim aspecte, que en principi no va quedar gaire clar, potser perquè la persona adulta educadora no el va saber explicar millor, al llarg del procés ha anat concretant-se en accions i actuacions que han fet guanyar en autoestima a les persones participants. Un exemple el tenim en les aportacions d'experiències de vida (novedoses i/o alternatives per a la resta del grup, que mai s'havien plantejat, però que no són impossibles de dur a terme i de practicar), un altre exemple és la solidaritat sorgida entre persones participants, que s'han posat en joc iniciant processos de suport alternatius i particulars (en hores no lectives), que han repercutit en un avanç per al grup i el més important, sent a la vegada aprenents i mestres, que els ha fet sentir importants, valuosos, necessaris,... 'per al' i 'en el' grup.

- Respecte de la qualificació, s'acorda a partir de quina puntuació es considerarà satisfactòria, a més de establir els barems corresponents a la nomenclatura que requereix l'acta final d'avaluació (Insuficient, Suficient, Bé, Notable, Excel·lent).

- Respecte dels continguts, temàtiques,... que cal treballar, es van arrebegant idees, paraules, suggeriments,... aportats per totes les persones al voltant de la frase "La Fam al Món". És important que cada persona del grup indique alguna cosa i comente el per què de la seua expressió.

Al respecte dels comentaris i aclariments, cada persona del grup, individualment i per escrit intenta relacionar els conceptes que hi han aparegut. Dels escrits presentats, es va configurant un índex de temes que serà l'iniciador del procés al llarg del curs.

Totes aquestes aportacions de les persones participants, s'intenten organitzar i estructurar com un esquema.

A partir d'ací, es procedeix a la consulta de materials diversos per ampliar i/o aclarir conceptes i relacionar aquestos amb els propis del mòdul.

En el treball dels materials, s'intenta seguir el següent procediment: Anàlisi del vocabulari / Interpretació d'idees de forma oral (treball de grup) / Resum i/o respondre qüestions de forma escrita (treball individual).

- Respecte dels materials a utilitzar, estos, són aportats des del Centre (és el cas de diccionaris, fotocopiadores, ordenadors portàtils, impressora, projector i pantalla, reproductor de Cd, càmera fotogràfica,... que són mot a prop i alguns fins i tot dins de l'aula) i des del Departament o des de qualsevol persona participant (làmines, vídeos, diapositives, infografies, cançons, ppts, pel·lícules, textos, premsa,...). Cal dir que d'aquestos últims i a causa de l'experiència pràctica en este mòdul, es compta amb un ventall de materials i en diversos formats que s'empren segons les necessitats.
- Respecte del producte final (el llibre de la persona adulta educanda), estarà conformat per tots els coneixements treballats i enregistrats mitjançant tècniques variades (esquemes, resums, idees pròpies, idees del grup, qüestions, interpretacions,...) dia a dia. Així cada persona tindrà el seu propi material curricular (llibre) que haurà elaborat ella mateix amb l'ajuda i l'escolta de les companyes i companys.
- Respecte de la dinàmica de treball, la persona adulta educadora serà la que guiarà, orientarà,... el procés, però cada una de les persones adultes educandes, hauran de participar en la busca i aportació d'informació, en la identificació de problemes, en la lectura de materials, en extraure conclusions, en fer resums, en extraure deduccions, en respondre a qüestions, a intervindre als debats i col·loquis respectant el torn de paraula, en la detecció de deficiències,... en definitiva, pràctiques que a poc a poc els permetrà guanyar en autonomia.
- Respecte de les persones participants hem de considerar-nos totes i tots com subjectes i no tractar-nos com objectes que agafem, utilitzem o rebutgem i/o anul·lem en virtut dels nostres interessos, ja que totes/tots tenim la capacitat d'actuar, d'aportar idees, de tenir sentiments i emocions els quals hem de considerar i respectar. Així, cada dia, a cada moment, sempre tindrem a prop al menys una persona que ens brindarà la possibilitat de posar en pràctica "el Respecte" atés que ningú és menys que jo i jo no tinc més drets que ningú, "l'Escolta activa" sense interrompre ni badallar, "el Reconeixement" d'allò en què és vàlida, "un Somriure" que és com portar escrit 'm'agrada riure amb tu, "un compliment" que incite a més accions, "l'Agraïment" que és a la vegada un reconeixement al suport rebut,... en definitiva un munt de joies que deuen adornar les nostres relacions com a persones si no volem crear un ambient hostil que ens impedisca créixer, aprendre i avançar.

- Respecte de la metodologia, utilitzada, s'ha procurat partir de les persones adultes participants, considerant que cadascuna dins de la diversitat és singular amb diverses circumstàncies d'obligacions laborals, de salut, d'interessos, de procedència,... que cadascuna és necessària en el seu propi procés d'aprenentatge i per això s'ha d'implicar, que el creixement individual i de grup vindrà donat per les relacions complementàries de diàleg, respecte,... que es produïsquen entre totes/tots i on s'hi troben ensenyants que aprenen i aprenents que ensenyen, perquè crec, que la garantia que l'aprenentatge siga de qualitat no la proporciona únicament el mètode, sinó que també són primordials i determinants les relacions entre les persones que participen del procés, les actituds que s'adopten i el nivell de comunicació que s'estableix i al que s'arriba.

Algunes conclusions:

El que ha mostrat este treball, és que l'actitud de les persones adultes participants en el procés és determinant perquè s'avance, i ni la dedicació lectiva (més o menys llarga), ni la temàtica, ni l'edat, ni... són factors que impedeixen assolir certa autonomia. En aquest grup, que diferia en l'edat i els interessos, s'ha treballat agust, perquè s'ha après mútuament, s'ha compartit,... i ens hem adonat que eren més coses les que ens unien que les que ens separaven. Amb el pas del temps, totes hem guanyat en confiança (en si mateix i en les/els altres, en més o menys quantitat, en més o menys temps,...), i eixa confiança ens ha permés estar més centrades i treballar amb més seguretat i autonomia, a més a més que eixe xicotet avanç ens ha il·lusionat per a continuar.

Totes les persones hem participat en la recerca d'informació, i encara que de vegades esta informació ha costat de seleccionar i estructurar amb coherència, s'ha tingut la iniciativa i capacitat de compartir els resultats obtinguts amb la resta de companyes i companys, i inclús en algun moment, s'ha arribat a fer una distribució de tasques. S'ha procurat portar els treballs més o menys al dia i finalment cada persona tindrà el seu llibre del present curs del mòdul de NES en què es podran observar els materials consultats, la interpretació tant individual com de grup i la presentació per escrit de conclusions individuals i/o de grup dels següents tractats:

- Visions individuals i particulars de la Fam al Món, de l'obtenció d'aliments,...
- Anàlisi crític del repartiment dels recursos alimentaris al món.
- Coneixement de les distintes fonts de producció d'aliments, així como la seua rendibilitat ecològica.

- Anàlisi d'algunes tècniques de producció agrària per a traure conclusions.
- Reconeixement de la desigual distribució de la riquesa (Corrupció).
- Reconeixement de diverses dualitats: països pobres / països rics, fam conjuntural / fam estructural, guerra / pau,...
- Conscienciació de la relació de la fam amb les malalties i a l'inrevés.
- Reconeixement del comerç injust (que ens ha permès l'enllaç d'altres temes transversals treballats amb anterioritat).
- Anàlisi dels efectes mediambientals de l'agricultura.
- Valoració dels costos de la producció agrícola i els seus efectes per a la salut.
- Reconeixement de diferents tipus d'explotacions agràries i la repercussió en la creació i aparició de desigualtats socials (l'aprofitament d'uns pocs sobre altres molts,...)
- Reconeixement de la simplicitat de la cadena alimentària humana i les seues repercussions ambientals, socials, culturals,...
- Coneixement de la Biotecnologia com a Ciència que és i algunes de les seues aplicacions en l'obtenció d'aliments així com les revolucions a què estem assistint en este camp actualment i que ens arriben pels mitjans de comunicació.

Al tractar aquestos continguts, hem realitzat altres aprenentatges com ara la recerca d'informació per a presentar-la al grup, hem cuidat el llenguatge, hem après que ens agrada treballar en grup perquè ens facilita la comprensió, que escoltar les opinions dels altres ens enriqueix, que és important la cooperació ja que cada persona té un ritme, que és molt important assumir compromisos i responsabilitats i tindre una comunicació fluida i transparent; i encara que de vegades, s'hagen fet reprovacions, si han estat ben canalitzades i aprofitades, ens ha portat a un nou avanç.

En definitiva, hem tingut l'oportunitat de viure experiències que considere molt bones i en les quals les persones que hem arribat fins a aquest moment assumint el compromís, ens hem entregat amb força, il·lusió, amb ganes de fer coses (bé o menys bé però fer) i amb el sentiment d'aprendre i fer créixer entre totes/tots l'espai que tenim en comú. Hem tingut l'oportunitat de compartir xicotets i grans coneixements, de sentir-nos més a prop, de conèixer sense conèixer-nos,... ens hem sabut adaptar a condicions, mitjans, persones, el que ens ha fet créixer també com a persones. Hem tingut la possibilitat de traslladar inquietuds quotidianes que han sorgit d'un estar atents al medi circumdant, respecte de les quals hem creat opinió,... Està clar que la Participació és el camí, i és per això que experiències com aquesta, haurien de continuar i ser recolzades.

Les persones adultes educandes han manifestat estar satisfetes per motius diferents: les més majors perquè se senten amb capacitat de poder ajudar els seus néts, perquè quan escolten notícies dels mitjans de comunicació reconeixen i entenen conceptes que en classe s'han parlat i debatut, perquè als qui els agrada escriure sobre les seues vivències troben que cada vegada poden expressar-se sobre més coses,... les més joves, perquè arrossegaven una absència total d'autoestima, derivada d'experiències anteriors en l'institut, amb les amistats i inclús familiars (germans) que les feien sentir-se incapacitades, inferiors,... este sentiment de desvalorització les omplia de pors, a parlar, a manifestar-se,... i se n'adonen que a poc a poc ho van superant, troben que ara tenen més força per encarar eixa situació, se senten tan importants com qualsevol altre perquè van guanyant en confiança en si mateix,... i van guanyant en seguretat. I totes en general, perquè han trobat un espai físic, temporal, relacional,... on comparteixen idees, sentiments i aprenentatges.

Doncs bé, aquesta ha estat en línies generals la meua experiència d'aquest curs, singular en el conjunt de les experiències, però amb elements d'encontre. De vegades he tingut dubtes i sé que més hi apareixeran, però escoltant les reflexions de les persones adultes educandes que han participat i que s'han enfrontat a reptes per dissenyar un nou destí, trobe forces per a continuar en este camí que de moment alguna senda va obrint i no deixar que ens tanquen possibles eixides.

Aprenent sobre la marxa...

Iolanda Corella, mestra del CPMFPA d'Almussafes



En el moment de plantejar-me escriure sobre un exemple d'aprenentatge experiencial, vaig començar tot buscant en la meua biografia què en sabia jo d'aprenentatge experiencial. I francament, no és molt. Sé que la vida t'ensenyà, que aprenem en diferents àmbits de la vida i que aprenem de les persones amb qui ens relacionem, que aprenem del que fem i del que deixem de fer; i que, per tant, l'escola no té l'exclusivitat de l'aprenentatge i que les persones adultes arriben als centres amb moltes coses a la motxilla com ho vaig fer jo en el seu moment. Aleshores, després d'aquestes obvietats, em pregunte, com és que a l'escola és tan difícil admetre-ho? Personalitze. Com és que ens resulta tan difícil, als docents, donar valor al que les persones són i al que les persones ja saben?. Potser negar-li el reconeixement al que l'altre ha après en altres àmbits de la seua vida no escolars, és una manera d'apuntalar i fer valdre el que l'escola és, posseïdora dels sabers vàlids, i de construir la figura del docent com a custodi de la veritat i fedatari dels coneixements. Evidentment aquesta escola respon a un model tradicional i bancari de l'educació que no és el que desitge (en el que dic i pense) però és el model que encara trobem per quasi tot arreu, i, per què no dir-ho, també al centre on treballo i en moltes de les meues accions.

Aquest no reconeixement dels aprenentatges de la vida, dels aprenentatges assolits en àmbits no escolars, no afecta solament a l'alumnat, també ens desprén als docents de molts sabers que tenim i que no som capaços de dur als centres perquè l'escola (que som) diu que no són vàlids. Ens converteix en figures fràgils, a les quals cal dotar d'eines, de didàctica, de normes, d'especialistes que ens marquen el camí correcte, el que s'ha de fer. La distància entre la vida i l'escola hi és a dintre nostre i ens converteix, moltes vegades sense ni adonar-nos, en figures esquarterades, esquizofrèniques, amb barreres entre el que som a la vida i el que som a l'escola, entre el que diem i el que fem, entre el que som com aprenents i el que som com a docents. Segons aquest model, ensenya qui sap, i a qui no sap, evidentment se l'ensenya. Admetre doncs, com a docent que, d'una banda, no saps moltes coses de les que l'escola suposa que has de saber, i que, d'una altra, tens molts coneixements valuosos que provenen de fóra de l'escola, és per a mi un doble descobriment. Em descobreix com a aprenent a tot arreu i em compacta; m'integra.

I en aquest procés de descobrir-me, ha estat fonamental per mi el fet de participar des de ja fa 10 anys en un grup de treball, vinculat al CREC, amb companys i companyes relacionats amb l'educació d'adults. Ens hem reunit periòdicament per a treballar de forma col·lectiva diferents temàtiques, sota diferents títols, i tot posant el focus de la recerca en diferents aspectes, segons hem anat sentint la necessitat d'aprofundir en una qüestió o altra. En aquests anys hem après, ens hem transformat, i hem creat col·lectivament. Però he de manifestar amb certa perplexitat que no ha estat fins assumir el repte d'escriure

aquest text que ara llegiu, que he pogut veure els lligams, els nexes entre allò que he après i reflexionat al grup i algunes qüestions i dubtes que em sorgeixen al centre o a l'aula. Aquesta és una bona ocasió per narrar-me i posar negre sobre blanc, impressions, sensacions, dubtes i interrogants.

L'arribada

Quan vaig incorporar-me al grup de treball, aquest ja estava constituït així que va ser com incorporar-me a un tren en marxa i, d'alguna forma, a punt de descarilar ja que en aquell moment el grup passava per un moment de crisi. La meua incorporació al grup no responia a una reflexió meditada. Ho vaig fer sense saber massa bé ni com es treballava, ni si hi havia un projecte explícit. En aquell moment no sabia què feia diferent un grup de treball, d'un seminari o d'un curs. El que sí que tenia clar era que volia aprendre i que ho podia fer amb aquella gent. Intuïa que allí podria obtindre les eines que necessitava, encara que no anava molt encertada amb el que anava a trobar-me. En aquell moment jo buscava dotar-me de coneixement, buscava un bon vestit per a l'escola. Un vestit que em capacitaria per a ensenyar. Per contra, el procés encetat ha estat de despullada, lenta i, sovint, dolorosa.

A les nostres escoles treballem amb grups o amb un conjunt de persones? Què fa que un grup siga un grup? Hi ha un objectiu comú a aquestes persones que conformen els grups-classe? Els defineix la demanda? La demanda coincideix amb l'objectiu? I què els dóna cohesió? Per què es queden? Per què vaig quedar-me jo a l'escola d'adults? I al grup de treball? Per què em quede i per què me'n vaig?

El què i jo

Des del principi vaig adonar-me que no en sabia. I no era cap sensació, era una evidència. Desconeixia la terminologia que empraven els meus companys i els autors que esmentaven. Encara recorde, perquè faig l'esforç de no oblidar-la, la cara d'una companya quan després d'estar parlant diverses sessions sobre Paulo Freire, a qui jo no tenia el gust de conèixer, li vaig preguntar què era això de la pedagogia crítica. Amb certa ironia diré que no sé si era cara de desconcert, o és que no sabia per on començar a respondre. Però el ben cert és que eixa mirada em va dir moltes coses. Em va dir sense paraules com d'ignorant que era i com minsa que era la meua formació sobre el món de l'educació. Des d'aleshores i fins a hui encara tinc la sensació de rebre del grup molt més del que puc aportar. Tot i que, no obstant això, mai no he sentit que la meua actitud fóra passiva. De fet, en aquells primers anys, en mi, l'activitat era frenètica, en el sentit que abordava qüestions que em trasbalsaven profundament; entrava en contacte per primera vegada amb autors

que em colpien amb força, i amb tota una forma d'entendre l'educació que per a mi era nova; em qüestionava tot el que feia a l'escola i quin model educatiu volia; tot bullia a dintre meu; tot queia, es movia i es recol·locava; tenia la terrible sensació que res del que sabia o creia saber valia, que tot havia de ser substituït; sense puntals, amb cert vertigen, com si haguera deixat de fer peu en una mar en la qual no estava segura de saber nadar... Mai havia viscut l'aprenentatge amb tanta intensitat.

Què sabem de l'alumnat? Què sabem del que els bull a dintre, del que els commou o del que temen? Què sabem els mestres, no dels alumnes, sinó de les persones amb qui treballem a les aules?. Per què dels alumnes creiem saber-ho tot, però de les persones no en sabem gaire.

Jo, els altres i el nosaltres

Paral·lelament, vaig anar coneixent les persones que formaven el grup perquè no sols desconeixia el discurs, allò de què es parlava, sinó que també desconeixia a qui parlava. Aquesta sensació de nouvinguda, d'empeltada, era en aquell moment molt intensa (encara que no sabia dir si m'ha abandonat del tot). Observava, escoltava, preguntava, intentant esbrinar les normes implícites, els rols assumits i procurant, sobretot, entendre les relacions construïdes. Era com un intent de confeccionar un mapa que em permetera entendre qui era qui. Les respostes que obtenia em mostraven com de divers era el grup i quantes realitats diferents hi vivien. Però, alhora, mentre cartografiava els altres, i sense ser-ne del tot conscient, jo també estava creant relacions, obria camins i en tancava d'altres. En aquells anys la meua mirada cap al grup era externa. Hui, ja sense eixa perspectiva, penso que potser en aquell moment la mirada aliena i novella, sobre les relacions i les dinàmiques potser podria haver estat valuosa. No ho sé. No tinc una idea clara sobre com establir les relacions dins d'un grup ni sobre com els grups es conformen i es regeixen. Però de vegades sent les coses a la carn, a les emocions, però em resulta difícil comunicar-ho, principalment, per què no en parlem d'eixes coses. Potser aprendre a fer-ho, i trobar espais i moments per fer-ho, seria un aprenentatge valuósíssim per a la vida i per a l'acció a l'aula, al centre i a qualsevol altre àmbit de participació.

Cadascú és d'un pare i d'una mare

Altra cosa que vaig constatar en el moment en que vaig incorporar-me al grup de treball és que cada integrant era, com diuen al meu poble, d'un pare i d'una mare. Cadascú provenia de diferents formacions, amb experiències en diferents àmbits i, per tant, aportava, i aporta, diferents visions de les qüestions

que abordem. Que aquest fet, totalment lògic d'altra banda, em sobtara, és un indicador de com de ben escolaritzada havia estat. Acostumada com estava a assistir a cursos on hi havia una veritat, la del docent, que deia el que era; ara em trobava amb companyes i companys que encetaven debats dels quals semblava que no anàvem a eixir mai i confrontaven diferents punts de vista i visions complementàries o parcials d'una mateixa qüestió. Tot i tindre la sensació, en algunes ocasions, que no acabàvem de traure l'aigua clara, aquets debats m'apassionaven i m'enriquien.

Sovint a l'aula se'ns demana que, com a docent, ocupem eixe rol de transmissors de la veritat que l'escola tradicional ens atorga. I se'ns demana que expliquem, que diguem qui té raó, que diguem quina és la veritat. Quantes vegades m'ajuste al que se'm demana? Quantes vegades sols se sent la meua veu, de mestra, a l'aula? Quantes vegades se sent la meua veu al grup de treball? Amb tot, cal no confondre la participació amb la xerrameca; i identificar els silencis que no són callats, que són d'escolta. Sovint fem d'interpret de qui calla i li donem una veu que no ens demana i li impedim la pròpia.

Autoritat

De la mateixa manera que vaig adonar-me que cadascú de nosaltres era diferent, continuava pensant que tots érem iguals. Sembla contradictori, però no ho és. És pot ser igual i diferent. En aquell moment, jo pensava que totes les persones que conformàvem el grup hi jugàvem el mateix paper (igualtat mal entesa), tot i l'evidència per mi clara que jo no era igual que d'altres i que els altres tampoc no ho eren entre si. Sembla estúpid, però és l'esquizofrènia. Així que en començar a participar en el grup, tot i atorgar autoritat a determinats companys i companyes, es donaren situacions que em generaren cert malestar. No acabava d'entendre per què si el grup treballava (discutia, decidia, elaborava, redactava, etc.) sense la presència d'aquestes persones, en sessions posteriors aquesta feina podia ser revisada i podia ser desestimada. En algunes sessions vaig tindre la sensació d'haver perdut el temps, i el que és pitjor, que la feina que jo era capaç de fer, no valia. Amb els anys, he après com és de delicada la tasca que desenvolupen aquests companys i companyes en la dinàmica del grup, tot coordinant i gestionant les accions i la presa de decisions, orientant la recerca, aportant informació per al debat, lectures, etc. Aquesta tasca de coordinació és crucial en la marxa i continuïtat del grup ja que pot potenciar l'acció col·lectiva, o bé, per contra, pot caure en accions massa dirigistes que facen sentir prescindibles a la resta del grup, bloquejar la participació i dur a l'anul·lació del projecte comú.

Com a docent he d'assumir aquesta funció de coordinació de l'acció docent dins del grup-classe. Però he d'estar atenta a no creuar aquesta línia tènue que separa la coordinació, la gestió i l'orientació, de la direcció i del control. I com sempre, el que és difícil, no és fer un discurs més o menys elaborat sobre el paper del docent, de la participació, sinó actuar èticament, amb coherència, des de l'honestetat, i des del reconeixement a l'altre. Em vigile de prop i exhaustivament. Què estic fent? Què hi faré? Fi de curs, llisteta de propòsits de canvi per al curs proper; assatje, erre, prove, experimente. Sovint he buscat models; al llarg d'aquests anys he sentit en ocasions la necessitat de mirar per un foradet les pràctiques desenvolupades a l'aula per companys i companyes per esbrinar com ho feien. Però un bon dia alguna cosa va fer clic, i vaig veure la relació. Vaig entendre que el grup de treball podria ser un grup-classe; i que un grup-classe podria ser un grup de treball. Estava vivint-ho en primera persona. Tenia els models ben a prop.

Els temps i els ritmes

Com ja he dit abans, alguns aprenentatges he tardat més de 10 anys a consolidar-los. Podria dir que han tingut un temps de cocció lent. El ritme de treball del grup no és continu, sinó que sovint s'accelera o s'alenteix. En ocasions les discussions sobre els procediments a seguir o sobre les dinàmiques de treball tenia la sensació que ens alenien i ens feien poc operatius. Ho vivia com un entrebanc. Ara potser és quan estic entenent el valor de reflexionar sobre com fem les coses. D'altra banda, no solament els processos de cocció són lents en el grup, sinó que també els propis processos de digestió de cadascuna de les persones que integrem el grup són diferents, sovint imprevisibles i influïts, com no pot ser d'altra manera, pel ritme de la vida mateixa. La maternitat, la malaltia, la cura dels pares o dels fills, etc., són esdeveniments que ens requereixen i ens fan redistribuir el nostre temps i la nostra atenció, que varien el nostre grau de dedicació al grup i que poden dur a modificar la seua acció o, fins i tot, la seua composició.

Quan assistisc a cursos o a seminaris, em passa que el que a mi em preocupa va amb mi. No puc separar-me del que en eixe moment vital em manté ocupada i per tant condiciona la meua atenció, el meu sentir, el meu vibrar. En algunes ocasions allò que m'interessa en la vida es relaciona amb allò que es diu al curs i de sobte tot m'és de profit, tot lliga, tot té un sentit. Quan això no ocorre, les coses que escolte, que veig, que llig, llisquen i ni em mullen, passen sense pena ni glòria. Ara bé, misteriosament, també ocorre que de vegades, tot i la distància, tot i l'impermeable, algun mot, alguna idea, alguna cosa, aconsegueix fer-me diana, desperta no sé ben bé què i ho amara tot, tot ho canvia, sense antídote.

Pense en l'alumnat amb qui he treballat tots aquests anys... Què en sé jo del que ha passat dins d'ells? I per què? Quin ha estat el detonant? Quins elements hem ficat en joc, ells i jo, per què s'haja produït?, si és que s'ha produït alguna cosa en ells. I en mi?, què s'ha produït?. Ara puc recordar els seus rostres i em veig en cadascun d'ells. I com avaluar-ho o avaluar-los?, amb quines eines es sospesa l'aprenentatge? Quin ritme d'aprenentatge exigim en les nostres escoles? I en quines condicions? Sovint amb horaris absurdes, amb assignatures fragmentades, i professorat quasi autista o mig esquizofrènic com jo. Quins aprenentatges possibilitem a les nostres escoles? Per a què i per a qui? Sovint el que oferim ni possibilita l'aprenentatge ni és un aprenentatge centrat en les persones, ho és més bé contra les persones. I ens justifiquem dient que l'escola dona el que la societat demana, que la llei així ho estableix o que és el que la gent vol. I jo em reconec en cada excusa perquè les he dit totes en diferents moments. Hi ha resistències, pròpies i alienes als canvis i també hi ha coartades. Sovint, quan trobem altres formes de fer escola, pensem que això no és possible al nostre centre. Que serà que són d'altra pasta o s'hi donaran unes circumstàncies molt especials. I efectivament, no anem gaire desencaminats. Hi ha una altra manera de fer les coses (que jo no faig), i una altra manera de ser mestra (que tampoc sóc). Reconec que les causes les he de buscar en la pròpia acció, sense defugir la responsabilitat. I, com sempre, em resulta més senzill pensar els límits que pensar les possibilitats. Els límits els tinc apamats, quasi amb comoditat, mentre que les possibilitats són inèdites i m'aboquen a la incertesa. Ja tinc l'escola repensada, ara cal començar a fer-la. No seria just no reconèixer que he fet moltes passes, algunes sola i algunes acompanyada; però també és cert que hi ha molt de camí per fer. I si calen models, o espills, doncs haurem de buscar-los, en altres centres, en altres experiències, en altres col·lectius, amb altres maneres de fer, amb altres polítiques...

I quina escola fer? Doncs una que es construisca amb les persones i per a les persones. On la vida de les persones tinga cabuda i no se'ns mutile per entrar. On es puguin posar en marxa projectes de reflexió i d'acció personals i/o col·lectius sense que l'organització dels temps i dels espais ho facen difícil, o el que és quasi pitjor, impensable. On les persones tinguin veu per a parlar o per a callar, sense que el pes de l'avaluació-llei recaiga sobre elles... I deixi la llista oberta per anar afegint elements sobre la marxa.

El treball en barris i l'acció comunitària

Dolors Monferrer Ferrando, mestra del CPFPA de Paterna-La Coma



“Cada época es justifica davant de la història per l'encontre d'una veritat que aplega amb claretat a ella. ¿Quina será la nostra veritat?

Maria Zambrano-“Hacia un saber sobre el alma”.

Per a començar m'agradaria aclarir perquè he considerat important el treball en els barris i per tant, l'acció comunitària.

Primer, perquè pense que treballar en els barris és conèixer de primera mà a les persones. A les persones en el seu mitjà de vida, de relacions, de comunicacions. Eixe apropar-se i entendre a les persones significa primerament saber com viuen, on viuen i pel mateix, conèixer què fan, i per què ho fan. Per a mi és anar al centre de la vida humana, amb el que això suposa d'apropament, de comprensió, de compassió i de relació.

També vull aclarir que quan em referisc a l'acció comunitària, és la referida a una relació que es fa des d'algun vessant: com a veïna, com a professional, com a membre d'alguna associació o organització, etc.

L'espai natural de vida dels homes i les dones, és el barri. Els barris ens defineixen i diuen de nosaltres, perquè diu en quin mitjà vivim, en quin mitjà volen viure, i on ens trobem a gust, i on no ens trobem a gust.

Es parla de les ciutats com que en les grans ciutats no hi ha relació com en un poble, pense que normalment això ho diuen les persones que no han viscut mai a la ciutat o si ho han fet, han estat en espais de gent nova, en nous barris, i espais on desconeixen la vida associada i relacional i no s'hi ha volgut implicar, o simplement, és possible que aquesta vida associada, estiga bastant minvada.

És a dir, si sabem que en tots els llocs, ciutats grans, menudes, pobles, en tots els territoris, hi ha vida associada, relacions bones i recíproques, relacions dolentes i de violències, relacions clares i transparents, relacions perverses de denúncies i ocultació. En definitiva, relacions de reconeixement i a la mateixa vegada, relacions de domini.

Introduir-se en els espais relacionals i vius d'un barri no és gaire fàcil: des de fora tendim a fer un diagnòstic d'eixa realitat sense haver-la, sovint, contrastada, i a més a més, moltes vegades a tindre prejudicis respecte a la població que hi habita. És pel això que l'apropament a l'acció comunitària, és a dir al treball i a les accions en coordinació i en cooperació amb els altres i les altres persones de la vida social i de les organitzacions, associacions i entitats públiques i privades d'un barri, és complexa i no gaire fàcil.

És per això que considere que per tal de poder realitzar accions inclusives i veritablement comunitàries, cal un canvi de mentalitat, perquè cal un apropament als homes i a les dones, a les associacions i a les organitzacions des de la humilitat, si és que volem veritablement accions conjuntes i col·laboratives, però, a més a més, amb la voluntat de compartir, de proposar i de sumar. Pense que cal introduir valors relacionals i de forma de vida femenina, que possibiliten la convivència en la diversitat, i en la disparitat. Cal assenyalar el més que aporten les dones en els àmbits socials comunitaris amb visions més inclusives i més comprensives de realitats que es viuen de manera quotidiana en els barris: com exemple la cura entre unes veïnes i d'altres, en barris amb especials dificultats, on les practiques socials solidàries que es posen en pràctica, les realitzen les dones majoritàriament.

Però també cal assenyalar, que cada vegada que algunes persones noves s'apropen o intenten entrar en un àmbit que ha estat ocupat per altres, em referisc a associacions, entitats, organitzacions, etc. en un barri, en un àmbit comunitari, sovint és observat amb desconfiança, amb sospita, sempre emergeix la por a l'altre, la por al que és nou, la por al canvi, i per això, les propostes sovint son sentides com agressions. Caldria, doncs, primerament, tindre l'objectiu de conèixer el suficient per tal que es puguin generar relacions de confiança, de reconeixement, de manera que tots i totes les parts se situen en una posició serena i tranquil·la i així, poder comprendre's, entendre's i reconèixer a tot altre/a.

Tenim sempre en general, moltes dificultats per acceptar els canvis, per a obrir-nos a les coses noves, per a escoltar propostes que no siguen les de sempre, per a valorar altres qüestions que no són les pròpies, i tot per no afegir les dificultats afegides que sempre existeixen i que travessen tota l'acció social humana com són les qüestions de sexe, edat, ètnia, és a dir, de si eixes propostes les fa un home o una dona, de si són propostes fetes per joves o per gent gran, per immigrants, etc. Aquestes qüestions que normalment no en som conscients, afecten profundament les possibilitats de dur endavant accions en conjunt o no, de tindre la confiança i la credibilitat d'un treball col·laboratiu o no, en els barris.

Però també hi ha un altre element referit a la formació de persones adultes que pense dificulta l'acció col·laborativa en els barris i per tant qualsevol acció comunitària, i és que moltes vegades considere no s'ha considerat que el context on viuen i estan els nostres alumnes no és important, pensem que no els afecta i no té res a veure amb el centre i amb l'acció de les escoles.

Observe que tenim dificultats per assumir i acceptar que el nostre alumnat, són ciutadans/es d'un territori, i que per tant tenen un espai social i relacional en aquest amb tot el que això comporta.

Estic parlant d'una formació de persones adultes, que malauradament, moltes vegades està allunyada de la realitat concreta i quotidiana que viuen els adults/es en els seus espais de vida social, i que per tant, impedeix comprendre i conèixer a les persones que acudeixen als nostres centres.

Per exemple, no ens pareix significatiu saber si un alumne/a adult/a participa o no, en qualsevol de les organitzacions i associacions del barri on viu, com si això no fóra necessàriament signe de compromís, d'implicació i de posició ètica i política en la vida, ni suposara això una sèrie d'habilitats i capacitats que per la pròpia experiència de vida, eixes persones han assolit. Sí és cert que la normativa vigent de la formació de persones adultes assenyala la obligació de realitzar una valoració inicial, però malauradament en la major part dels casos s'ha convertit en un examen de continguts instrumentals per tal d'assignar-los un grup de classe, un nivell, com si d'un centre de l'ESO fóra.

Per a mi és curiós observar el menyspreu en general que en les escoles, i en qualsevol àmbit del saber formal establert, es fa dels sabers, habilitats i capacitats que tenen els nostres alumnes, les persones adultes, homes i dones, que han après i que tenen gràcies a la seua implicació social, no sols la laboral, han assolit gràcies a la seua experiència de vida,

Eixe no valor que atorguem respecte del que han fet, o en que estan a hores d'ara compromesos i implicats, considere que ocasiona que els menyspreem, que els ignorem, que no ens preocupem de conèixer-los, i per tant ens impedeix entendre'ls, comprendre'ls i valorar una sèrie de sabers que la seua pràctica i experiència els ha fet assolir. Quantes vegades els alumnes de la formació de persones adultes saben, per vida i experiència, moltes més coses que els i les seus propis/es mestres!

És una llàstima que majoritàriament el professorat es posicione des d'una superioritat que impedeix una relació diferent a l'hora de reconèixer els sabers i les habilitats que la pròpia vida dels alumnes els ha ensenyat, manifestant-se, sovint, una supèrbia bastant gran.

Torna una vegada més, la posició de poder-domini de l'expert que no considera ni valora les capacitats que la població adulta disposa, independentment dels sabers escolars estandaritzats. Eixe menyspreu a l'alumne, de manera conscient o inconscient, impedeix que emergisca l'altre/a i la possibilitat de relació, i per tant que es reconeguen i es valoren, les capacitats socials, de ser i de fer.

Però considere que no sols passa en molta part de la formació de persones adultes, també crec que eixa és la raó per la qual el treball en els barris no ha eixit encara del plantejament il·lustrat, aquell plantejament que diu que són uns/unes, els que diuen encara als altres, que és el que cal fer, perquè uns/es saben i els i les altres, no.

Una altra qüestió que considere travessa també l'acció social i comunitària als barris, i la dificulta encara més, és el domini que encara realitzen els partits polítics en els espais- organitzacions, associacions, etc. què ells consideren que cal controlar.

Des d'eixa posició política de control, jo considere que no es fa política, el que es fa és control. Això és per a mi una política vella i malentesa basada en el control de les associacions i de les organitzacions d'uns territoris i que impedeix que el/la ciutadà/na confie i participe en els espais del seu propi barri sense acabar en lluites polítiques de domini, de rancor i de resentiment.

Eixe control dels partits polítics en les associacions i organitzacions dels barris, així com l'actitud dels professionals-tècnics, sovint allunyats/des de la vida real i quotidiana de les persones, treballant sense eixir dels seus despatxos, i amb una relació de clientela, assistencial i de dependència, on es defineix al ciutadà/na com d'usuaris i de clients, doncs, des d'eixes situacions, es realitzen accions sovint descoordinades de les diferents instàncies socials, professionals i associatives, doncs, fan molt complicada l'acció comunitària en els barris, i per tant, la vida autònoma dels homes i de les dones d'un territori.

Perquè també en els barris existeixen "els regnes de taifes", els quiosquets que entre uns i altres controlen, diuen que per a tindre poder, caldria doncs, plantejar-se, poder, que és de domini, per a què i per a qui. Malauradament la resposta és clara, normalment és per a si mateix, i el grup propi.

Per a mi és trist veure com els espais comuns, com les associacions, les llars, etc, en molts casos, són espais privats, de propietat d'algú/ns que es protegeixen i lluiten contra d'altres: sols cal veure el funcionament antidemocràtic de moltíssimes associacions veïnals, llars dels jubilats, etc. On veiem com els espais públics comuns on hauria d'estar garantida la participació de qualsevol veí/na del barri, els hem convertit en espais privats, en espais dels nostres, on els altres no caben, i on el funcionament és exclouent: o estem nosaltres, o estan ells ... i això en espais comuns i en teoria oberts a les persones del barri.

Aquest control polític partidista, pense que impedeix la participació real dels ciutadans/es, perquè no accepta les diferències, la diversitat d'homes i dones d'un territori, les diferències en les preferències polítiques, etc.

La conseqüència de tot eixe esquema de relacions en els barris, lluites de domini i de control, dificulta establir les prioritats en les accions, doncs, preval el control i els protagonismes, no la participació, ni el diàleg, ni l'escolta ni la construcció col·lectiva. No és possible establir projectes conjunts d'accions i de prioritats, de participació i de democràcia.

La falta de desig per fer un treball cooperatiu i col·laboratiu i amb sentit on el centre de totes les accions, siguen les persones del barri, fa que després de vora

30 anys de començament del treball comunitari en barris, es continue treballant de manera descoordinada, la qual cosa, genera fonamentalment en les persones d'eixe territori una gran desorientació i una dolenta atenció.

Es col·loca per damunt de les persones la burocràcia i la legalitat, el despatx i l'aula, a la relació real amb les persones.

Eixe desapegament i situació de clientela, ha generat tota una sèrie de trampes i picaresques, d'enganys i de mentides, que d'una banda ha possibilitat tota una trama de victimisme, de comparació, de competició i de lluita entre els propis veïns/es d'un barri que acudeixen als serveis socials, sols per posar un exemple.

I d'altra, ha generat una falta d'orientació real per a les persones que acudeixen als serveis, als recursos, de què disposa eixe territori.

En molts àmbits, no en tots però si en molts, hi ha professionals, hi ha serveis, hi ha recursos, hi ha infraestructures, i fins hi tot, no fa gaire temps, hi havia diners.

Però, considere que tot això ha estat insuficient, que el treball veritablement comunitari no s'ha fet en els territoris, en els barris, perquè no hi ha hagut ni hi ha participació ciutadana real, i per tant, ha faltat implicació, voluntat i desig dels ciutadans/es, és per això que no existeix un sentit ni unes prioritats en les accions que es realitzen.

Per a mi, eixa manca de coordinació, les lluites i les competicions entre els professionals, els pateix la gent. La no coordinació ni la priorització de les accions en un barri, en un territori, el pateix sempre el que té més dificultats, és a dir, els homes i les dones més desafavorides.

Observe que després de quasi 30 anys de serveis socials, d'escoles d'adults, és molt lamentable la situació en què molta població es troba. Existeixen elevats nivells d'analfabetisme, tota una picaresca dels ciutadans/es amb mentides i enganys als serveis socials, s'ha convertit l'acció social en mera caritat i assistencialisme, generant dependències de per vida, generant una població que considera que tot el que té son drets i cap deure. S'ha aprofundit en la dependència dels ciutadans/es i no en l'assumpció de responsabilitats compartides. No s'ha produït una emergència de població autònoma amb més recursos personals i col·lectius, s'ha incidit en l'individualisme i en l'egoisme. Eixa han estat majoritàriament les practiques socials, que evidentment responen a una política determinada, que vol subjectes submisos i dependents, no autònoms/es i organitzats. Malgrat tot, si és clar, que es fan algunes accions positives i amb sentit, però evidentment, són comptades i estan aïllades.

Doncs, considere, que cal donar protagonisme als homes i dones dels barris, dels pobles, de les ciutats, i capacitar-los i assegurar-los temps i espais perquè pu-

guen dir la seua paraula, i així que siguen possibles les propostes d'unes accions col·lectives basades en el consens i en el diàleg, en l'acció i en la proposició, en la responsabilitat singular i la responsabilitat col·lectiva, i no basada en el victimisme i en l'assistencialisme, en el clientelisme que sols generen irresponsabilitat, accions col·lectives que estén basades en la inclusió i en el reconeixement.

Per a mi eixa és el gran repte en què estem en aquest moment crític social, polític i econòmic, en els territoris, en els barris. Estem en un moment de canvi, de possibilitat d'avançar, de no sols fer crítica de com i per què hem arribat com a societat, com a país fins a aquest dolent punt, sinó també és el moment de proposar altres camins, altres formes de ser i estar en el món, d'avançar cap a una societat una mica més igualitària, una mica més justa.

Doncs, crec que necessitem d'un protagonisme ciutadà, que perquè es done necessita evidentment de professionals de l'educació, de l'acció social, de treball social, de la sociologia, etc. que estiguen formats per a capacitar els altres, per a deixar emergir als homes i les dones comuns, per a fer créixer, per a donar espai i temps perquè altres, tots i totes tinguen veu i diguen la seua valuosa paraula. Però hem de canviar molt, cadascú i cadascuna de nosaltres, individualment i col·lectivament.

Això és el que pot garantir unes accions comunitàries inclusives, on tot el món cap i ningú per cap raó queda fora, i on el valuós és precisament la participació social i democràtica, on la diferència entre uns i altres, amb el diàleg, i des de l'ètica i el respecte a tots i totes, siga la guia del treball i de les accions en els barris, en els territoris, i així puga emergir, una forma nova de política, una nova forma de vida associada i cooperativa, una nova forma de ser i estar en el món tan personal com col·lectivament.

“El món no és, el món està sent”- Paulo Freire

*La formació bàsica de persones adultes: cap a un model inclusiu**

Manel Martí i Jesús Gil, Universitat Jaume I



1. Introducció

L'article que presentem pretén establir una relació directa entre la formació bàsica de persones adultes i l'educació inclusiva, per al que en el primer apartat titulat el gos parlador destaquem que cal traslladar l'atenció de l'ensenyança a l'aprenentatge, destacant que els coneixements aconseguits pels nostres alumnes i alumnes en el nivell educatiu bàsic són tan importants que es realitzen estudis en l'àmbit internacional.

En segon lloc veurem que una part dels alumnes que no aconsegueixen els nivells educatius mínims i que engrossa les estadístiques nacionals de fracàs escolar, accedeix als centres de formació de persones adultes. Els roïns resultats acadèmics obtinguts produeixen en l'alumnat una actitud negativa cap a tot el que siga o estiga relacionat amb el món escolar i al mateix temps, una baixa autoestima acadèmica i personal. Davant d'este repte i tenint en compte que els docents no han rebut una formació específica per a impartir classe en este nivell educatiu, es fa necessari conèixer i portar a la pràctica altres metodologies alternatives a les tradicionals com les tècniques d'aprenentatge cooperatiu.

La tercera part mostra com els centres de formació de persones adultes, a pesar de ser espais creats per un sistema educatiu selectiu, "escolaritzant", excloent i homogeneïtzador, poden i han d'utilitzar la diversitat, l'heterogeneïtat i la cooperació per a aconseguir les competències necessàries del seu alumnat sent el docent el ferment que ha de fer créixer el coneixement dels alumnes i afavorir l'aprenentatge. Estem defenent un model educatiu en què tots formen part de la classe, acceptant les desigualtats, les diferències, en una paraula, apostem per un model inclusiu.

La proposta de les tècniques de l'aprenentatge cooperatiu, conformen el quart apartat. Estes seran les ferramentes perquè nostres alumnes aprofiten la seua heterogeneïtat i les seues diferències, creuen interdependència positiva, es motiven i afavorisquen capacitats d'integració i tolerància; en poques paraules, que possibilita l'èxit en les seues tasques. I acabarem amb unes paraules d'esperança, ja que amb estes metodologies és possible que els alumnes en general, i en especial els que provenen del fracàs escolar, aconsegueixen èxits en el camp educatiu impensables en un altre moment.

2. El gos parlador

Hi ha una creença errònia en l'àmbit educatiu sobre l'ensenyança i l'aprenentatge, i és pensar que la primera origina de forma automàtica la segona. Si ens parem un instant, comprendrem que açò no és així. Per més que el docent vulga ensenyar, perquè donem per descomptat la seua dedicació i interès; si l'alum-

* Traducció: Joaquim Martínez.

ne no vol aprendre, no ho aconseguirà. Un exemple gràfic del que hem dit el trobem en l'obra de (Pennac, 2008) quan ens diu que “les paraules més senzilles perdien la seua substància quan algú em demanava que les considerara un objecte de coneixement”, i continua dient “repetia la paraula, incansable, com un xiquet que no deixa de mastegar i no engolir, repetir i no assimilar, fins a la total descomposició del gust i el sentit, mastegar, repetir”. Estes són les paraules escrites en primera persona per algú que les ha plasmat en paper des de l'experiència d'haver-les viscudes. Pennac va ser un “mal” estudiant, sí, sí, un d'eixos “xiquets que no arribaran a res” com a ell mateix li deien. Un d'eixos alumnes que després acudeixen als centres de formació de persones adultes.

Si el llibre de Daniel Pennac dóna lloc a la reflexió, no menys interessants resulten les paraules de Santos Guerra, que ens diuen que ni el verb aprendre ni l'amar es poden conjuguar en imperatiu. Jo vull que el meu alumne aprenga; jo vull que tu em vulgues; aprén!, ama!. Tant els que ens dediquem a la docència, com els que no, però que esteu llegint este document, podem afirmar que és així. Per més que un vulga, si l'altra persona no vol, difícilment aconseguirem els nostres objectius.

Voldria compartir amb vostés una història que vaig tindre l'oportunitat de llegir sobre un prestigiós pedagog brasiler, i que (Santos, 2007) titula “el gos parlador”. L'esmentada història diu que el reconegut pedagog brasiler va anar a impartir una conferència sobre els processos d'ensenyança i d'aprenentatge a un grup de professors. Va començar anunciant una gran notícia, havia ensenyat a parlar al seu gos. Com és evident, es van quedar molt perplexos, no podien creure-ho; però el reconegut prestigi del pedagog era més que notable, per la qual cosa la certesa de la notícia pareixia possible. No content de difondre l'èxit, els proposava poder comprovar-ho fent entrar al gos que havia deixat fora de la sala on donava la conferència. Evidentment, els assistents volien comprovar amb els seus propis ulls eixe gran èxit. Passats uns minuts, i davant d'un auditori replet de docents, el pobre gos, espantat i tremolós davant de tal expectació no va emetre cap so, el silenci va ser la seua resposta. Els assistents, van traslladar la mirada posada en el gos al pedagog demanant una explicació. Llavors els va recordar el que ja els havia dit al començar la conferència, ell li havia ensenyat a parlar, però el gos no havia après.

Esta història, que ja era difícil de creure des del principi, perquè els gossos, de moment, no tenen la capacitat ni el do del parla, traslladada a l'àmbit educatiu ens invita que ens plantejem algunes coses. Tots hem oït dir més d'una vegada als docents, que s'esforcen a ensenyar una determinada matèria, però els seus alumnes no atenen, o que el nivell que porten és massa baix, o que els interessin més altres coses, o qualsevol altra justificació “negativa” d'este tipus. I és cert, però hi ha la possibilitat d'analitzar el

per què. Si els docents continuen pensant que tota la responsabilitat és dels alumnes no hi ha la possibilitat d'introduir canvis en un sistema educatiu molt necessitat d'estos.

Si estem d'acord en què la qualitat de l'ensenyança es troba en l'aprenentatge, tal com diu (Bain, 2006), caldrà traslladar l'atenció de l'ensenyança a l'aprenentatge. Cal deixar de pensar que els docents ho fem bé i que els que no aprenen són els alumnes. No ha de ser un procés unidireccional sinó bidireccional, i ambdós parts deuen analitzar, reflexionar, i establir elements de millora perquè eixe procés obtinga millors resultats. A pesar d'això, els docents han de ser els catalitzadors que possibiliten eixa bidireccionalitat implicant els alumnes.

Els alumnes que obtenen roïns resultats acadèmics, en un percentatge molt elevat, engrossen les dades del fracàs escolar. Un fracàs escolar que ha adquirit tal importància internacional que ha donat lloc a la realització d'estudis per a establir comparacions entre els països participants, i així determinar quin sistema educatiu és millor o pitjor en funció dels resultats.

Servisca d'exemple el Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes de l'OCDE, conegut popularment com l'informe PISA, que es va iniciar a finals dels anys 90 com un estudi comparatiu de caràcter internacional i periòdic del rendiment educatiu destinat als alumnes de 15 anys, a partir de l'avaluació de la competència lectora, la matemàtica i la científica; estes competències són avaluades cada tres anys; des de la primera convocatòria que va tindre lloc l'any 2000 en què es va avaluar la lectura, en 2003 ho van fer amb les matemàtiques, i en 2006 amb les ciències. Pretén saber si els alumnes que acabaran l'educació obligatòria han aconseguit les habilitats i els coneixements considerats necessaris per a participar de forma plena en la societat actual.

Espanya ocupa un mediocre lloc 31 en coneixement científic entre els 57 països que participen en l'informe, segons les dades de l'últim informe PISA de 2006; en comprensió lectora ocupa la posició 26; i en matemàtiques, els resultats empitjoren lleugerament respecte al 2003. El Ministeri d'Educació, segons els resultats obtinguts aconsella una reflexió sobre les fortaleces i debilitats del sistema educatiu espanyol reconeixent que és necessària una "millora del rendiment de tots els alumnes i el manteniment de l'equitat; l'estímul de la formació docent perquè siga més eficaç i l'esforç educatiu i del conjunt de la societat per la lectura i la millora de la comprensió lectora dels alumnes espanyols" (MEC, 2009).

Esta reflexió ministerial hauria d'impulsar en els docents, com a element integrant del sistema educatiu, una posada en acció; no podem seguir en l'anonimat, cal fer quelcom, ja que una part de tots estos alumnes que no aconseguiran les habilitats i els coneixements bàsics, considerats necessaris per a participar de forma plena en la societat actual, acudirán als centres de Formació de Persones Adultes.

3. La formació bàsica de persones adultes

Les alumnes i els alumnes que cursen la formació bàsica en els centres de formació de persones adultes, provenen majoritàriament d'un sistema en què se selecciona als que tenen determinades capacitats, escolars per descomptat, i s'aparta d'aquest als qui no compleixen, o no hi arriben. Classifica, jerarquitzo, i possibilita que uns alumnes seguisquen un camí millor valorat socialment cap a nivells formatius superiors. En canvi, tots aquells que per diferents motius no aconsegueixen estos nivells mínims són relegats al furgó de cua; i és evident que els alumnes que engrossen les xifres del fracàs escolar són els que després acudeixen als centres de formació de persones adultes demandant amb urgència una formació bàsica que en alguns casos se'ls exigeix per a poder accedir al món laboral. Els coneixements considerats més importants són els típicament escolars, és a dir, els acadèmics, enciclopèdics, i en especial els memorístics. Este col·lectiu d'alumnes després de romandre en el sistema educatiu, com a mínim des dels 6 anys, els ha “rebutjat”, n'ixen sense haver obtingut el nivell formatiu considerat com a mínim, sense una titulació acadèmica, i creient que ser una persona intel·ligent és sinònim de ser el primer (Stainback, 2001 c).

Quan acudeixen a estos centres, la seua autoestima és baixa o molt baixa, ja que “han fracassat”, no han aconseguit el nivell mínim exigít, pensen que no poden, que no són capaços, que comparats amb els seus companys, ells no tenen les capacitats necessàries per a afrontar reptes a nivell educatiu, que les seues capacitats estan deteriorades o minvades. Creuen que no triomfaran en la vida, que estan abocats al fracàs. L'autoconcepte acadèmic dins de l'autoconcepte general té gran importància perquè intervé en tot l'aprenentatge, i influeix en el rendiment; que “és experimentat per l'alumne com una mesura i índex de la seua vàlua com a persona” (Martí, 1995). Els roïns resultats acadèmics fan que el seu autoconcepte acadèmic també siga baix, la qual cosa els crea una actitud negativa cap a les activitats acadèmiques i tot el que faça referència al món escolar; i tots els docents sabem, tal com ja s'ha dit, com és de difícil ensenyar quelcom a algú que creu que no podrà aprendre-ho. Devem tindre en compte que el rendiment dels nostres alumnes, el seu propi autoconcepte, i les seues expectatives a nivell educatiu, depenen de com els docents estructurem les tasques d'aprenentatge (Echeitia & Martín, 1991).

Docents, que no han rebut una formació universitària específica en persones adultes. Per a “cada un dels trams d'edat, o àmbit d'estudi, el nostre sistema educatiu compta amb els seus especialistes”, hi ha mestres especialistes en infantil, o primària; també n'hi ha per a “impartir educació física, o música, o treballar amb xiquets amb necessitats educatives especials”, però “per a exercir en un centre

de persones adultes els docents són especialistes en qualsevol de les especialitats que ofereixen les nostres universitats menys en adults, i això és simplement perquè no hi ha l'esmentada especialitat" (Martí, 2007). Açò fa més necessari desenvolupar metodologies i plantejaments pedagògics alternatius als tradicionals, com són les tècniques d'aprenentatge cooperatiu. Tècniques que ens poden ajudar; ja que podem afirmar, quasi amb certesa plena, que a estos alumnes no se'ls va tindre en compte a l'hora d'establir els objectius educatius d'un currículum que calia superar per a prosseguir avançant dins del sistema educatiu (Ford, Davern & Schnorr, 1999).

Si recordem un poc la història, veiem que des que el Comte de Peñaflorida en 1764 creara la primera de les Societats d'Amics del País, ha passat molt de temps; i poques coses són comparables per tots els canvis que s'han produït des de llavors, però hi ha un element que segueix mantenint-se, i és que els alumnes que conformen el col·lectiu de la formació de persones adultes continuen demandant formació, igual que aquells primers ciutadans que van acudir a la Societat Basca. Una formació diferent, una formació en què el més important no ha de ser l'ensenyança sinó l'aprenentatge. Una formació en què eixos docents utilitzen tècniques diferents de les classes tradicionals, més pràctiques i menys memorístiques, més cooperatives i menys competitives.

En la societat actual, caracteritzada pels canvis en tots els àmbits, inclòs el del coneixement, la formació amb què compte cada individu ha de respondre a esta nova realitat per mitjà d'una formació permanent que satisfaga les necessitats cada persona per a poder aconseguir el màxim desenvolupament possible. La formació de persones adultes és un dels elements que conformen la formació permanent, ja que ha de donar resposta a les necessitats socioculturals, desenvolupant i responnent a "projectes de participació i dinamització que estan latents en la col·lectivitat". A més, és un component determinant en "les polítiques socials orientades a promoure l'autonomia personal", si es vol "aconseguir la integració i la cohesió social" (Llei 1/95).

La legislació espanyola atorga a l'educació de persones adultes un tractament semblant, al de la resta d'ensenyances del sistema educatiu. La Llei Orgànica d'Educació (Llei Orgànica, 2006), la concep com un aprenentatge permanent que ha de desenvolupar-se al llarg de tota la vida, per la qual cosa tots els ciutadans han de tindre la possibilitat de formar-se tant dins com fora del sistema educatiu. La importància d'esta modalitat educativa es veu reflectida en l'amplitud dels objectius entre els quals destaquem els següents: adquirir una formació bàsica, així com ampliar i renovar coneixements, habilitats i destreses permanentment per a accedir a les ensenyances del sistema educatiu; millorar o adquirir una qualifica-

ció per a l'exercici professional; desenvolupar capacitats en els àmbits de la comunicació, la construcció del coneixement i les relacions interpersonals; desenvolupar la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica, per a fer efectiu el dret a la ciutadania democràtica; dur a terme programes per a evitar l'exclusió social; assegurar a les persones de major edat l'oportunitat d'incrementar i actualitzar les seues competències i fomentar la igualtat de drets i deures entre hòmens i dones.

Estos objectius que responen a plantejaments de finals del segle XX, quan es parlava de societat educativa com a element per a satisfer les necessitats dels ciutadans davant dels reptes que plantejava el nou orde social, Jacques Delors (UNESCO, 1995) deia que el concepte de l'educació al llarg de la vida era una peça fonamental per a entrar amb bon peu en el segle XXI, i perquè l'educació responguera a estes expectatives calia estructurar-la entorn de quatre principis considerats fonamentals, estaven centrats en l'aprenentatge, i són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, i aprendre a ser.

Recordem que els alumnes que assisteixen als centres de formació de persones adultes pertanyen al grup dels no triats, i que si per als alumnes en general, en concret per a este col·lectiu, per a desenvolupar els quatre aprenentatges de què hem parlat, necessitem un model educatiu diferent de l'actual; un model educatiu en què no es rebutge, ni margine, ni es desprezie a ningú; un model educatiu en què tots tinguen les mateixes oportunitats; un model que atenga a totes les necessitats forma conjunta tenint en compte que són diferents. Un model educatiu que possibilita portar a la pràctica els objectius que ens proposa la nostra legislació, perquè els nostres alumnes puguin ampliar, renovar o adquirir una formació bàsica; perquè puguin millorar o adquirir una qualificació professional; perquè desenvolupen les capacitats necessàries per a viure de forma plena en la societat actual i no patisquen exclusió social.

4. Model educatiu

El model educatiu escolaritzant, que tots coneixem, que classifica els alumnes en aptes i no aptes per a estudiar, busca l'homogeneïtat del grup (Brown, Nietupski & Hambe-Nietupski, 1987). Els alumnes, després d'agrupar-los per edat, passen una altra selecció, la d'agrupar-los per la similitud basada en la capacitat per a repetir determinats coneixements. Esta forma de procedir implica una concepció del procés d'ensenyança aprenentatge que podem qualificar-la com un model selectiu, ja que la seua funció és la de seleccionar els més aptes.

Este model mesura l'èxit i el fracàs del sistema en funció del nombre d'alumnes que superen les metes imposades, servisca d'exemple l'informe Pisa, del que

ja hem parlat. És lògic, que per a un sistema que té estos plantejaments, els estudiants que no arriben al nivell exigít són un problema, i el millor és recol·locar-los en subapartats dins del propi sistema, para d'esta manera poder seguir els millors i així obtindre millors resultats en futurs estudis. La diversitat es planteja com un problema, el millor és el grup homogeni.

La realitat dels centres de formació de persones adultes, és que formen part d'eixos subapartats dels que hem parlat creats per un sistema excloent, però la veritat, és que, l'heterogeneïtat dins d'eixe grup artificial creat basant-se en un model selectiu, existeix, i cal mantindre, ja que són els propis alumnes els que es poden beneficiar de la seua pròpia diversitat; sent ells els que aprendran a conviure, a ser, a fer i a conèixer. Els alumnes en general, però el col·lectiu de les persones adultes en particular, necessiten trobar-se amb una metodologia i un sistema educatiu molt diferent del que han deixat. És necessari que disfruten aprenent, que vulguen anar al centre, que siguen els propis alumnes els que demanen als docents més saber, més coneixements, més explicacions; en una paraula, que estiguen a gust. Cal trencar amb eixe sistema que afavoreix l'homogeneïtat i potenciar l'heterogeneïtat, canviar la competició per la cooperació, l'individualisme per la socialització i el jo pel nosaltres. Devem afavorir una interdependència positiva, en què el treball de cada alumne ha de beneficiar als altres, i el treball dels altres ha de beneficiar el propi alumne. Tots donen i reben "ànims i suport en l'exercici de les seues responsabilitats" (Carretero, Pujolàs, & Serra, 2002).

Els nostres alumnes han d'aprendre a aprendre, la qual cosa implica que els aprenentatges aconseguits es convertisquen en un mitjà per a aconseguir una ciutadania plena, amb la capacitat suficient per a enfrontar-se als reptes de la societat en què viuen. El que una persona analfabeta aprenga a llegir, escriure i a utilitzar el càlcul significarà, no sols que pot accedir a nivells educatius superiors, si no que tindrà majors possibilitats de participar amb èxit en aspectes tant acadèmics com personals, socials o laborals de la seua vida.

El paper del docent ha de ser el de catalitzador, ha de possibilitar que els alumnes traguen tot el que puguin, i que siguen capaços d'unir el que ells saben al que saben els altres per a aconseguir les metes que s'hagen proposat, que siguen comuns i així poder transformar la societat en què viuen, aconseguint ciutadans competents, "però no competitius, sinó cooperatius". Si pretenem que tots els alumnes, sense cap tipus de distinció, continuen formant part de la classe i que aprenguen junts, estem parlant d'un model inclusiu. Però açò implica una forma de vida relacionada amb "els valors de la convivència, del respecte i l'acceptació de les diferències, de la tolerància, de la cooperació", i la lluita contra les "desigualtats i les injustícies". És una opció que determina una forma d'"entendre la vida,

la persona humana i la societat” (Pujolàs, 2002). L’aprenentatge cooperatiu possibilita que els alumnes treballen de forma cooperativa, unint les seues forces, interactuant cara a cara, desenvolupant una interdependència positiva utilitzant competències socials, ja que cada component del grup només aconsegueix l’èxit si la resta de components del grup ho aconsegueixen també (Johnson & Jonson, 1992). Cal destacar la necessitat de desenvolupar una bona habilitat comunicativa, ja que és requisit imprescindible per a exercir el rol que s’assigna a cada un dels alumnes del grup, així mateix, hauran de gestionar els possibles conflictes que sorgisquen, prendre les decisions de forma consensuada i resoldre aquells problemes que se’ls presenten.

Els avantatges que presenta l’aprenentatge cooperatiu en grups heterogenis xicotets queden demostrats pels diferents estudis que s’han desenvolupat, destacant que aporta avantatges en l’àmbit escolar i en el personal. Pel que fa a les de tipus escolar s’ha demostrat que augmenta la productivitat i el rendiment; afavoreix la utilització d’un llenguatge més elaborat en els debats grupals; i desenvolupa un pensament més creatiu. A nivell personal i social, desenvolupa una imatge més positiva d’un mateix, la qual cosa augmenta l’autoestima, que els nostres alumnes presentaven baixa o molt baixa; augmenta l’interés i la motivació per l’aprenentatge; possibilita la integració en el grup de tots els alumnes, independentment de les seues capacitats; afavoreix que aprenguen a comunicar-se de forma eficaç; que es responsabilitzen del seu aprenentatge davant del grup i davant de si mateixos; i que desenvolupen actituds de respecte, solidaritat, confiança, col·laboració i empatia (Llobató, 1998). En este sentit autors com (García, Traver & Candela, 2001) afirmen que treballar de forma cooperativa ensenya estratègies i habilitats de cooperació facilitant l’adquisició d’aprenentatges en els alumnes, augmenta el seu rendiment escolar i fomenta actituds de respecte, tolerància i col·laboració.

Per a fer realitat açò, explicarem les dues tècniques que dins de l’aprenentatge cooperatiu considerem més indicades, des de l’experiència positiva d’haver-les portat a la pràctica amb futurs docents (Martí, Andreu, Traver & Marco, 2007), són el Joc Concurs de De Vrie i el Puzle d’Aronson.

5. Proposta metodològica

Presentem una adaptació de les tècniques originals tenint en compte les característiques de l’alumnat que assisteix a estos centres. Per a desenvolupar la tècnica del Joc Concurs de De Vrie, dissenyat per De Vries i Edwards en 1973, i perfeccionada posteriorment, hem de distribuir als alumnes en grups de quatre, intentat que els seus components siguen el més heterogenis possibles. Cada grup, després que s’ha seleccionat la temàtica que es vol treballar, elaboraran 9 preguntes

en total sobre la matèria, amb tres nivells de dificultat; corresponent a cada nivell tres preguntes. Les preguntes han de ser supervisades per part del docent per a seleccionar-ne les repetides, millorar la redacció, o realitzar qualsevol altra indicació que es considere oportuna al grup. Una vegada acceptades per part del docent, i seguint el format preestablert, el nivell de dificultat es diferenciarà pel color de cada cartolina; en verd les fàcils, en groc les de dificultat mitjana i en roig les difícils. Si tenim sis grups de quatre components cada un, podem trobar-nos amb 18 preguntes de cada nivell, que es formularan tipus test amb 5 possibles respostes, marcant amb una X la resposta correcta. Abans del concurs és convenient animar els alumnes a què es pregunten entre ells per a preparar el concurs i triar l'orde de participació de les parelles.

El concurs, és convenient que tinga tres sessions, en les quals es realitzarà una ronda de preguntes de cada nivell. Una vegada plantejada la pregunta la parella concursant tindrà 30 segons per a contestar; si encerten obtenen 1 punt, si fallen la pregunta rebota als companys del seu grup, si estos encerten obtenen 0.5 punts; i si fallen la pregunta rebota a la parella concursant que estiga situada a la seua dreta. Si estos encerten obtenen 0.25 punts i a la parella inicial els restem 0.25 punts. Si la pregunta no és encertada en els tres intents possibles, seguirem amb una altra pregunta per a la següent parella.

El joc Concurs de De Vrie fa possible que els alumnes amplien i consoliden els coneixements que han treballat, cada membre del grup s'haurà esforçat a saber i que els seus companys també sàpien, ja que el resultat del concurs depèn de tots. L'adaptació que presentem d'esta tècnica fa possible que els alumnes arriben al coneixement des del dubte i no únicament des de la busca de la resposta.

L'altra tècnica que presentem és el Puzle d'Aronson, considerada pels experts com la més representativa de l'aprenentatge cooperatiu, ja que "crea interdependència entre els alumnes", i que "divideix, entre tots, les tasques d'aprenentatge", establint "interaccions entre els alumnes per mitjà d'equips de treball", afavorint que "els alumnes depenen uns d'altres per a aconseguir els objectius" (Garcia, Traver & Candela, 2001: 57). En la Tècnica Puzle, dividim els alumnes en grups el més heterogenis possible. Prèviament haurem dividit la temàtica que s'ha de treballar en tantes parts com alumnes tinguem en el grup. És a dir si tenim en el grup quatre components nosaltres dividim el material en quatre parts. A cada un dels membres del grup se li assigna una lletra, A, B, etc., i han de ser els alumnes mateix els que decidisquen la part del tema que treballaran.

Després agrupem tots els alumnes que tenen la lletra A, a tots els que tenen la lletra B, a tots els de la C, etc., estos són ara el grup d'experts que treballarà

una de les parts del material que prèviament nosaltres havíem dividit. És important que el grup dissenye un pla de treball, que serà supervisat pel docent. Després que el grup d'experts ha treballat la seua part i elaborat un document en què s'arregleguen les seues aportacions i que portaran amb si, trenquem eixe grup perquè cada component torne al seu grup original, on cada u haurà d'aportar la informació que com a expert ha de compartir amb els seus companys del grup inicial. Amb esta tècnica els alumnes han de compartir la informació, ja que tots depenen de tots per a aconseguir els objectius, i a més, cada un dels membres del grup és imprescindible, fent que se senten tots ells valorats. Per a acabar, podem fer una valoració dels materials que han elaborat, realitzar una prova individual dels coneixements que haurien d'haver aconseguit, o crear el nostre propi sistema per a la seua valoració.

6. Conclusió

Ens agradaria acabar amb una cita de Tales de Mileto que diu: «L'esperança és l'únic bé comú a tots els hòmens, els qui tot l'han perdut la posseeixen encara». Esta frase que irradia esperança, és la peça clau per a entendre que aquells que han estat repudiats pel sistema educatiu del que hem parlat, i que creien no posseir les capacitats que se'ls exigien en un món escolar selectiu, encara tenen el caliu d'una brasa que podem revivre-la i convertir-la en la flama que els possibilitarà aconseguir nous objectius.

Només serà possible si els docents assumim la responsabilitat que ens correspon i estem disposats a millorar la nostra tasca, superant la culpa del gos parlador, reconeixent la importància, tant de l'ensenyança com de l'aprenentatge, i reaccionant davant les paraules d'alumnes que han fracassat: "Tots els profes sou iguals! El que vos falta són cursos d'ignorància! Vos fan passar qualsevol classe d'exàmens i d'oposicions sobre els vostres coneixements adquirits, quan la vostra primera qualitat hauria de ser l'aptitud per a conèixer *l'estat de qui ignora el que vosaltres sabeu*" (Pennac, 2008: 246-247).

Per a aconseguir que els nostres alumnes, provinents del fracàs escolar, amb la seua autoestima i autoconcepte acadèmic baixos, siguen capaços de superar reptes educatius, és necessari passar dels models educatius escolaritzants, selectius, homogeneitzants i individualistes, a altres que defenguen l'heterogeneïtat i la cooperació, en els que la suma de l'esforç de tots siga necessari per a aconseguir la meta. Esta metodologia basada en l'aprenentatge cooperatiu resulta molt més motivadora i atractiva per a l'alumnat que assistix als centres de formació de persones adultes, per la qual cosa el model inclusiu és més adequat per a este nivell formatiu.

Bibliografia

- BAIN, K (2006): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Univ. de València. València.
- BROWN, L; NIETUPSKI, J; HAMBE-NIETUPSKI, S. (1987). "Criteris de funcionalitat última". En Ortega, J.L; Matson, J.M (comp.). "Recerca actual en integració social". *Documents d'Educació Especial*, núm.7. Barcelona. Departament d'Ensenyament, pàgs. 21-34.
- CARRETERO, M.R; PUJOLÀS, P.; Serra, J. (2002). *Un altre assessorament per a l'escola*. Barcelona: La Galera.
- ECHEITIA, G. y MARTÍN,E.(1991): Interacción social y aprendizaje. En MARCHESI, A; COLL,C. y PALACIOS,J.(Comps.): *Desarrollo psicológico y educación (tom III: Necesidades Educativas Especiales)*. Madrid. Alianza Editorial. (2a reimpressió).
- FORD, A; DAVERN, L; SCHNORR, R. (1999): "Educación inclusiva. Dar sentido al currículum". En Stainback, S. i Stainback, W.: *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- GARCIA, R.; TRAVER, J.A. y CANDELA, I (2001): *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid. CCS.
- JOHNSON,D.W. & JONSON, R.T (1992): "Encouraging thinking thouking constructive controversy". Davidson, N. & Worshamm,T, (eds.), *Enhancing thinking though cooperative learning*. New York: Teachers College Press, 120-137.
- LLEI 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes. (DOGV 31/01/1995)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E 4 de mayo.
- LOBATO, C (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao. Servici Editorial de la Universitat del País Basc.
- MARTÍ, M (1995): "El grupo de alumnos jóvenes de Epa". En *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. València. AIDIPE. Universitat de València.
- MARTÍ, M (2007): "Alfabetización, formación básica y universidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pàgs. 35 - 52.
- MARTÍ, M.; ANDREU, LL.; TRAVER, J.A. y MARCO, Fco. (2007): *El Juego Concurso de De Vrie en la titulación de magisterio: el caso de la asignatura de historia de la educación contemporánea*. En les Actes de la VII Jornada sobre Aprentatge Cooperatiu. Valladolid.
- MARTÍ, M.; MARCO, Fco. y TRAVER, J.A (2009): *El Aprendizaje Cooperativo en la Educación de Adultos: El juego Concurso de De Vrie*. Pendent de publicació en les actes de las VIII Jornades de Millora Educativa i VII de Harmonització Europea de la Universitat Jaume I.
- MEC. <[HTTP://WWW.MEC.ES/MULTIMEDIA/00005713.PDF](http://www.mec.es/MULTIMEDIA/00005713.PDF)> [Consulta: maig 2009].

- PENNAC, D (2008): *Mal de escuela*. Barcelona. Ed. Literatura Mondadori.
- PUJOLÀS, P. (2002): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Universitat de Vic. Euno Editorial.
- SANTOS, M.A (2007): Epistemología genética y numismática o el absurdo hábito de la copia. En Casamayor, G: *Los trucos del formador*. Barcelona. Ed. Graó.
- STAINBACK, S. C. (2001c): “Componentes críticos en el desarrollo de la educación inclusiva”. *Suports. Revista Catalana de Educació Especial y Atención a la Diversidad*, vol.5.1, pàg.26-31.
- UNESCO (1995): Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. UNESCO. Ministeri Educació i Ciència.

*La resistida invocació ciutadana en la política educativa: aprenentatges, recursos cívics i reconeixement de la multiversitat**¹

Jorge Osorio Vargas



Un dels principals dèficit de la democràcia xilena és la seua precària condició deliberativa. La transició institucional postdictadura va exigir nivells alts de consensos i disciplina per a assegurar governabilitat. Ha estat recurrent valorar el desenvolupament polític dels últims vint anys per l'existència d'un règim d'acords. El dissens va adquirir un to sospitós i danyós per a la seguretat democràtica.

Podem dir que la nostra via a la democràcia postdictadura ha estat de manera important sustentada en un temor al desacord, romanent, de manera invariables, procediments i institucions excloents, però que tenen la virtut de donar estabilitat al règim polític, com és el sistema electoral binominal.

El "sistema dels consensos" ha comportat una tendència a l'elitització de la política i una estricta observança d'un model de governabilitat de restrictiva participació ciutadana. Els resultats d'este fenomen ha estat la desafectació política d'importants sectors de la ciutadania, la paràlisi en el desenvolupament de noves institucions que asseguruen una dimensió participativa de les polítiques públiques i un èmfasi en la seguretat, més que en el desenvolupament de formes participatives i deliberatives de democràcia².

La noció del *comú* en la nostra democràcia ha estat sustentada en el valor de la seguretat. Davant de situacions polítiques conflictives o tensions socials és quotidià escoltar de part de la classe política la necessitat de *blindar els processos*. Esta expressió no és sinó la forma com els actors polítics reaccionen davant de la incertesa i el conflicte. Es desconfia de la deliberació, i les persones tendixen a confiar en consensos i acords que aparencen controlar tot risc i disminuir el temor del "distint" i l'"inèdit". Ens preocupa que en el país es consolide, d'esta manera, una tendència cap a una privatització de la democràcia i del debat dels assumptes públics.

Però la veritat és que en contextos globals postindustrials la governabilitat requerix una gestió del risc i la incertesa, participació i l'obertura de dinàmiques deliberatives. L'opció contrària seria consolidar una democràcia elitista anomenada regular i *disciplinar el règim polític, a través del desenvolupament d'un lideratge de la seguretat*. Llavors, el dilema dels ciutadans hauria de ser renunciar a la participació en l'espai públic i entregar una espècie de mandat perquè uns pocs gestors definisquen el contingut i el sentit del *comú*.

És evident que, a Xile, opinions crítiques sobre el desenvolupament polític es manifesten en els llinars d'estos consensos, per la insuficient habilitat que té la nostra democràcia institucional per a proces-

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Text presentat en el seminari internacional L'Escola com a Espai del Comú, en la Pontifícia Universitat Catòlica de Valparaíso, 3 i 4 d'octubre, 2008

² Una presentació d'esta visió de la governabilitat democràtica veieu en Boeninger, Edgardo, Democràcia a Xile. Lliçons per a la Governabilitat, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1997.

sar l'emergent, el distint, l'alteritat. Així ha succeït històricament davant de temes com les violacions dels drets humans, els assumptes dels drets sexuals i reproductius i els conflictes mediambientals. No hi ha una capacitat efectiva de processar públicament i sota condicions d'una democràcia deliberativa dilemes morals de fons.

El debat sobre l'educació no és alié a esta situació general. Si és el cas específic, la qüestió es complica encara més per l'excessiu zel que han tingut els gestors de la política educativa quant als seus plantejaments i resultats, i la tendència a un lideratge de la seguretat, més que a un lideratge que integre i cohesione des de la pluralitat. Les polítiques educatives a Xile han estat més aïna abstretes, sustentades en la interlocutòria elaboració d'un discurs social que les definix com "de consens", "consensuades", però la veritat tal procés de construcció social no ha existit; han sigut polítiques poc obertes a la crítica i a la diversitat de plantejaments³, fundats en un *model de processament dels consensos de caràcter expert*. Sens dubte, que, després de la mobilització estudiantil de l'any 2006, s'han generat canvis en els escenaris i les sensibilitats.

No és alié a esta realitat que comentem el fet que molts col·legues m'hagen manifestat que la seua adhesió al Moviment 2020⁴, pel que fa a la proposta de consens de política educativa, es deu a la valoració de la seua proposta en tant que una *via curta, segura i sense tensions*, i amb l'alé, que imposa una iniciativa que prové de l'elit, per a arribar a un acord educatiu nacional, encara que en el procés no estiguen incorporats els subjectes substantius en qualsevol refundació d'una política educativa nacional, com són els docents, els estudiants i els moviments socials, no obstant això, es valora com una ruta *directa* per a i posar la "raó" i la "seguretat" en mans dels "experts".

No és, no obstant això, atribuïble només a esta concepció de *governabilitat segura* l'estat actual de la nostra dèbil ciutadania democràtica i la seua expressió en les polítiques d'educació. Podem assenyalar, també, com a factors coadjuvants l'insuficient capital social efectiu, les limitacions de les organitzacions de la societat civil, la reducció dels canvis educatius a la dimensió escolar i l'abandonament dels espais culturals i l'educació comunitària com a fonts d'innovacions i creació de capacitats ciutadanes per a participar, deliberar, resoldre conflictes, fer control social de les polítiques públiques. És necessari, per a tindre una democràcia tonificada *invertir en societat civil* i en l'enfortiment de l'associativisme ciutadà. I no sols invertir recursos financers sinó recursos simbòlics i culturals.

Està pendent respondre el per què de la infertilitat de la relació entre educació, escola i societat civil i comunitat com a suports d'una democràcia de qualitat

³ La nostra visió de les polítiques educatives des de 1990 a: Osorio, Jorge, Rubio, Graciela, Les Reformes Educatives del Liberalisme Social a Xile: 1990-2007, Quebec, 2008 (en premsa)

⁴ Veieu www.educacion2020.cl

i inclusiva. Sostenim que la “societat civil” és un *argument educatiu i cultural*, no sols un fenomen sociològic, doncs referix a una manera d’experimentar la democràcia i a la densitat cultural d’aquesta.

Dit de manera directa: l’enfortiment de la societat civil exigix crear *capacitats* i capital social, associativitat, confiança comunitària, habilitació per a la participació i l’argumentació, la resolució de conflictes, la gestió de la incertesa, accés i ús de les noves tecnologies de la comunicació, entre altres tasques.

El debat sobre la contribució de l’escola a estos requeriments està pendent en el país. La reforma dels anys 90 no va definir els seus propòsits des d’este horitzó, com sí ho va fer, per exemple, la reforma dels anys seixanta consonant amb el projecte d’integració que suposava participació social i un suport comunitarista en l’educació. *Una política educativa ha de sustentar-se en un projecte cultural per a l’aprenentatge i la convivència democràtica*⁵.

El principi fonamental per a avançar en una educació inclusiva, participativa i ciutadana és la sinergia i el reconeixement de la incertesa com a condició de possibilitat per a la creativa politicoeducativa.

Sobre el primer: la política educativa ha d’entendre’s com una política cultural que valora i es desplega en els diversos àmbits humans de socialització, fomentant una pedagogia del comú i de l’espai públic, longitudinalment amb xiquets (es), jòvens i persones adultes.

Sobre la segona cosa: la pregunta sobre l’educació i l’escola en una *societat* dubitativa (usant l’expressió de Gimeno Sagristà)⁶ no pot ser tancada o delimitada, d’una vegada per sempre, de manera modular, lineal o experta, per la seua complexitat, pluralitat i multiversitat de manifestacions. Sosté Gimeno Sagristà: *La indeterminació i la incertesa del pensament sobre l’educació són condicions derivades del seu mateix objecte i, per tant són trets de les teoritzacions sobre este, la qual cosa matisa poder prescriure el curs de les accions que pogueren adjudicar-se’ls (sobretot, des del punt de vista dels qui aspiren a l’enginyeria pedagògica)*⁷. La incertesa és en eixe cas també un argument democràtic. Continua Gimeno Sagristà: *estem davant d’una indeterminació que, en contrapartida, és garantia per a l’exercici de la llibertat i per al protagonista dels subjectes-agents de les pràctiques educatives*.

Es necessari concebre la política de l’educació des de la dimensió cultural i ciutadana de l’aprenentatge.

La *ciutadania* no és únicament l’atribut jurídic de la democràcia, sinó també és un procés comunicacional, de generació de sentits comuns, de desenvolupament de capacitats reflexiva, argumentatives, deliberatives i de promoció de recursos cívic que acresquen el capital social democràtic i la participació ciutadana. És l’àmbit en el qual les societats arriben a construir el seu *sentit del comú*.

⁵ Esta expressió és de José Gimeno, Sacristán en, *La Educación que aún es Posible*, Morata, Madrid, 2005, pàg.154.

⁶ Gimeno Sacristán, José, *Poderes Inestables en Educación*, Morata, Madrid, 1998, pàg.276.

⁷ Ídem, pàg.165

Ciudadania és tot el contrari als blindatges culturals i al *consens com a ideologia de la seguretat*. El consens efectiu, el que legitima verdaderament la democràcia, és el que resulta de la deliberació i del reconeixement de les diversitats i del dissens. El consens ha de ser fruit de l'actuació ciutadana responsable, deliberant i connectada activament, i no el resultat de les decisions dels *administradors del risc*.

Com a país tenim la tasca de construir un *sentit democràtic del comú*. L'educació, quant a, formació per a la ciutadania, implica promoure el reconeixement d'horitzons compartits i en condicions de ser ensenyats legítimament, com són el respecte i defensa dels drets humans, que juntament de ser reconeguts com a valors irrenunciables generen també èticament i políticament un àmbit d'exigibilitat.

Ciudadania és aprenentatge i reflexivitat, i com a tal és l'estratègia per a enfrontar el risc, la incertesa i la por. Un punt de vista de ciutadania per a entendre l'educació ens permet apreciar-la com un espai *deviniente*, que és capaç de constituir-se com a orde des de la diversitat i la dinàmica constituent dels actors del procés educatiu.

En este pla, l'educació és sempre una dramatúrgia ciutadana en què ens constituïm per a conèixer, aproximar-nos, indagar, apreciar i dialogar amb altres. Davant de polítiques uniformadores este enfocament educatiu equival a la *rebel·lió del cor*⁸ en el teatre grec, i en termes pedagògics a una pràctica participativa, de mútua responsabilitat entre els actors, a l'amplificació dialògica dels seus sabers, a la generació de sentits comuns a través del llenguatge i a l'obertura a altres, que sempre són diferents, a l'hospitalitat i mutualitat per al benestar humà de tots.

Cal acabar esta presentació fent propi el *projecte d'habilitabilitat* d'Humberto Giannini, sustentat en una *ètica de la proximitat*: "... la gran tasca de preservació cultural en este segle consistirà a oferir en l'escola i en l'educació en general, un bagatge de continguts i d'activitats que permeten a l'estudiant reconèixer, respectar i cultivar un món comunitari; els seus modes tradicionals de sintonitzar amb la naturalesa i que pacta amb esta, d'invocar als seus déus; que li permeten assimilar espiritualment (comprendre) les experiència passades i teixir, a partir de les seues pròpies possibilitats, els seus projectes i esperances".

⁸ Usem esta expressió en el mateix sentit que hi donà José Nun en l'article La Rebel·lió del Cor de gran poder inspirador en l'acció social, política i educativa dels anys huitanta del segle passat.

Conversant amb Encarna Such Cardona

Paqui Borox i Isabel Aparicio, mestres del CPFFA F. Bosch i Morata



¿Què es per a tu la participació?

¿La participació, en l'escola?

En qualsevol àmbit

La participació és tot, és el viure d'una persona perquè si vols viure en companyia d'uns i d'altres tens que participar en tot, dóna el mateix el projecte que siga, el de la teua vida, dins de casa, fora de casa, en el veïnat sempre participes perquè si no participes vius a soles i no és la idea que portem o tens de la vida.

¿Quines condicions creues tu que són necessàries per a poder participar, hi ha alguna condició necessària per a poder participar o es pot participar des de qualsevol circumstància?

Condicció, condició no hi ha cap, totes i tots participem, algunes vegades som conscients de que participem, unes altres vegades no som conscients, però sempre, sempre, participem en tot: des de la família, des de casa, des del veïnat des del poble... sempre estem participant, ara quan ja busques o acotes o determines els temes, el que t'agrada fer o on t'agrada a tu estar, ací si que eres conscient, ací prens consciència del que és participar. De tota manera, participar quan eres conscient, és que jo no se si va a l'endret o al revés, jo no se si des de l'estar en casa i ser, la vida de família el que t'ensenyen a conviure, això després et dóna la base per a participar, però, al mateix temps, quan tu participes, em dóna igual, en els teus amics quan eres xicoteta, no se, no me'n recorde ara de res en concret però dóna igual, quan fèiem dibuixos i poder participar en el concurs de pessebres ací ja començaves a distingir si participes d'una manera va be, la forma és el que et determina si et trobes a gust o no et trobes a gust. La forma de viure en família et facilita la relació per a poder participar després de manera formal, bé conscient perquè això de formal, ja prens consciència de que estàs fent alguna cosa més que la vida normal de casa, però al mateix temps el que comences a organitzar-te amb els teus amics te condiciona i t'enseny a viure dins de casa perquè el que tu vius al carrer ho apliques en casa, a l'escola...

¿Llavors tu el que veus són distintes maneres de participació?

Sí, però que totes van....

¿Interrelacionades?

Sí, és a dir, de totes aprens al final, aprens diferents formes de participació millor o no. El que hi haurà son diferents formes de participar de distintes persones o àmbits o grups i conforme vas agarrant ex-

periència al llarg dels anys, tu mateixa vas definint un model que és el que t'ajuda a tu a estar en quasi tots els llocs igual, m'imagino que hi hauran varis camins o varies formes de fer i vas provant-les tots i totes i cada volta, depèn de la persona en la que estès vas triant i de tots eixos tu si que elegeixes pels anys un en el que te trobes més còmoda i veus que és l'únic que per a tu és efectiu per a fer coses.

¿Quina es la primera experiència que has tingut tu de participació conscient que dius tu, es a dir el primer projecte en el que te'n vas embarcar?

El primer, en el que jo era conscient, tindria 7 o 8 anys que recorde, era en escola, no era conscient en aquells moments, si que se que ens van ensenyar a treballar en equip i a plantejar-te uns objectius per tant a planificar d'acord a unes normes que ens havien ensenyat. Era un concursset, aleshores no era ni Bancaixa, imaginat tindria 7 o 8 anys.

Tornant al que estem parlant en qualsevol circumstància, què vols dir? Qualsevol condició física, mental, econòmica, és a dir, de situació, millor dit de context?

Jo crec que sí, es pot participar i no estic parlant de participar d'una forma espectacular, no, participar per a canviar, per a avançar, per a millorar o com a mínim per a mantenir-se sa mentalment. Sí, crec que sí, inclús en els moments més durs i difícils d'una persona sempre, i per mínima que fóra... Nosaltres ara som tres ací i mira si podem fer coses tres persones, sempre. Ara, si som conscients de que estem participant i el bagatge que portem darrere, crec que sí, sempre.

¿Es que si vols pots?

No, si vols no, crec que vulgues o no es precis participar, per a no fer-ho tens que expressament no voler, pense que l'estat natural d'una persona es participar com a mínim amb la persona que tens al costat per a tindre un projecte comú, quan no vols participar és quan expressament has de dir em negue, crec que sempre, quan no vols participar es quan has pres la decisió de no participar, en res, expressament.

¿Estaries com a inerta, morta...?

No, vivint la teua vida i dins de tu, per exemple un monjo tibetà o una monja de clausura per a mi no estan participant, no fan absolutament res, a soles mirant per elles soles es claven dins i van a salvar-se ells, això no aprofita per a res, però... crec que sempre es participa.

¿Quins graus de participació diries.. ?

Pense que són infinits.

Ens podies fer un xicotet relat de quina ha estat la teua trajectòria de participació fins a vindre a l'escola, ¿ quan comences a clavar-te en projectes un poc més ambiciosos i per què?

El perquè està clar per edat, els moments que m'ha tocat per edat viure, vaig viure la primera reforma educativa, vam passar de primària a EGB, això va ser molt important, primer vam viure les xiquetes en les xiquetes i passar-me a classe a conviure xiquets amb xiquetes això va ser un canvi important, ací comences a plantejar-te coses, després de primària i tot això per edat em tocava EGB això tornava a ser un canvi, eren els anys últims del franquisme i primers de la democràcia, el canvis que pillarem en l'escola els mestres comencen a dir-te això està així i allò es pot fer allana, comences a fer grups en l'escola, comprar-te uns altres llibres, comencen a dir-te si tu portes ja no te cenyies a la biblioteca de l'escola, clar els llibres que tu compraves en casa, ja no era sols la biblioteca de la casa abadia. En el meu poble biblioteca municipal no hi havia, era de la casa abadia que no estava mal. Però els mestres comencen a dir-te n'hi han més, tu tens accés si posem entre tots, no se, un o cinc duros...Teníem un mestre que ens portava un llibre de vell, ell era de València, li deien José, ell s'anava, i Hortènsia la primera mestra. Ells ens van ensenyar a treballar en equip, a accedir a altres llibres, entre tots posàvem cinc durets, el que valia el cine, i ens compraven uns altres llibres. D'ací passes a l'institut, era un altra forma, era els primers anys del BUP.

Ja comences a treballar, perquè ma mare ja treballava en un magatzem, i jo ja sabia que les coses no estaven ben fetes perquè tot el que jo vaig veure en ma mare i totes les de la seua quinta, dones que treballaven al magatzem era per la nit. Elles quan eixien per la nit t'ho contaven tot, això era, no se com dir-vos, era sempre en llum elèctrica i de repent em fique a treballar, i em pose a treballar de dia, a veure les coses de dia. No se com dir-vos es molt important, tot el que jo havia viscut de la feina era sempre en llum elèctrica, i després comence a passar-ho però de dia, per a mi va ser molt important . M'aprobe al sindicat a CCOO i vaig pillar en gent excel·lent que pensava que tot es feia des de la formació, es a dir, per entendre tenies que formar a la gent, ací vaig pillar en gent com Vicent, Lluís Molina de Castelló, Blai, el d'Algemesí i ells ens deíem "si no formen a la gent, a les persones, a les dones i als hòmens, mai podrem eixir de tot açò", i, començaren. Ells a fer un treball des del sindicat a la Unió Local d'Alzira, estic parlant del Sindicat Agrari. Si que va haver tot un treball importantíssim de formació, vosaltres no podeu imagineu-ho-se tot el que va abastir , des d'intentar entendre-ho, què era la Unió Local i d'ací vas

pujant, Unió Comarcal, com s'estructura, com s'organitza, el que és una Junta directiva, el què és la Unió, el que és la Confederació, com arribes des de la Unió Local a la Confederació de país i lo què és la Confederació estatal les distintes rames, estructures que té un sindicat, no te donaven una visió de sindicat..., el sindicat s'estructura així perquè la societat també està estructurada així, evidentment la formació va ser increïble i tot això al mateix temps es donava que tenies que construir un conveni regulador que no el teníem en magatzems i collidors de taronja, no existia el conveni, però no el va fer no sé qui en València, no, des de qualsevol magatzem xicotiu, Unions Locals, dones i hòmens que treballaven de collidors, d'ací i d'allà anàvem veient-nos en les cases de la gent, parlaves i parlaves o totes del mateix i doncs volem açò, volem que una dona quan un fill es pose malalt estiga protegida, que tinga unes hores per anar al metge, a l'iaia, volem tindre un horari, saber quan entres a treballar, quan vas a eixir, saber el que és una nòmina, perquè ens cotitzen, com ens cotitzen, quina classe de cotització volem, que es el Règim General, que es el que estàvem nosaltres, el perquè no era bo l'agrari en aquests moments no funcionava ni funciona... Al mateix temps, estem parlant de 17, 18 anys, estava fent-se tot, absolutament tot. Això era la faena. Però després hi havia una altra classe de participació, vaig entrar en un grup de folklore perquè política es podia fer des del sindicat, o en eixos moments en un poble xicotet, des d'un grup de folklore.

¿Quins anys eren?

Serien els anys 80, tinc encara una entrevista feta quan nosaltres començaven, no tenia dret ni d'ús ni de paraula, és a dir, el grup que jo vaig entrar de folklore "El Trencall" sempre hem funcionat de manera assembleària..., allí ens hem ensenyat el que era una assemblea, la participació, el que era el projecte, o siga no entràrem pel ball a soles, no, anàrem més enllà, de fet era tot, te devies de definir políticament..., tots anàvem i com no teníem altra... i dins d'un grup es el mateix que passa a una escola; una escola abast tot el que vulgues pensar i formar, des d'estar com una regadora fins a dir vull ser catedràtic, tot com una escola, doncs en eixos moments eixos grups també. Jo he tingut eixa doble via, per un costat la formació més formal, és a dir, el tindre més accés a més coses des del sindicat i l'altra que era més anàrquica i més nocturna, no abastava, només (*la part més lúdica, de ji ji jo jo*).. la part de relació, home /dona, la part sexual, la part de com te relacionaves. Qui eixia per la nit era d'una forma i qui no, era de l'altra.

¿El projecte del grup El Trencall quin era?

El grup era tot. El que estava comentant abans, era tot des de formes de fer política perquè des d'ací han eixit persones que després han estat en grups polí-

tics, estic parlant del BLOC, del PSOE, de EU. Evidentment tota la gent s'ha decantat per esquerres, estava clar, no hi havia una altra forma de fer; i després hi ha gent que no han figurat mai, altra gent que no ha volgut mai estar en cap formació política, però que han continuat treballant, amb quina idea era? Tota, ací feiem grupets perquè no sabíem viure ni conviure en els xics i no sabíem tampoc des de com relacionar-nos, evidentment això ens penja una etiqueta de..., si eixíem per la nit... Anàvem als casinos i pensàvem que teníem dret a anar, es a dir tot es mescla, per això dic jo que es pot participar de qualsevol àmbit, des del bar, el bar del poble, des de l'ajuntament fins a estar al mateix temps podies estar en un sindicat fent coses.

Una vegada , estàs clavada en moltes coses, està clar que la teua vida tenia un projecte, estàs lluitant... com aterrires en l'escola d'adults de Xàtiva, per què vens i com t'impliques?

L'altre dia estava pensant què gran és dir que jo sóc escola ara. Algú ens va dir, jo no tenia ni idea que haguera un moviment d'educació d'adults, si que sabia que estaven fent-se coses, sempre ho he conegut des del sindicat, perquè a l'estar en assemblees, veies a tots els que estàvem i sabies que hi havia un moviment d'educació d'adults però no tenia ni idea. No, jo em vaig acostar a l'escola perquè tenia ganes de retrobar-me amb els llibres altra volta, i no per a quedar-me ni res, jo vaig anar a l'escola per a fer alguna cosa i passar a fer un altra, el perquè ens han quedat? Perquè l'escola d'adults de Xàtiva enganxa, el projecte que teniu-tenim en l'escola, no l'he conegut en cap lloc, res que semblara al projecte de l'escola, en eixe moment. Ara és més gran, o un poquet distint, però en aquells moments, no hi havia conegut res que es pareguera.

Què et mou i conta'ns quina ha sigut la teua vida en l'escola, al llarg del anys, fins a la situació actual, un anàlisi de la teua estada a l'escola des del principi fins ara

L'entrar i participar va ser molt fàcil, vas arribar, vas a l'escola, i en un principi els mestres eren de la meua edat, inclús més joves, això marca, et parlàvem des de la serietat però no, els mestres sou mestres, però no utilitzaven el ser mestres per a crear una barrera sinó justetament el contrari per a implicar-te en que si volies fer coses te tenies que posar a fer coses, tu no podies dir de parauleta, parla però fes al mateix temps, ens ho deiem. Clar això ens donava peu a que t'escoltaren, o a que pugueres plantejar temes d'història o de filosofia i podies, perquè alli cada u erem d'una mare, tela el grupet, però tu plantejaves qualsevol cosa que t'havia passat o havies vist i derivava en un cosa que no tenia res que vore, però quan acabava la classe si que te quedaves fora i deies: ah clar això es açò, açò,

açò..! que t'haviem donat del que tenies que mitjanament portar una plantilla, uns objectius de classe que tu si que tenies que treballar, però resulta que havia arribat Moisès, i comptava el que li havia passat treballant i ho havies aplicat perfectament als objectius que estaves treballant. Evidentment això et dóna a preguntar-te perquè no se'n va el mestre?, perquè no et dóna faena o una fulleta i se'n van?. Comencen a preguntar-te i ells comencen a contestar-te i es quan coneixes el que hi ha, comencen a parlar-te d'una llei, de quines expectatives tenen ells, perquè nosaltres, jo, veus no puc dir de que sóc jo sinó que som nosaltres, vam ser un grup que comencem a parlar entre nosaltres: per què fan això si són mestres, si se podrien anar i no se'n van, mira el que m'ha dit, i ací comences a parlar i comences a preguntar i és evident que de l'actitud dels mestres de cara a nosaltres, de l'actitud no, no, actitud no m'agrada, no se dir-ho, conforme esteu ara vosaltres, sentats i escoltant. No parlaven ells i nosaltres escoltàvem, era el contrari, nosaltres parlàvem, això va se el primer any que va ser l'any 99.

És una edat en la que tens que fer moltes, moltíssimes preguntes i que has de fer en la teua vida i evidentment tinguérem la sort, una sort inmensa de trobar-se en quin vam trobar-se, el grup també, pense que va el primer any que es va fer l'accés a la universitat per a majors de 25 anys i per molt preparat que ells els portaren, evidentment nosaltres ens veierem, ells ens implicaren en veure com funcionava el grup eixe, va ser importantíssim i a partir d'ací tot va a començar...

Després ja vam començar a conèixer el que era l'escola, el que era de forma... vine, vine a una permanent, vine a un plenari, me'n recorde que el primer plenari va ser ací en Xàtiva, en la casa de la Cultura , i aleshores alguns de vosaltres estàveu asseguts darrere i jo en companyia vostra , i vosaltres m'ho explicàveu: com anava, qui parlava..., va ser el primer plenari al que vaig anar, a partir d'ací nosaltres vam començar a anar... a tot açò nosaltres ja sabiem que hi havia una associació, és evident... Sabien que hi havia una associació, sabiem com funcionava, vam anar a escoltar i prendre part en ella: escolteu com funciona; sabiem que hi havia una federació; sabiem que estava l'associació, com anava funcionant, el perquè de l'associació, el perquè es feia i el perquè hi havia, a part del projecte de l'escola, el projecte de l'associació que era i és complementari, sense estar supeditat, al de l'escola; mitjanament, comences a assabentar-te'n com funcionava tot i, també, a formar part de l'associació, de l'escola.

I com decidiu a entrar a l'associació i a dir, anem a prendre una acció més directa dins de l'escola, ja no és només a assistir a classe, parlar i escoltar, vaig a clavar-me?

No és una decisió que prens d'avui per a demà, és natural i normal participar, estàs en un lloc, tens que participar perquè sinó no té sentit el que estigues fent

les coses; recordeu que no aprovarem i decidírem quedar-nos i formar part del projecte que hi estava en marxa... i ja entràrem de ple a fer i a pensar que és una manera diferent d'apropar-se a les coses.

A la junta directiva dius? Perquè a l'associació si que estàveu

Sí estaven a l'associació i decidírem entrar més plenament, i es presentaren a les eleccions de la junta directiva... i ara he de dir, i sóc conscient, que era molt feliç, el que vaig fer en tot moment va ser des de l'alegria i les ganes de fer. Hem anat treballant bé, molt bé, fent aliances i propostes noves, si totes les dies has de treballar en fer coses, totes les dies tens que aliar-te en les persones, totes les dies tens que fer eixe exercici d'enamorar-te tu i d'enamorar a la gent.

La responsabilitat que això porta darrere i no t'implica a tu a soles sinó a molta gent.

I ho faig, perquè jo sóc president, presidenta, director, directora i tinc un equip que en companyia meua i d'altres persones anem decidint, totes juntes, i vaig a actuar, si vaig a actuar en nom de totes i tots, obeint el que entre totes i tots, hem planificat i decidit fer, això em va ensenyar que no hi ha que tindre por, que has de realitzar i executar les decisions pressos entre tots i totes. Un, una és president, presidenta, perquè eixa responsabilitat l'assumeix com a manat de l'assemblea de persones que així l'ha decidit, per a servir a la gent, al projecte, a l'escola... i com deia Miquel Martí i Pol: "Les coses una vegada aconseguides, i això em ve dels 16-17 anys, hi ha que guardar-les, però no sóc poregut".

Una cosa, com es ara en estos moments l'associació, com et trobes, quin és el moment de participació actual en l'escola? Quines crítiques li pots fer que coses es poden millorar, quines idees apuntes per al futur... un poquet la perspectiva actual?

El futur el veig bé però amb molta faena que fer perquè no hem avançat absolutament, no hem avançat pràcticament, anem a veure, el model que ha funcionat o que jo he conegut funcionar els últims temps no crec que ara siga vàlid perquè dins de l'escola hem crescut moltíssim, per tant al créixer, vol dir que no coneixes a la gent, al no conèixer a la gent no tens, no pots accedir a la gent i nosaltres l'única forma que coneguem d'accedir és el boca a boca, no ens han ensenyat un altre, per tant hem de canviar l'estratègia hem de replantejar-nos-la, després no coneguem a tots els mestres, jo hi ha mestre que ni el conec i pense que això és una errada nostra, cal conèixer a tots els mestres, anar i presentar-los el projecte perquè els mestres si que poden ajudar-nos dins de, al millor, si tu vas passant-los informació, a que la gent conega el projecte... ara en estos moments som més de 1200 persones en l'escola, és moltíssima gent per tindre accés com abans, hem de canviar el model i l'estil i també l'organització; altres equivocacions: difu-

sió i comunicació de les informacions per part de nosaltres i hem d'aprofundir les ferramentes per a millorar tant la planificació com l'execució d'allò planificat: no podem estar totes i tots en tot, com abans. Ens hem de seure, tots i totes en companyia de tots i totes i revisar absolutament tot, tot el projecte, crec que hem de canviar totalment la forma de fer, ara el que mai en la meua vida (jo crec que ja esta bé, podríem parar ja, és molt llarg això vos he contat molta història) (*no, no, no continua*) Jo crec que el projecte s'ha revisar absolutament tot, absolutament tot, però el que mai faria o participaria és la conversió de les tasques de l'associació i l'escola com una empresa de serveis, que com sembla que està passant a moltes escoles i associacions: s'ofereixen uns serveis, s'executen i, potser, en algunes casos inclús s'avaluen, com si aquesta fora la funció de l'escola i de l'associació. Mai estaria en una cosa així, ni jo ni la immensa majoria de gent que hi participen a l'apap, no ens interessa gens això; si les associacions i les escoles no són capaçes de fer entendre a les persones el que és un centre de persones adultes, les associacions de persones adultes, les nostres històries comuns... el projecte i el procés que conformem en elles, etc. els tallers, seminaris, cursets... que realitzem en els quals hi ha un intercanvi de formes de ser i de formes de fer educació, de viure...

Això creus que ha tingut que vore el ser tanta gent, que la gent que acudeix a l'escola es diferent, no és igual que la que acudia farà 15 anys, gent jove, molta gent jove molt més jove, o que les circumstàncies de la societat porten a demanar això amb exigències, que tu m'ofereixes això però eres una empresa de serveis que dius tu, creus que ha tingut quelcom a vore o hi ha quelcom més darrere?

No, no te res a vore el ser més gran o més xicotet o el model de societat que estem vivint, perquè si diguem que això té alguna cosa que vore estem excusant-nos per a no fer res, per tant, no, no te res que vore, això influirà en altres models de fer coses. Si entenguem el que nosaltres hem fet fins ara com un altra forma de fer formació no te res que vore, per tant és una excusa de mal pagador, i si diguem que això té que vore, mal anem, no te res que vore , l'errada està en nosaltres mateix, eh!, si tu no t'ho creus, si tu no actues d'acord en això no vas avançar i actuar acord això vol dir que, la primera persona que et diga és que jo pague, mira no, si tu vens en eixa idea ací, eh!, sobres val?; o quan et diuen és que tinc dret, els meus drets a... o sia, el projecte és el fonamental, si el projecte és convertir-se en una acadèmia estem trencant amb el que diu les normatives de FPA i també amb l'esperit de la pròpia humanitat, si no perdrem, primer la perspectiva de formació, segon les ganes, això que diuen els desigs de fer i aprendre, d'actuar i pensar..., i finalment perdrem el temps i l'energia per a planificar; per poder resoldre això d'una manera beneficiosa hauríem de fer, primer un exercici de formació en-

tre nosaltres i després en l'associació, tot això vol dir que a l'any que ve, o en dos anys, o en tres, em dóna igual, necessitem assessorament i guia per tal d'aprofundir tant en els canvis organitzatius com en el canvi de model per a donar respostes a les necessitats i desigs de la gent, i també als nostres.

Be, continuant en aquesta entrevista, un dels aspectes que ens agradaria és que si has notat algú canvi , o com fas l'anàlisi des de que tu vas entrar, éreu un grup de gent que responia a unes característiques, hui per hui això ha canviat, com has vist , inclús en les relacions, les ganes d'associar-se, és a dir que analitzares un poquet com ha anat canviant eixes característiques de la gent que ha anat acudint a l'escola, com les has viscut tu, si han hagut canvis o no.

Sí han hagut molts i importantíssims canvis, el primer és que l'associació és jove perquè es va constituir fa poc de temps, ara no recorde l'any, però l'història, encara que veníem de treballar en l'altra associació, es van tindre que fer uns canvis de forma de funcionar, aleshores clar, es va fer un canvi grandíssim, quan érem menys gent per l'espai, perquè no podies agarrar més grups, està clar que l'alumnat era més reduït i tenies més accés a tothom. Tornem altra vegada al mateix, quan va despegar l'associació va ser possible pel recolzament de molta gent i, sobretot, per l'excel·lent clima que hi havia que possibilitava tant la participació, cadascuna de les persones segons les seues possibilitats, com l'intercanvi i les interaccions amb els grups d'estudiants, les persones delegades, etc. Ara amb els canvis que abans he senyalat caldria fer un esforç, conjunt, en millorar els aspectes organitzatius, la planificació d'accions formatives, etc. tant en virtut dels canvis en edat de les persones que hi participen als grups d'aprenentatge com dels interessos i possibilitats reals de formar part del projecte que passen he dir-ho per una informació que no sols han de comunicar les gents de l'associació sinó també els mestres i, a més caldria que s'incidira molt en tot allò que a la normativa vigent parla relacionat sobre la participació, l'associacionisme, la ciutadania...

Però creus que les característiques de la gent , la gent que acudeix ara al centre té les mateixes ganes de participar, exigeix el mateix a l'associació, té un altra idea de vindre a l'escola d'adults, diferent a la que tu vas conèixer, encara que hi haja més gent, com veus a la gent que acudeix dia a dia a l'escola?

Evidentment és totalment distinta, hi ha un major número de persones que està de trànsit, ve a traure, el que es necessari per ella, potser una titulació en concret, per una circumstància de la seua vida . Però la idea és de formar-se en uns altres llocs o no. El percentatge que ve perquè vol continuar any rere any la veig en aquests moments més xicoteta però caldria motivar-les en el projecte, no

ho hem fet perquè si que veig que eixe model si que ha canviat perquè érem gent jove sobre els 25-30 anys. (*si entre 18 -30*) i si que pense que el projecte de vida que tindran és el de traure una titulació per a continuar fent unes altres coses, això no vol dir que mentre estiguen allí no pugen, evidentment, col·laborar i fer coses en l'associació... continue dient que nosaltres no hem tingut la previsió ni la perspectiva d'accedir a eixa gent, perquè els podríem explicar el projecte, enllaçar-lo amb d'altres coses que fan en la seua vida, etc; tu no busques gent que estiga tota la vida, el projecte és un projecte que té que funcionar, estiga qui estiga, i aleshores tindre en compte a una gent que pot estar més anys però també has de tindre en compte a gent que passe un any i punt, i col·laborarà el temps que puga i en les tasques que considere, dos mesos, tres mesos, això tens que tindre-ho en compte, si això no ho planifiques, evidentment mai vas arribar a eixa gent. Però si és possible que si ho planifiques arribar a la gent, ara hi haurà gent, com en tots els llocs, un percentatge que dirà que si, altre dirà que no i altre que serà indiferent, i a partir d'aquestes dades, d'aquestes impressions... has de fer per una banda el mapa de les relacions, dels temps, de la gent... i per una altra les tasques a fer.... adoneu-vos que quan tu il·lusionas a la gent, la gent respon. Cadascú respon d'una manera i a cadascú tu li tens que intentar tindre molt, molt moltes coses obertes per a que la gent espigue les seues possibilitats durant un any; tens que tindre per a un més, un any... per a tota la vida.

Ara ens agradaria que ens digueres per a tu quin és el paper de les alumnes, quin creus tu que ha de ser el paper dels alumnes i de les alumnes en el seu procés formatiu i quin creus tu ha sigut, que és el paper del mestre i com l'has viscut tu? La pregunta seria al voltant del paper de mestres i professors dins del procés d'aprenentatge.

Esta és complicada, perquè, no, no... és complicada esta, perquè, anem a vore, el mestre és el mestre i jo sóc jo, i atenció, anem espaiet que ací no ens podem mesclar; els mestres tenen el seu paper i els estudiants, nosaltres, el nostre, hem de fer-los perfectament i els dos són complementaris, si que jo em crec això que deia Freire, i que unes vegades ets educadora i d'altres educandes, però hem de tenir en compte d'altres factors, per exemple la coherència i l'honestitat, si una volta dissenyat el que és el curs, o les matèries que vages a donar, o un taller o el que siga, si jo m'he cregut el procés i l'estil per a fer tot això, per exemple com el tenim planificat a l'escola i a l'associació: els i les alumnes han participat en la forma i en els continguts del que va fer-se durant el curs, dos cursos, un cicle, una matèria, un taller... pense que ha de seguir-se escrupolosament i, sobretot, si el sistema d'avaluació és el que és, totes hem de fer el seu seguiment i

acomplir-lo tal qual. Anem a vore, si jo el dimecres vaig pujar a l'escola i estava sentint a la gent dir: tu que has tret en l'exàmen?, anem a vore, si tu vas a fer exàmen i no vas a seguir la planificació ni els principis del centre, anen a dir-ho clarament, i els dius que vas a fer examens i no vas a seguir el sistema d'avaluació contínua, com sempre s'ha dit, pense que estem mentint i enganyant als i a les estudiants i estos estan en permanent estat d'indefensió.

Tu saps que el tema de la dona es molt important dins de l'escola, que juga un paper molt important les dones en l'escola, creus que la seua participació ha sigut més gran que la dels homens o s'ha afavorit més la seua participació dins de l'escola?

Ara en aquests moments, està molt igualat entre dones i homens l'assistència... Crec que si, que se l'ha afavorit, crec que quan se dissenye un programa o un horari hauria de pensar-se molt això. Sí que ha hagut una discriminació a favor de les dones, que sempre han estat les que s'han fet càrrec dels fills i de la casa, pense que si que se ha afavorit en eixe aspecte. Ara bé, en la gent més joves, que no tenen càrregues familiars, ara en estos moments, crec que no, ara estic parlant del que veig des de fóra... Pense que si tenen càrregues familiars, i parle de persones majors, xiquets,... si pense que sempre s'ha afavorit la seua participació però pense que ara, en els grups de la vesprada, si no tenen càrregues familiars crec que se fa per a tots igual i també és perquè s'ha nivellat. Sempre s'ha tingut en compte, i també en quant als temes que han interessat a les dones, si sempre més que als hòmens, crec que s'han dissenyat més, no? Per altra banda pense que ha estat un dels senyals d'identitat tant del centre com de l'associació, planificant moltes activitats amb la perspectiva de gènere i, sobretot, participant en diferents campanyes...

¿Què estàs fent tu ara en l'escola d'adults?

Ara, estem/estic en un taller que es diu de participació sociocultural, des d'ací, des del taller, analitzem a partir d'unes propostes que fem entre tots i totes, se busquen molts materials, el mestre ens proposa uns materials, nosaltres proposem uns altres i a partir d'ací treballem els temes que avui ens interessen. Com és la participació el nom del taller ho diu i qualsevol altra cosa que vaja sorgint que dia a dia perquè travessa absolutament tot... Per això ens quedem en l'escola, l'escola travessa per on vulgues, vertical-horitzontal, transversalment... tots els àmbits. Una de les coses que crec que és molt important i que estem treballant ara i desconeguem tots, és la forma organitzativa del centre, com funciona, qui ens regeix, quines son les seues funcions, estic parlant del: Consell de delegats

i delegades, Consell Escolar, Consell Escolar Municipal, què es una llei, què es un reglament, què es un ROF... i les possibilitats que s'obrin per moltes de les qüestions que abans us he dit. Les coses no es fan per generació espontània sinó que per a que les coses ixen hi ha que treballar-les, hi ha una legislació, hi ha una normativa, hi han unes persones, hi ha uns noms, hi ha unes responsabilitats..., evidentment de cadascú i cadascuna, dins de l'escola, això és el que estem treballant ara en el taller, perquè és molt més ample que tot això, així per damunt, participant en l'associació sempre.

Finalment, m'agradaria dir-vos, per a fer-vos memòria primer: que tot el que vos he contat, són historietes; segon que si l'entrevista ha de servir per a construir quelcom estic totalment d'acord; si és per reconeixement a una persona, no te sentit, perquè res no es fa a soles.

Moltes gràcies



*Marges de la reconstrucció. La Paraula Generadora entre Freire i Derrida**

Marco Antonio Jiménez García¹



Presentació

Les diferents propostes per a atendre l'educació d'adults han estat lligades des dels seus irresolts orígens a certes concepcions funcionals relacionades amb el desenvolupament econòmic i social dels països pobres. Al mateix temps han estat intensament vinculades a propostes polítiques més àmplies d'organismes internacionals. Amb això s'ha intentat extraure a l'educació d'adults d'un conjunt de reflexions filosoficopolítiques pròpies que, almenys en el cas de Freire, són bastant explícites quant als esmentats plantejaments.

D'altra banda, l'experiència en educació popular a Mèxic i Amèrica Llatina ha tingut diversos arrelaments i històries que van molt més enllà de les preocupacions de postguerra de la UNESCO i d'altres institucions multinacionals i nacionals. No és fàcil ubicar les diferències i semblances d'eixos projectes que podríem denominar en forma simple, “funcional” i “popular”. És molt probable que entre els primers localitzem perspectives molt complexes que vagen més enllà d'un propòsit domesticador i refuncionalitzador de l'educació i entre els segons és possible que també existisquen propostes manipuladores externes als

* Traducció de Joaquim Martínez.

¹ Professor-investigador Titular de la Facultad d'Estudios Superiores “Acatlán” UNAM.

fins educatius. Encara que no és objectiu d'este text analitzar les esmentades qüestions sí que pareix important almenys mencionar que l'educació d'adults, els seus mètodes i pràctiques, no ha estat ni és un procés unívoc que evoluciona cap a un acord universal, tot al contrari, el terme mostra d'entrada la seua dispersió, ja siga com un concepte que implica la bona nova sobre el que ha fallat i el que cal fer amb un cert tipus de població a fi d'incorporar-la als beneficis i tasques del progrés global, o en un altre sentit com una proposta d'educació alternativa, no sols als models de progrés i societat vigents, sinó sobretot com a promesa d'una nova consciència, d'un nou home.

El que a continuació s'exposa d'alguna manera referix a ambdós lògiques davall el predomini d'una concepció de la paraula, del text, de l'escriptura, com un bé que es té o no, que està present ja siga en la seua absència o presència. Present en la seua absència perquè es pensa que l'escriptura és un alfabet, una operació lògica útil per a representar al món o a l'esperit, i qui no té eixe logos està en desavantatge funcional o històrica amb qui sí ho té. És amo o esclau, però amb una alienació present, en tot cas es té una dèbil o torçada representació del món i l'esperit, és a dir, la presència de l'alienació, mateix que cal véncer amb la bona i correcta presència de la raó o l'esperit del logos. Idea molt semblant a l'evangelització que van emprendre els jesuïtes en el nou continent. Salvades les distàncies, ens proposem fer una espècie d'economia política del concepte d'educació d'adults, per al que prenem la noció de *Paraula Generadora* de Freire com Marx pren el terme *mercaderia*, (condicions de producció, circulació i consum) és a dir, com un dels significants més ínfim, no per això menys complex, que ens permeta pensar, des d'algunes categories de la deconstrucció, la qüestió de la *Paraula Generadora* com un element "present", quasi "mite fundacional", de l'educació d'adults a Amèrica Llatina i Mèxic.

No es tracta d'incursionar en el tema de l'educació d'adults sinó més aïna en allò que ens permet pensar-la més enllà de certes lògiques habituals, és a dir, al marge de certs hàbits lògics i metafísics, no per a conjurar-los en una innocent il·lusió dialèctica superadora i al mateix temps productora d'un altre mite.

Hem decidit situar este treball en el que denominem marges de la deconstrucció en més d'un sol sentit. Marges com els límits on es produeix una frontera nòmada i diluïda, entre el que vol fer-se present i al mateix temps està absent. Marges també com a pluralitat d'interpretacions on cap d'aquestes pot suposar-se superior o millor que les altres i que al mateix temps ens fa pensar en els límits de la raó que domina el pensament, la vida i particularment la cultura i l'educació a Amèrica Llatina. També marges en la mesura que la proposta feta per Freire, a pesar d'haver sigut incorporada a alguns projectes governamentals d'educació popular o



d'adults, finalment acaba sent buidada de les seues intencions existencials profundes i convertida en una espècie de mètode lancasterià, que només busca educar el nombre més gran de persones de la manera més ràpida i massiva possible per a incorporar-los a un suposat progrés. Marges, perquè la proposta de Freire, el denominat mètode de la *Paraula Generadora*, està dedicada als marginals, als desposseïts, als que hui troben en els seus propis cossos els límits geogràfics de la seua possible realització, encara en la desesperació de la seua pròpia anul·lació. Però sobretot, marges perquè no es tracta de convertir en centre l'impossible de l'educació, és a dir, d'integrar, d'incorporar els marginats a una societat dels "sans", dels que "sí que saben"; sinó marges en tant que el camí de l'home sempre és obert i inconclús, que no té un fi ni un principi. Fi en el sentit de meta final, de terminació o acaball. Però també fi com a finalitat o propòsit prefixat per algú de manera màgica o racional. I tampoc un principi com un origen autèntic i exclusiu o com a fonament objectiu que dóna compte d'una llei i d'una planificació estratègica que ens projecta cap a un futur. Marges on es mobilitza el que la paraula té de generadora, precisament en tant que deconstrucció d'aquesta mateixa. I marges, fins que no es tracta d'una anàlisi de l'educació d'adults en si mateixa, ni com a projectes específics; dels seus resultats, assoliments, limitacions, però tampoc d'una revisió dels seus particulars processos d'ensenyança-aprenentatge. En suma, com a marges es pot entendre ací una estratègia de lectura en les fronteres contemporànies de la filosofia exercida com a Paraula Generadora.

La Deconstrucció

Voldria començar plantejant amb Derrida el meu interès per la deconstrucció, ja que és molt freqüent trobar en els mitjans educatius una espècie de menyspreu per les teories, en especial amb aquelles que difícilment són recognoscibles en les típiques interpretacions de les Ciències Socials i les Humanitats, on regularment estes últimes tendeixen a confondre la qüestió universal de l'educació com un assumpte d'educació universal.

La deconstrucció no és un tema teòric que es reduísca a un grup d'iniciats, és abans que res una qüestió ètica i per tant política, "[...] la deconstrucció no es limita a ser una crítica, sobretot una crítica teòrica, sinó que ha de desplaçar les estructures institucionals i els models socials" (Derrida en Peretti 1989: 11). No obstant això, previnc a aquells que amb esperit pràctic pretenguen obtindre d'este pensament un Programa o un Manifest per a una educació llibertària o un Mètode deconstruïu, ni Programa, ni Mètode, (així amb majúscules) tot al contrari, infinitat de programes i mètodes, del que es tracta és d'*in-tentar*, de la temptació de pensar.

Metafísica de la presència i alliberament

La deconstrucció es proposa mostrar la impossibilitat d'un tot sistemàtic, d'un centre fix del qual partiria el pensament i l'existència en una ruta cap a la veritat universal. En este sentit la primera cosa que pren com "objecte" que s'ha de deconstruir és el mateix pensament deconstructiu que com en una banda de *moebius* es presenta com una miqueta més que un treball infinit i inesgotable, i que al mateix temps ofereix els seus interiors com a exteriors i viceversa. La deconstrucció no és una nova ciència o filosofia que desplaça a altres per a ocupar el seu lloc, en tot cas denuncia este vell sistema burocràtic d'erigir-se com el millor en perjudici de l'anterior, a esta lògica perversa de, "ha mort el Rei viva el Rei", a esta necessària figura del Rei, a esta il·lusió que assegura la presència tranquil·litzadora, familiar, sense risc, del mal o el bé, d'un món binari i universal. Sens dubte, açò és una violència de la racionalitat instituïda que se centra en la busca d'un fonament i una identitat absoluts, a açò Derrida anomenarà metafísica de la presència.

En este sentit, tota metafísica de la presència s'ofereix com a garantia del món, és a dir, que el que des d'eixe discurs s'escriu o es parla està en representació de la cosa mateix, la paraula representa (fa present, presentifica) el visible. Així com el ser representa a l'ens, el llenguatge és per a este pensament mera representació del món.

Dit d'una altra manera, davall d'esta concepció de la metafísica de la presència el que fem els hòmens és representar-nos al món en què vivim a través de la paraula. D'una banda, el subjecte que pensa i d'una altra, l'objecte que és pensat. "Pensar és representar, relació de representació amb el que representa (*idea com perceptio*). Representar significa en este cas: des de si mateix posar-se quelcom davant i garantir allò que s'ha posat com a tal" (Heidegger en Peretti 1989: 25).

Els hòmens som com instruments que només podem expressar un món extern que està allí abans i després que nosaltres i la raó a través de la paraula (*logos*) busca presentar-lo, fer-lo present temporalment i espacialment, equilibrar-nos amb el món en assegurar-nos un major benestar i coneixement sempre millor i major. La raó, per mitjà de la paraula, busca posar-nos a temps i en el lloc correcte enfront de les coses del món. Açò, com sabem, és una pura il·lusió i d'altra banda una violència que intenta eludir la condició humana, a l'home i el seu temps.

Com és possible suposar esta lògica privilegia la consciència, com si tot el que pensem s'originara i al mateix temps estiguera destinat a la consciència, que al seu torn permet fundar, establir, assegurar quelcom de manera útil; per tant pensar és sempre entés només com posar fins a través de regles i mitjans. Així mateix, esta visió metafísica de la presència es reconeix en una teoria de la identitat fixa i estable.



Si bé tot pensament metafísic implica una nostàlgia pel ser, una volta o retorn cap a l'origen, al contrari, la deconstrucció no estaria interessada en una restauració d'allò perdut, sinó que en compte d'ascendir, es tractaria de descendir fins al més pròxim, el més pròxim al ser, no per a superar d'una vegada i per sempre el pensament metafísic sinó per a acceptar-lo com l'intent d'oblit del ser, com la negació del ser de l'home. Negació que es funda en l'afirmació de l'home com un animal racional. Pel que com diu Heidegger: “[...] sobrepassar o superar el nihilisme, rebutjant el mode metafísic de representació, no per a ‘jubilar’ la metafísica, sinó per a acceptar-la alliberant la seua essència i encaminant el pensar a eixe alliberament” (en Peretti 1989:29).

Logofonocentrisme i l'alfabet

La deconstrucció no accepta que la parla, que el llenguatge parlat siga superior que l'escriptura, perquè en tot cas també la parla és una forma d'escriptura, és a dir, des dels clàssics s'ha considerat que la paraula parlada diu la veritat per estar a temps, mentres que l'escripta és una versió, una interpretació sempre incompleta, perquè reproduceix el pensament o el que es vol dir fora de temps o en un altre temps. Es pensa que al parlar s'expressa amb plenitud, en l'ací i ara, el que el subjecte desitja. De la mateixa manera, la veu està unida a la consciència que es fa present per mitjà de la parla. No és gratuïta la pregunta que Nietzsche es formula quan diu: *qui parla?* Que expressada en termes deconstructius seria quelcom així com Quina escriptura parla? Escriptura precisament com a llegat per a gastar-se, però no sols en l'aspecte econòmic del terme, com a usura, sinó també com a ús, com quelcom que es desgasta amb el temps i el lloc en què s'usa, però que al mateix temps va tenint més d'un sentit. Escriptura per a la deconstrucció de cap manera són els signes que estan en un paper o en alguna altra superfície o material suposadament representant quelcom que ha estat parlat o pensat. L'escriptura, com veurem més avant, trenca amb el logocentrisme i el fonocentrisme.

És possible dir que la relació presència, pensament, consciència i veu s'igualen amb la tradició occidental de logos i *foné*, de paraula parlada que en qualsevol ocasió dona la il·lusió de veracitat i transparència, encara que es diguen incoherències o mentides, sempre resulta de primera mà, veraç i transparent, quan quelcom és dit i escoltat, a diferència de l'escriptura, a açò Derrida denomina *logofonocentrisme*.

Logofonocentrisme posat al servici de la metafísica de la presència la història del qual es converteix així en un *voler-sentir-se-parlar* absolut, on el sentir-se-parlar (com a relació necessàriament immediata) implica una veu silenciosa que no necessita res per a ser, denotant així la impressió directa d'un pensament. El siste-

ma del sentir-se-parlar serveix, doncs, de model de presència i revela la solidaritat del logocentrisme, del fonocentrisme i de la metafísica de la presència: *Hem identificat el logocentrisme i la metafísica de la presència com el desig exigent, poderós de semblant significat (transcendental) Derrida* (Peretti 1989:32).

S'enganyen els qui creuen que el logos fa coincidir per mitjà de la veu, el dir i el voler dir com una relació que no es trenca mai, que no falla, que és harmònica i absoluta. El logocentrisme és un idealisme que es conforma amb la repetició d'idees que tenen un mateix sentit repetible, la qual cosa possibilita la noció d'identitat com a plenitud de la presència, de la consciència. No hi ha tal identitat plena, precisament l'escriptura siga esta de la parla o d'un altre tipus ens mostra que no hi ha plenituds ni harmonies.

Paradoxalment, la mort del llibre tan anunciada en estos temps no representa sinó un debilitament del logofonocentrisme, és a dir, de la prepotència de la parla i anuncia el naixement d'"una nova mutació en la història de l'escriptura, en l'escriptura de la història" (Derrida 2000: 7)

El saber occidental es produeix a través de l'escriptura fonètica que converteix l'escriptura en mera tècnica auxiliar de la significació i privilegia la veu com a depositària única del poder del sentit: el logocentrisme ve a ser per tant: "la metafísica de l'escriptura fonètica, per exemple, de l'alfabet)" (Derrida 2000: 7)

No és casual precisament que en esta època s'anuncie el fi del llibre i amb això de l'escriptura i l'aparició d'altres mitjans de comunicació com les imatges iconogràfiques, la televisió, la publicitat espectacular i l'empobriment del llenguatge parlat, el realment s'està col·locant en tela de juí és el logocentrisme i el seu correlat el falocentrisme, no més cercles concèntrics en la intel·lecció de la nostra realitat, no més lògiques binàries com les (freudianes) de *penis - no/penis*, absència-presència separades que encarnen una bipolaritat il·lusòria, no més guerra freda o conflicte entre potències, l'enemic està en totes parts, fins i tot en un mateix.

No es tracta de mirar més com som governats per un altre o altres, sinó com ens governem a nosaltres mateixos, diria Foucault. No es pretén trobar el fons de les nostres arrels, perquè en realitat no n'hi ha en un sentit essencial o originari, el que sí que hi ha són rizomes, és a dir, creixements atzarosos i espontanis que sorgeixen laberínticament i s'esvaeixen etèriament en l'aire. No hi ha a qui desmascarar, perquè no hi ha un rostre a trobar, en tot cas el que veurem serà un gest o un senyal com un lúdic intercanvi infinit de mirades en un espill perforat que com una escriptura, sense estructura, funció, ni utilitat, ens revelarà una altra empremta del ser que esdevé.

El constitutiu del discurs com a privilegi és el *binarisme significat/significant* que implica concebre l'escriptura com quelcom derivat, exterior i representatiu,



com un *signe de signe*. Concepció esta de l'escriptura realment restringida a l'estar propiciada pel prejuí que fa de l'escriptura merament alfabètica la perfecció final de tota escriptura. L'escriptura fonètica (sil·làbica i alfabètica) és el model de l'escriptura en general però només en l'àmbit de la cultura occidental, açò és, en un àmbit fortament influït per la fonetització i per un pensament logocèntric. En este orde de coses, el privilegi de la linealitat, conseqüència també del pensament logocèntric i model que impera en la concepció tradicional del temps i per tant, de la història, es confon al seu torn amb l'escriptura fonètica que es plasma així com successió lineal: l'escriptura fonètica és la imatge gràfica de la successió irreversible del temps en què es parla (Peretti 1989: 38).

Cal fer èmfasi en què és precisament l'alfabet la màxima expressió de l'escriptura fonètica en la base de la qual se sustenta la cultura occidental, de manera que tot projecte d'alfabetització és, sens dubte, occidentalització, racionalització, instrumentalització, concientització i els seus subsegüents: cristianització, democratització, alliberament i globalització. Hui ens preguntem com, a pesar de la violència del logos occidental, persisteixen cultures sense alfabet i sense escriptura, precisament perquè l'escriptura ni és logos, ni és veu, ni és alfabet. Serà llavors que el que nosaltres anomenem, amb Derrida, l'oblit del ser en certes cultures indígenes no s'ha produït totalment i que en aquestes persisteix, agonísticament, d'una altra manera el ser, per nosaltres relegat al seu paper de representant?

L'escriptura com a farmacon

Què és l'escriptura sinó eixe *farmacon* que per a curar enverina?

El discurs escrit provoca malestar, la parla conforta encara que maleïska perquè fa present l'absent, al contrari els escrits enganyen, supleixen la memòria i sobretot la veu del Rei, perquè com és sabut este no escriu ni llig, ho fan els escribes, personatges inferiors que transcriuen la verdadera paraula i que al fer-ho l'empobreixen, no sols per la seua escassa posició social, sinó sobretot perquè atempten contra la paraula parlada, per això els escrits han de ser confinats a les ombres dels arxius. L'escriptura no és l'objecte d'una ciència, és tan sols un pobre tècnic que per més que s'aplique reduïx el pensament a una grafia sempre precària, l'anterior ha estat des de Sòcrates i Plató el lloc a què ha estat destinada l'escriptura com *farmacon* que envileix la verdadera memòria parlada, perquè encara que intente preservar el que s'ha dit, el que realment fa és posar en risc el saber, l'autoritat, perquè al pretendre ocupar el lloc de qui parla provoca que tot l'orde es pose en dubte. És un remei per a la memòria i al mateix temps un verí.

No hi ha remei inofensiu. El *farmacon* no pot mai ser simplement benèfic.

Per dues raons i a dues profunditats distintes. En primer lloc perquè l'essència o les virtuts benèfiques d'un *farmacon* no hi impedeixen ser dolorós... Eixe dolorós gaudi, lligat a la malaltia com al seu apaivagament, és un *farmacon* en si. Participa al mateix temps del bé i el mal, de l'agradable i del desagradable. O més aïna és en la seua massa on es dibuixen eixes oposicions.

Després, més profundament, més enllà del dolor, el remei farmacèutic és especialment perjudicial perquè és artificial... El *farmacon* contrari a la vida natural: no sols a la vida quan cap mal hi afecta, sinó inclús a la vida malalta o més aïna, a la vida de la malaltia. Perquè Plató creu en la vida natural i en el desenvolupament normal, si es pot dir així, de la malaltia... Desviant el desplegament normal i natural de la malaltia, el *farmacon* és, doncs enemic del viscut en general, siga sa o malalt. Hem de recordar açò i Plató ens invita a fer-ho quan l'escriptura és proposada com *farmacon*. Contrària a la vida, l'escriptura -o, si es vol, el *farmacon*- no fa més que *desplaçar o irritar* el mal. Tal serà, en el seu esquema lògic, l'objecció del rei a l'escriptura: amb el pretext de suplir la memòria, l'escriptura ens fa més oblidadissos, lluny d'acréixer el saber, el redueix. No respon a la necessitat la memòria, apunta al costat, no consolida la *mneme*, sinó únicament l'hipomnesis. Actua, doncs, de fet com tot *farmacon*. (Derrida 1997:148-149)

L'escriptura és transgressora ja que amenaça l'orde instituït ja siga el social, familiar, polític o moral perquè inverteix el sentit, ja no es requereix d'un sobirà viu. En certa manera l'escriptura com *farmacon* s'ofereix democràticament, perquè encara que no tots sàpien llegir, allò que s'ha escrit està ací, ja no requereix el pare per a ser parlat. Ja des de l'antiga Grècia es diferenciava entre la parla seriosa, pacient, sensata i rigorosa i l'escriptura com a joc, dispendi impacient i de risc. Però ja des de llavors la parla també era entesa com una escriptura útil, benèfica i parlant que s'oposa a una inútil, malèfica i muda, de manera que, la filosofia i la història s'han plantejat entre dos escriptures, la de la parla que constreny, restringeix, aglutina i l'escriptura que dispersa, dissemina, desintegra, dilueix. El perill és evident, l'escriptura-*farmacon* és subversiva introdueix el tema de la mort, del fatu i l'artificial, perquè en grec també significa pintura, no color natural sinó artificial, cosmètic, tintura. *Farmacon* és el reconeixement de quelcom absolutament un altre, temible i destructiu que amenaça el saber i la veritat, un altre que es vol lluny però que se sap molt pròxim al ser de l'home, és la llavor, el semen que mortifica la vida perquè precisament puga viure allò visc, perquè com sabem la vida no viu fins que no muira. Què no és la vida, sinó el fet de diferir de la mort?

La lògica del *farmacon* introdueix el tema de la indecidibilitat ja que irromp en el sistema binari de jerarquies eternes i posa en dubte la il·lusòria estabilitat centrífuga del logos. Indecidable perquè no s'obeeix a una decisió plena i absoluta sinó sempre



precària i impredecible. Decidir, triar, és un gest especular que mostra sempre el punt de fuga de la mirada i amb això del cos incopsable i irrecuperable en la seua totalitat, mai ens veiem tot, ens coneixem mutilats, però en la il·lusió que som d'una peça.¹ Així com Nietzsche es pregunta *qui parla?* La qüestió és qui decideix? El subjecte de la decisió és el del Do, el del donar, rebre i tornar, ¿per a què? Per a res, per a ser.

L'empremta i la différence²

L'empremta és el pensament de l'esdevindre immotivat del signe. Si efectivament, com diu Saussure, "el llenguatge és un sistema de significacions el valor del qual resideix en les diferències entre els seus elements" (Peretti 1989: 73) per a Derrida l'assumpte estarà precisament en la diferència i en la suposada presència del significant, es tracta que tot element significant remitent no a un altre i només un altre significant, sinó més aïna a un cert rastre de l'altre element significant, a una empremta que com un poal d'espills ens permet mirar la presència-absència d'una sola i al mateix temps infinita sèrie d'imatges. Per tant cada element significant es constituïx per les empremtes d'altres elements del sistema. El joc és que l'empremta existeix només per a una altra empremta i no hi ha cap que siga la primera empremta, l'autèntica, única i original empremta fundadora de totes les altres, no hi ha una empremta centre, és l'arxiempremta com a impossibilitat de la Gran Empremta. L'arxiempremta posa de relleu la laberíntica ramificació de les empremtes, no hi ha arrel, sinó rizoma, no hi ha inici sinó moviment etern, caos. Un temps irreversible i irreproducible.

L'empremta no sols és la desaparició de l'origen; vol dir ací -en el discurs que sostenim i segons el recorregut que seguim- que l'origen ni tan sols ha desaparegut, que mai ha quedat constituït, més que retrospectivament per un no-origen, l'empremta, que es converteix en esta manera en l'origen de l'origen. D'ara en avant per a arrancar el concepte d'empremta de l'esquema clàssic que la faria derivar d'una presència o d'una no-empremta i la convertiria en una marca empírica, és necessari parlar d'empremta originària o arxiempremta. I no obstant això, sabem que este concepte destrueix el seu nom i que, si tot comença per l'empremta, el que no hi ha de cap manera és empremta originària. (Derrida 2000: 80)

La tasca de l'arxiempremta com arxiescriptura resideix a mostrar el moviment de la *différance* com una estranya unitat entre el distint i al mateix temps allò que s'ha diferit, és el procés de la significació en la xarxa del llenguatge. L'empremta és el fet d'anar-sent espai en el temps i simultàniament el fet d'anar-sent temps en l'espai. És una lligadura entre el temporal i l'espacial com a matriu de l'empremta. La instantaneïtat del moment està garbellada pel temps i l'espai que articulen de manera particular la noció de la *différance*.

¹ Sens dubte ací el debat entre dues fenomenologies: la de la percepció i la de l'imaginari.

² En francès es pronuncia exactament igual *différence* = a diferència i *différance*, terme relacionat amb l'anterior però també amb el verb *différer* = diferir, postergar.

La *différance* és el que fa que el moviment de la significació no siga possible més que si cada element anomenat <presente>, que apareix en l'escena de la presència, es relaciona amb una altra cosa, guardant en si la marca de l'element passat i deixant-se ja afonar per la marca de la seua relació amb l'element futur, no relacionant-se la marca menys amb el que s'anomena el futur que amb el que s'anomena el passat, i constituint el que s'anomena el present per esta mateixa relació amb el que no és ell: no és absolutament, és a dir, ni tan sols un passat o un futur com a presents modificats. És necessari que el separe un interval del que no és ell perquè siga ell mateix, però este interval que el constituïx en present has de, al mateix temps també, decidir el presente en si mateix, compartint així, amb el presente, tot el que es pot pensar a partir d'ell, és a dir, tot existent, en la nostra llengua metafísica, singularment la substància o el subjecte. Constituint-se este interval, decidint-se dinàmicament, és el que podem anomenar espaiament, esdevindre-espai del temps o esdevindre-temps de l'espai (temporalització). I és esta constitució del present, com a síntesi <originària> i irreductiblement no-simple, doncs sensu estricto, no-originària, de marques, de rastres de retencions i de proteccions (per a produir ací, analògicament i de manera provisional, un llenguatge fenomenològic i transcendental que es revelarà de seguida inadequat) que jo propose anomenar arxiescriptura, arxirastre o *différance*. Esta (és) (al mateix temps) espaiament (i) temporització (Derrida 1994: 48-49)

El que Derrida fa és mostrar la independència semiòtica de l'escriptura de manera que els signes escrits són i actuen al marge dels elements singulars o col·lectius - autor/lector; emissor/receptor- i al mateix temps són aliens a una intencionalitat o sentit significatiu específic, significació/referència ja que poden reiterar-se en altres temps i espais. L'anterior serveix igualment per a la parla, ja que si els signes parlats són dependents de l'emissor només funcionen com a escriptura, és a dir, en la mesura que es tixen, entretixen, textualitzen. La parla per tant és una escriptura, un text amb total i absoluta independència semiòtica. És per això que la possibilitat de la seua repetició, de la seua reiteració, de la seua iterabilitat del signe és el que provoca la seua eterna i contínua alteració. A tota esta dispersió, lògica de la desintegració com l'anomenarà l'*Escola de Frankfurt*, Derrida entendre com a *disseminació*.

Dislocar el sistema

En resum, la *deconstrucció* en una manera àmplia, per així dir, és una força que opera fora i dins de nosaltres però que no depèn de la nostra voluntat ja que la noció mateix de voluntat està entremada amb el pensament metafísic, no es tracta de revelar-la, percebre-la per a mostrar-la, o parlar-ne com a vicaris. Precisa-



ment opera fora/dins (i) dins/fora. La *deconstrucció* és un esdeveniment sense origen ni fi, ha estat ací sempre visible i al mateix temps invisible i opaca per la història de l'escriptura, però que hui podem pensar com a escriptura de la història. La metafísica precisa de la deconstrucció com la deconstrucció de la metafísica per a poder existir, la il·lusió de plenitud, el com si, són irrenunciables però no per això l'escriptura com *farmacon* deixarà d'actuar, perquè ha estat allí des de temps immemorials, en la primera mosca en una pedra, en el primer crit, en el primer gest, "primers", per descomptat, que estan en l'*esdevenidor*, és a dir, el primer en este cas no està en el passat, ni en el futur sinó en l'esdevindre-espai en el temps i en l'esdevindre-temps en l'espai, en eixe instant que és i ja no és. Però la deconstrucció també "és un <procediment> per a llegir i escriure d'una *altra manera* el text de la filosofia i la cultura en un treball textual minuciosament calculat i que es calcula precisament, per mitjà d'una estratègia de lectura i escriptura doble, múltiple, que serà *différance* treballada per la disseminació bífida i asimètrica" (Peretti 1989: 131)

Però com dèiem a l'inici del text, la deconstrucció no és un assumpte exclusiu de teoria, requereix una pràctica que sens dubte és ètica i política. És un qüestionament de les estructures i quefers institucionals, però també particulars i individuals, la deconstrucció qüestiona els processos de legitimació, validació, avaluació, diagnòstic, programació, etc., de les institucions. Com diu Peretti; Derrida realitza este intent pel que fa a la institució docent i sobretot universitària:

Ací no faig més que anomenar amb un nom propi com un dels fils conductors la necessitat una deconstrucció. D'acord amb la conseqüència de la seua lògica, s'ataca no sols l'edificació interna, al mateix temps semàntica i formal, dels filosofemes, sinó al que equivocadament s'assignaria com el seu emplaçament extern, les seues condicions d'exercici extrínseques: les formes històriques de la seua pedagogia, les estructures socials, econòmiques o polítiques d'esta institució pedagògica. Perquè afecta estructures sòlides, a institucions <materials> i no sols a discursos o a representacions significants, la deconstrucció es distingeix sempre d'una anàlisi o d'una <crítica>. I per a ser pertinent treballa, de la manera més estricta possible, en eixe lloc en què la disposició anomenada <interna> del filosòfic s'articula de forma necessària (interna i externa) amb les condicions i les formes institucionals de l'ensenyança. Fins al punt en què el concepte mateix d'institució quedaria sotmés al mateix tractament deconstructiu. (Derrida en Peretti 1989: 181-182)

Coincidisc amb Peretti que l'èxit de la tasca deconstructiva resideix en la seua possibilitat d'obertura i de qüestionament que permet transformació eixe text anomenat cultura, és precisament amb eixe ànim que ha estat plantejat l'anterior recorregut per alguns dels intersticis de la deconstrucció per a intentar, el que se-

³ Amb relació a les influències filosòfiques, però també polítiques i ideològiques de Freire, es recomana la lectura del llibre de Paiva, Vanilda, Paulo Freire i el Nacionalisme Desentrotllista, Mèxic, Ed. Ex-temporanis, 1982. Encara que la tesi central del text és que les idees pedagògiques de Freire s'inscriuen dins de la doctrina del nacionalisme desentrotllista, de forta influència cepalina, (CEPAL, Comissió Econòmica per a Amèrica Llatina) i se centra en una crítica al que allí es denomina raó dualista, utilitzada en aquella època pels intel·lectuals de l'ISEB (Institut Superior d'Estudis Brasilers) referida a una forma bipolar de classificació de la consciència: ja siga com a indígena pròpia de les societats agràries, o moderna relativa a les societats modernes. A pesar d'això, el llibre llança una quantitat d'elements notables que van distraure la nostra atenció cap a la part de la Filosofia de l'existència, particularment a la influència indirecta o directa que en Freire va exercir el pensament de Jaspers, inclús més enllà de la connotació cristiana que l'autora localitza, la qual cosa per als propòsits de la seua tesi pareix d'utilitat, encara que no per al que ací es persegueix amb relació a la deconstrucció.

gueix, qüestionar el text anomenat “educació d'adults” des d'un dels seus vessants pedagògics, el de la *Paraula Generadora*, sabem que ens trobem en un marge de molt de risc, perquè als filòsofs els pareix un despropòsit rebaixar grandària pensament a l'anàlisi de certes estratègies pedagògiques i als educadors els pareix un esforç inútil perquè no es localitza la seua immediata operativitat i beneficis en la sempre urgent tasca educativa.

Es tracta de dislocar el sistema no per a destruir les institucions i el pensament metafísic i fundar una suposada veritat, açò no seria una altra cosa que la metafísica mateix. L'assumpte no està en la pèrdua i restauració d'un paradís ni en la invenció d'algun altre. De cap manera es pretén fundar un nihilisme o un escepticisme o un realisme, és en tot cas una modesta invitació a llegir el text de la cultura, de l'educació i d'una de les seues pedagogies d'una altra manera.

La Paraula Generadora

Ningú pot dubtar que quan es tracta de Freire estem en el camp de la paraula, no hi ha un altre camí del ser més que el de la paraula, siga esta parlada, escrita, llegida o escoltada i inclús més pensada i creativament imaginada. L'educació i la vida són per a ell, un text sempre *esdevenidor* o en els seus propis termes un “inèdit viable” és a dir, *la futuridad a construir*.

A diferència d'altres pensadors, l'educador pernambuqués, compta amb una escriptura no sols accessible, sinó inclús programàtica i didàctica, que busca ensenyar a ser lliures per mitjà de l'escriptura i simultàniament es col·loca com a objecte d'eixa escriptura, és a dir, les seues paraules s'entretixen i no sols indiquen un món extern a què cal llegir des dels seus llibres, sinó tot al contrari, ens mostren què coneixem en i amb el món, com a part d'eixe teixit, d'eixe text.

Però si és intricat el camí per a poder aproximar-nos a les dificultats d'un discurs teòric i filosòfic i després tractar de trobar-li un rumb per a l'acció, sol ser encara més complex anar dels fruits a les retícules fosques i profundes que comprenen una obra. La dificultat és major perquè quan d'educar es tracta predomina l'interès per les definicions, l'eficiència i la rellevància dels coneixements amb fins transformadors del món, o siga es mira la manera pràctica de l'acció i la reflexió.

La Paraula Generadora és un mètode, com, per exemple, la *Cura por el habla* també ho és, no obstant això, d'este últim ningú eludeix el seu vincle amb una proposta teòrica de notables implicacions filosòfiques, la psicoanàlisi

Un dels aconseguiments més significatius de Freire radica precisament a haver convertit la *filosofia de l'existència* en una pedagogia, és a dir, en un cert tipus de pràctica eticopolítica dels humans. No ens detindrem en una anàlisi exhaustiva d'eixa genealogia existencialista de la Paraula Generadora,³ el propòsit que en este

apartat se seguix és el de mirar els diversos angles de la proposta de Freire per a mostrar la seua marginal vigència en el camp de l'anomenada educació d'adults.

Filosofia de l'existència

Obrir la qüestió amb el títol de l'existencialisme resulta temptador, no necessàriament pel que ací es puga dir, sinó pel que convoca amb relació al tema de la deconstrucció. Les arestes del pensament existencial són moltes i molt variades. Filòsofs com Kierkegaard, Jaspers, Mounier, Heidegger, Marcel, Ortega i Gasset i Sartre són els més excel·lents, no obstant això, no caldria deixar fora escriptors que, com Celine, Camus, Hesse i Kafka, poden ser admesos amb eixe segell. És Jaspers qui reconeix en Heinemann l'expressió *filosofia de l'existència*. “Que jo sàpia, la va emprar públicament per primera vegada Fritz Heinemann (*Neue Wege Der Philosophie*, 1929); ell s'arroga el dret de prioritat” (Jaspers 1985: 131).

Però anem al mateix Jaspers i la tasca de la filosofia: “*sorprendre a la realitat en el seu sorgiment originari i agarrar-la de la mateixa manera que jo m'agarre en el meu obrar intern per mitjà d'una reflexió*” (Jaspers 1985: 7) De cap manera la filosofia és un pensament intern que reflexiona sobre quelcom (una cosa) extern, tot al contrari l'existència de l'home és en tant si mateix, el meu jo és en quant jo mateix. Pel que és més important experimentar amb un mateix, aprofundir personalment, que saber del món com quelcom extern.

És contra la massificació, mecanització, universalització, iniciada a finals del segle XIX, que fa iguals o equivalents a tot i a tots, que l'existencialisme es revela, precisament perquè cap cosa pareix *estar ací* en la seua particularitat. Els hòmens busquen per mitjà de la comprensió de si mateixos el seu propi fonament. Si es vol conèixer el món caldrà reconèixer-lo prèviament en u mateix. Dit en forma inversa, conec el món ja que existeix prèviament en la meua persona i no precisament com a dades o informació, eixa és una de les maneres per mitjà de la qual l'interprete, però no és l'única.

La secularització de la filosofia va fer que se l'entenguera com una més de les ciències, fins i tot com una professió al costat d'altres, amb la peculiaritat que esta es faria càrrec, en concordança amb el progrés, del coneixement en general, de l'estudi sistemàtic de la totalitat dels ideals humans i formularia una concepció del món verdadera, harmònica amb les altres ciències.

L'il·limitat respecte de l'època per les exactes ciències experimentals va permetre que estes es convertiren en el seu model. Així, la filosofia va voler recobrar davant del tribunal de les ciències la reconsideració perduda i va procedir amb anàloga exactitud. Tots els objectes d'investigació estaven repartits, sens dubte, entre les altres ciències. Però la filosofia desitjava donar-se, junt amb estes, una



legitimitat, i per això va fer de la totalitat el seu objecte científic; així, perquè, va elaborar la totalitat del conèixer en una teoria del coneixement (el fet de la ciència en general no era objecte d'una ciència particular); la totalitat del món, en una metafísica, que va ser ideada amb analogia i amb auxili de les ciències de la naturalesa; la totalitat dels ideals humans en una doctrina dels valors amb validesa universal. Tots estos objectes no pertanyien a cap ciència especial i, no obstant això, havien de ser accessibles a una indagació practicada amb mètodes científics. Però l'actitud fonamental en este pensar va obrar ambigüament, ja que era, al mateix temps, científicoobjectiva i eticovalorativa. Podia pensar en l'establiment d'una harmònica concordança entre les *necessitats de l'ànima i els resultats de la ciència*. Podia dir, finalment, que només desitjava comprendre les possibles concepcions del món i els valors objectius, i, al mateix temps, donar una autèntica concepció del món; és a dir, la concepció del món científicament elaborada (Jaspers 1985: 10-11).

D'altra banda, Jaspers ens diu que es va arribar a suposar que en les pròpies ciències residia la verdadera filosofia, açò és, que a les ciències particulars els corresponia dir: quina era la meta de la vida, quin era el contingut de la fe, quin el valor d'una acció. O en l'extrem oposat, que eixes qüestions res tenien a veure amb la ciència i per tant que esta representava un sentit destructor. A la ciència se li encimbellava o injuriava dogmàticament. En este sentit, els descobriments més recents del pensament científic van irrompre en totes les formes de dogmatisme, la teoria quàntica i la teoria de la relativitat van donar pas a un pensament descobridorament i indefinidament relativitzant. Es va deixar de costat el vell dilema que plantejava conèixer la veritat de la realitat, de la naturalesa en si, *versus* l'operació amb meres ficcions i especulacions per a estudiar els aspectes de la naturalesa. Es va acabar amb l'absolutisme i es va donar pas a la realitat investigable. (Jaspers 1985)

En les ciències mèdiques, com la psiquiatria, es va arribar a posar en dubte la dogmàtica afirmació del segle XIX que "tota malaltia mental era una malaltia cerebral". En les ciències socials, Weber, va arribar a plantejar l'equívoc que per mitjà de les ciències, com per exemple: l'economia, la sociologia, la política, es puga esbrinar i demostrar el que s'ha de fer. En el cas de la medicina la, ciència va aprendre a abstenir-se de fer juís anticipants o generals, l'home no era ja quelcom totalment conegut. I en el segon, es va acceptar la necessitat i validesa d'una ciència social que suspenga les seues valoracions. (Jaspers 1985)

[...]especialment, desitjos, simpaties, antipaties, que sens dubte en el camí cap al coneixement donen impulsos fecunds i fan clarivent la mirada, per a desfer una vegada i una altra les desfiguracions i parcialitats que en procedeixen. La ciència és



només recta com <ciència no valorativa>. Però esta ciència no valorativa... està dirigida per valoracions en l'elecció de problemes i objectes, si bé es troba, al mateix temps, en condicions d'endevinar-ne la raó. La passió per valorar -que posseïx la primàcia per a la vida i que és també el fonament que existisca la ciència- i el domini de si mateix, obtingut per la suspensió de les valoracions al conèixer, constitueixen, ambdós al mateix temps, la força de l'investigar (Jaspers 1985: 15-16).

Les esmentades condicions en el pensament científic contemporani han possibilitat una forma de coneixement aliena a vells dogmatismes, deterministes i absolutistes, per la qual cosa resulta inútil tractar de trobar en les diferents ciències el que a la filosofia correspon, com de manera simètric és fútil buscar en la filosofia el que és treball de la ciència. “qui havia buscat en la ciència la raó de la seua vida la guia dels seus actes, el ser mateix, va haver de quedar desenganyat” (Jaspers 1985: 16)

No obstant això, per a la *filosofia de l'existència* esta distinció entre el quefer científic i el filosòfic no ha de ser en contra d'un per a benefici de l'altre, es requereix enfrontar, unir a ambdós formes de coneixement per a després separar-les, reconeixent el que a l'una i l'altra hi és particular. El nostre filosofar actual està subjecte a les condicions imposades per esta experiència de la ciència. El camí des de la desil·lusió provocada per una *filosofia invàlida* fins a les *ciències reals*, i de les ciències de nou, a una *filosofia autèntica*, és de tal naturalesa, que ha de configurar la manera possible de filosofar hui. El filosofar no està en oposició al saber científic, però tampoc hi és idèntic o equivalent. Si al filòsof actual li fera falta un coneixement de les ciències, estaria sense un coneixement clar del món. La filosofia exigeix *un altre pensar*, un pensar que en el saber em recorda al mateix temps el que faig despertar, la qual cosa em porta fins a mi mateix, la qual cosa em transforma. (Jaspers 1985)

Els límits de la ciència segons Jaspers són:

Coneixement real, coneixement científic no és *coneixement del ser*. El coneixement científic és particular, sobre objectes determinats, no sobre el ser mateix jutjat.

Per mitjà del saber la ciència obté de manera filosòfica el saber més decisiu entorn del no saber, açò és, al no saber del que el ser mateix és.

El coneixement científic no pot donar *cap objectiu* per a la vida. No establix valors vàlids. Com a tal no pot dirigir.

Remitent, per mitjà de la seua claredat i el seu decisivitat a un altre sorgiment originari de la nostra vida.

La ciència no és capaç de respondre a preguntes sobre el seu *propi sentit*. El que la ciència existisca es basa en impulsos que no poden ser demostrats científicament com veritats ni com integrants del *deure-ser*.

Ahora que les limitacions de la ciència, s'han posat en clar el significat positiu i la *indispensabilitat de la ciència per a la filosofia*. (Jaspers 1985)

Concloquem esta breu exposició de la *filosofia de l'existència* com a antecedent del pensament de Freire, no sense abans al·ludir a tres de les seues qüestions centrals: el problema respecte al *ser*, com *Ser de l'Abraçador*. L'assumpte referent al camí cap al *ser*, el tema de la *Veritat*. I finalment, al sentit del *ser* com a *meta i sorgiment*, on el fet de pensar i la vida troben descans: *Realitat*.

El *ser* de l'abraçador: El que per a mi esdevé objecte és un *ser determinat* entre altres, i només una *manera* del *ser*. Pensar el *ser* com a matèria, com a cosa, com a acció, com a desig, com a energia, com a llibertat, com a esperit, com a justícia, com a vida, com a falta, etcètera, és un procediment per mitjà del qual he convertit en absolut una manera determinada, específica, del *ser* que apareix en la totalitat d'este, fins a conferir-li la condició del *ser* -mateix. Cap *ser* conegut és el *ser*. L'abraçador és el que s'anuncia en els objectes presents i en l'horitzó, però mai esdevé objecte. És el que mai es presenta en si mateix, però simultàniament l'abraçador és allò on se'ns presenta tota la resta. Al mateix temps és allò pel que totes les coses no són el que pareixen immediatament, sinó només pel que queden transparents. No hi ha perquè, ontologia per a la comprensió del *ser*, en l'ontologia es pensava el *ser* com una successió d'objectes o d'unitats significatives. El *ser* és només concebible, per a la *filosofia de l'existència*, com l'espai abraçador i com l'espai en què ens vénen donats tots els sers. És a dir, no en la seua ontologia sinó en la seua existència. Com diu Jaspers, un símil per al sentit de l'ontologia és la taula classificadora de categories estàtiques; un símil per al sentit de l'abraçador és un entrellaçat dinàmic de coordenades explicatives. (1985)

El tema de la veritat ens fa plantejar almenys tres consideracions generals: aquells que miren la qüestió com quelcom que haurà d'establir-se absolutament, d'altra banda, i en franca oposició a estos, estan els que afirmen que la veritat no existix, però hi ha encara d'altres més que plantegen que la veritat és aparent. Sens dubte, un camp de la veritat que no necessàriament remet al dret, la sociologia, la psicologia, l'antropologia, etcètera. Es tracta de la lògica que resulta sempre més precisa en tant es matematitza, com a premisses subjectes a demostració per mitjà de procediments clarament establits, que ens permeten parlar dels coneixements exactes per a la *consciència en general* com l'espai privilegiat de les ciències, però a pesar de la seua concloent exactitud i claredat, la seua veritat no és la veritat per antonomàsia, la veritat més aïna sorgeix de totes les formes de l'abraçador. La veritat que ens és essencial comença precisament allí on cessa el concloent de la <consciència en general>. La veritat és una experiència límit entre el nostre existent i un altre existent, límit on s'expressa un altre *ser-veritat*, de to-



tes les formes de l'abraçador, no sols com a *consciència en general* a qui pertany tot juí concloent, sinó de l'existent, de l'esperit i de l'existència resulta un peculiar sentit de la veritat. L'existent desitja la seua pròpia felicitat, la veritat és l'adequada visibilitat de la interioritat d'un existent i al mateix temps és l'adequació de la seua consciència a la seua inconsciència. La veritat per a l'*existent* és: el convenient, per a la seua conservació i engrandiment; la satisfacció i l'adequació conscient amb l'inconscient. Esta és la veritat del pragmatisme. La veritat de l'*esperit* és la que s'afirma en la totalitat que s'aclarix a si mateix i es limita. És aquella veritat que comprén el moviment de la totalitat que no pot arribar a saber-se objectivament, és l'espai en moviment on l'existent i la cognoscibilitat entren en contacte. És verdader el que engendra totalitat. La veritat com a *existència* es manifesta com a consciència en general, existent, esperit les formes de la qual pot contraposar a si mateix.

Però ella mateixa no pot posar-se fora de si, no pot saber-se i al mateix temps ser el que sap. Per tant, queda sempre en qüestió què sóc jo mateix; i, no obstant això, esta és la certesa que sosté i informa totes les altres. El que pròpiament sóc no esdevé mai la meua possessió, sinó que queda com el meu poder ser. Si jo ho sabera, deixaria de ser-ho, ja que en el meu *existent* temporal només em conec com ser abandonat. La veritat de l'existència pot, per tant, basar-se en si mateix incondicionalment sense desitjar saber-se. (Jaspers 1985: 51)

La realitat és el que no pot conèixer-se com a possibilitat, perquè el fet de comprendre una realitat el que implica és conèixer una aparença i no la realitat mateix. Es pot pensar només el que al mateix temps es pensa com a possibilitat. Pel que realitat és el que s'oposa a tot ser pensat. Ja Schelling ho va expressar així: "El que existeix merament, només existeix perquè és negat tot el que es podria derivar del pensament" (en Jaspers 1985: 92)

El fet de pensar no pot aconseguir la realitat per si mateix. S'encalla en la realitat, només per mitjà del rebot de la seua impotència ens fa perceptible la necessitat un bot per a penetrar en la realitat. Una realitat absolutament pensava que no seria ja una realitat, sinó únicament *quelcom superposat* al possible; no un sorgiment originari ni, per tant, *el primer*, sinó *quelcom derivat i secundari* [...] <No existe un ser perquè hi ha un pensar, sinó que existeix un pensar perquè hi ha un ser> diu Schelling. Quan el fet de pensar dubte de la realitat, Schelling, enfront de la realitat impensable, immemorial i que existix abans del pensable, respon: <L'infinít existent existeix precisament perquè és tal, posat també segurament contra el fet de pensar i contra tot dubte> (Jaspers 1985: 92-93)

Amb l'anterior s'ha volgut assenyalar molt puntualment algunes de les expressions de la *filosofia de l'existència* de Jaspers, ja que com a continuació veurem,

es troba present en l'obra de Freire com a síntesi pedagògica: “existencial-culturalista” segons l'expressió que Paiva (1982) recupera del propi Jaguaribe. No es pre-tén excloure les possibles influències, hegelianes, marxistes o d'una altra índole que el pensador pernambuqués pugui tindre en el conjunt de la seua obra i quefer pedagògic. No obstant això, ens pareix que no errem a l'insistir en les profundes influències de l'existencialisme ja que ens permet aproximar-nos a la qüestió de la *Paraula Generadora* des de les nocions del deconstructivisme.

Jaspers i la Paraula Generadora

Per al filòsof la “llibertat existencial” està estretament relacionada amb una llibertat pensada concretament, en connexió amb l'anàlisi de la realitat social i amb els anhels socials i polítics dels individus.

La Paraula Generadora no pot ser concebuda sinó també com un instrument per a pensar la “llibertat existencial”, com a descobriment de mi mateix, com a persona lliure, amb capacitat d'elecció sobre el meu propi quefer i sobre les coses que són del meu interès.

Per a Jaspers l'esclariment de l'existència empírica i la transformació de la realitat històrica és un principi de la “llibertat existencial”, de cap manera es tracta d'una realitat donada per endavant i molt menys d'un esclariment racional, epistemològic, per així dir-ho, de l'existència empírica. Sinó com el propi mètode de la Paraula Generadora ho proposa, es tracta d'una tematització col·lectiva de la pròpia existència empírica, que permeta una autoeducació on la persona es negue a la tutela d'un altre, a la dominació d'un individu sobre un altre, al paternalisme i a l'autoritarisme.

Com és evident l'estratègia educativa de la Paraula Generadora arreplega de la filosofia de l'existència el caràcter individual-existencial de la persona i no es reconeix en els supòsits d'una perspectiva de classe, és a dir, per a l'existencialisme jasperian com per a la proposta freireana de la Paraula Generadora no són el conjunt de les relacions de producció, l'estructura econòmica el que determina l'existència empírica, però tampoc l'existència és un efecte de la raó o de l'ambient.

Per a l'existencialisme cristià, no sols el de Jaspers, “el procediment essencial d'un món de persones és...la comunicació de les consciències...la comunicació de les existències” (Vaz en Paiva 1982:105). Freire es referix a la seua pedagogia com una pedagogia de la comunicació i la Paraula Generadora no és sinó el mitjà que possibilita l'esmentat vincle.

Per a Jaspers el diàleg és la forma de superar les pròpies limitacions per al que és necessari aventurar-se a la comunicació amb l'altre, com un camí de llibertat, com un camí a la veritat, mateix que no existeix acabada sinó que es construeix en una lluita amorosa constant.

Per a Freire, com ho assenyala Paiva, el diàleg constituïx un element central de la seua concepció de la Paraula Generadora, el diàleg, segons defineix ell en 1965,

[...] és una relació horitzontal de A i B. Naix d'una matriu crítica i genera crítica. Es nodreix d'amor... quan els dos pols del diàleg es lliguen... amb amor, amb esperança, amb fe, un a l'altre, es fan crítics a la recerca de quelcom. S'instaura llavors una relació de simpatia entre ambdós. Només ací hi ha comunicació. Es manifesta així en la pedagogia de Freire la idea, essencial en Jaspers, que la captació racional i crítica de la realitat de la comunicació de les consciències, de les existències, estimulada per la fe i traslladada del pla de les relacions interpersonals al pla de la vida política, com es pot observar en la cita que fa Freire del filòsof alemany: "El diàleg és, per tant, el camí indispensable no sols en qüestions vitals de la nostra ordenació política, sinó en tots els sentits del nostre ser. Només en virtut de la creença, no obstant això, posseïx el diàleg estímulo i significat; per la creença en l'home i en les seues possibilitats, per la creença que només arribe a ser jo mateix quan els altres arriben també a ser ells mateixos." La matriu existencialista-cristiana de la pedagogia de Freire, al nostre entendre, només s'aclarix definitivament per mitjà de la lectura de l'obra de Jaspers. Es manifesta de manera directa en el mètode calcat sobre discussions, sobre el diàleg construït a partir de les "paraules generadores, carregades de sentit existencial" i que són el punt de partida per a l'alfabetització: es tracta de discutir l'"existència empírica", la "vida", a través d'un mètode actiu. Entremesclant fàcilment concepcions que tenen el seu origen no sols en l'existencialisme, sinó també en el vitalisme i en l'escolanovisme. (Paiva 1982: 108-109)

Amb la referència anterior el que ens proposem és reforçar la idea del vincle entre la Paraula Generadora i la filosofia de l'existència, en especial de la formulada per Jaspers, encara que no desconeixem la tesi central de Paiva, en el sentit d'ubicar el pensament de Freire com a part de la doctrina del nacionalisme desenrotllista, qüestió que ací no forma part del nostre interès.

La pedagogia existencial- culturalista

Vegem ara quines són algunes de les principals idees existencial-culturalistes que influïxen en el pensament de Freire. Com ja mencionem, l'existencial culturalisme és un moviment, que entén la cultura com un orde propi de valors, que al seu torn, són compresos com el que es presenta en el curs de la història i que queden sotmesos a eixa mateixa història. Quant a l'antecedent brasiler el culturalisme s'ubica a mitjan segle XX, amb Reau i Ferreira da Silva els qui participen en l'Institut Brasiler de Filosofia i publiquen en la *Revista Brasileira de Filosofia*, juntament



amb Corbisier i Jaguaribe, tots ells van fer de l'existencialisme i el culturalisme un dels corrents filosòfics predominants del Brasil de Freire. (Paiva 1982)

L'existencialisme brasiler està fundat, entre altres, en el pensament de Jaspers, així com el seu culturalisme troba els seus orígens en les idees de sociòlegs com Weber, Gurvitch, Aron i del filòsof Dilthey entre d'altres.

Els temes de Ferreira da Silva eren: la qüestió de *l'altre* com a problema, el reconeixement i la comunicació de consciències i la trobada amb el proïsme, entre altres. En els seus escrits es pot localitzar la importància de Hegel no obstant això, la crítica a la seua fenomenologia consisteix en el fet que s'oblida de la singularitat de l'existència de l'individu. Altres idees d'inspiració jasperiana en Freire són les que es refereixen a la possible comunicació entre els esperits, si recordem, esta categoria (esperit) juga en Jaspers un paper fonamental per a entendre la qüestió del camí del ser, és a dir, el de la veritat. Per a ell era central la superació de les formes deficientes de la comunicació amb l'altre, es tracta del *ser-amb-el-un altre*, com a condició per a *el-ser-per a si-mateix*. Hi ha necessitat una comunicació existencial no sols de consciències.

Podríem dir que la comunicació de consciències només es queda en el camp de l'existent i inclús en la comprensió de la totalitat, però no reconeix l'existència com a substantiva per a la realització del ser. El diàleg per a Jaspers dóna pas a l'amor i per tant permet la comunicació existencial, on esta última és per antonomàsia un acte humanitzador. Només l'amor és capaç de fer que l'home es dirigisca a un altre home, per tal de despertar-lo per a un existir autèntic. Este existencialisme també és un personalisme que intenta despertar les consciències de la seua indiferència per a un existir autèntic. (Paiva 1982)

A diferència de la dialèctica hegeliana, la dialèctica existencialista no conduïx a la consciència, a un subjecte històric, no el converteix en un *ser per a si*, a seques, sinó al contrari, conduïx al ser de l'existència. És a dir, a la consciència en tant realització real i racional de l'individu amb el tot o amb la història, com a subjecte.

Quant a la cultura "l'home, com ser històric es realitza creant cultura, creant el món humà, este món és ambigu; la història és dramàtica. El desenllaç d'eixa ambigüitat i dramatisme és trobar Déu" (Paiva 1982: 68).

Però no sols es tracta d'autorealització sinó també de justificació, ja que l'home es justifica davant d'altres creant obres, com una manera de racionalitzar enfront del conjunt social els interessos d'un grup. La història per a este culturalisme és la de la transformació de la naturalesa, no sols d'acord amb interessos materials o econòmics, sinó en la recreació de valors. Per la qual cosa, la consciència no és un reflex o una impressió del món real, sinó que és el centre on es dinamitzen els processos d'humanització del món i de l'home.



La història per a l'existencialisme - *culturalista* no és la de la confrontació de la realitat i el racional o la de la lluita de classes, és sens dubte, la del moviment dels valors que, per diversos motius i sentits propicien formes immeritòries i indignes de l'existir i que d'altra banda, ens possibilita una miqueta més que pensar-nos i reconèixer-nos racional i objectivament, al plantejar, en el camp dels afectes i les passions, que la vida és un etern misteri i que la filosofia no fa una altra cosa sinó jugar amb eixe “secret” de mil veus i escriptures. Portar açò al camp de l'educació, donar-hi una expressió pedagògica, plantejar una metodologia, presentar un mètode i uns instruments, és, sens dubte, un risc, un repte, que evidentment res té a veure amb l'academicisme, i no per això menys teòric i filosòfic, i és precisament el que ací hem tractat de desplegar a l'estendre'ns per estos jocs de paraules.

Educació com a pràctica de la llibertat i Pedagogia de l'oprimit: els primers passos d'una deconstrucció

Sens dubte, l'antecedent més directe al *Mètode de la Paraula Generadora* el representa les “*fitxes de la cultura*” o de la “*situació existencial*”. L'assumpte parteix d'una concepció antropològica de la cultura entesa com a ambient, és a dir, com a conjunt de valors, idees, costums, que assimilem naturalment, perquè des que naixem som nosaltres mateixos i ‘la nostra circumstància’ (Paiva 1982).

La cultura és una circumstància, és un moment, una situació d'un tot, és un trànsit. I és evident, que des de la perspectiva de Freire,⁴ esta característica temporal de la situació presenta un conjunt d'aspectes distingibles en el món només a condició del ser de l'home per mitjà de les paraules. La lectura de la circumstància ens permet reconèixer, en un primer moment, les creacions de l'home per mitjà de la transformació de la naturalesa en cultura. (1. *L'home en i amb el món, Naturalesa i Cultura*). Una segona fitxa mostra la necessitat del diàleg entre consciències com a instrument mediat per la naturalesa. (2. *Diàleg per mediació de la naturalesa*) En tercer i quart terme, les *fitxes de la cultura* servixen per a reforçar la diferència entre dos temps, un que mostra tècniques rudimentàries i un altre que les ofereix més desenvolupades, i al mateix temps el vincle necessari entre la cultura (alfabet) i la tècnica i la necessitat del desenvolupament amb un sentit alliberador. (3. I 4. *Caçadors: un il·letrat i l'altre lletrat*). En quint lloc, la diferència entre l'home i l'animal, ens presenta la relació de la raó i l'instint, l'home caça en sentit cultural, mentres el gat segueix un instint. (5. *El gat caçador*). En la sexta situació existencial de la cultura, es mostra com els hòmens per mitjà del treball transformen la naturalesa en béns culturals, l'accent en esta imatge no està tant en les coses com béns útils sinó que es fan “boniques” i amb “alegria”. (6. *L'home transforma la matèria de la naturalesa amb el seu treball*).

⁴ A continuació fem referència a les deu fitxes o situacions existencials que segons Freire contribuïxen a la comprensió del concepte de cultura. Veieu: Freire, P. *L'Educació com a Pràctica de la Llibertat*, Mèxic, 29ed. Ed. Segle XXI, 1982.

En sèptim lloc es reforça la idea del caràcter estètic de la naturalesa en la seua condició de cultura, al plantejar que unes flors són naturalesa en tant que flors, i cultura en tant que adorn. (7. *Pitxer, producte del treball sobre la matèria de la naturalesa*). En l'octava circumstància existencial es mostra que la cultura es produïx més enllà de la transformació que el treball exercix sobre la naturalesa, la poesia és una creació cultural que respon a una necessitat diferent, el material d'elaboració de la qual no és el mateix. (8. *Poesia*). En la novena fitxa s'ofereixen les tradicions o costums que poden romandre inclús quan la necessitat siga una altra, només així ens podem explicar a un gautxo del sud i a un vaquer del nord junts i vestits amb les seues indumentàries particulars. (9. *Pautes de comportament*). I finalment, es presenta una situació existencial on de manera sintètica i ampliada es troben tots els integrants de la comunitat reunits en un *Cercle de cultura* on en forma democràtica participen tots en la vida política. L'alfabetització cobra sentit com una força de transformació del món. (10. *Cercle de Cultura funcionant. Síntesi de les situacions anteriors*).

La generosa paraula

Les paraules són, per a Freire, encarnació de la realitat de qui les escriu, llig o pronuncia. No representen una realitat sinó la generen, la produïxen. La paraula fertilitza la realitat no la representa, he ací on radica el revolucionari i original del seu plantejament. Ell qüestiona la concepció ingènua de l'analfabetisme que el considera com un mal, una malaltia contagiosa que cal eradicar absolutament. I encara que el concep (a l'analfabetisme) com una *explicitació fenomènic-reflexa* de l'estructura d'una societat en un moment històric donat, no el reduïx a un mer efecte de les condicions econòmiques de producció. Hi ha sens dubte en Freire una metafísica de la presència, com la que qüestiona Derrida, (podria ser d'una altra manera?) encara que cal dir que l'esmentada metafísica no es tanca, sinó que és de tal complexitat, que ens permet recuperar-la hui en dia.

La seua concepció educadora no considera els analfabets com a depòsits buits o ignorants a què cal omplir de paraules i coneixements, no es tracta de depositar o de donar en hòmens buits el que els està absent. És cert que ell parla d'una donació en sentit unidireccional i unidimensional, no parla d'un Do en tant de *donar-rebre-tornar* com Mauss el planteja, no obstant això, en la seua concepció de paraula, interpretada com a Do i no com a donació-depòsit, s'aconsegueix entreveure la idea que els antropòlegs treballen com la relació entre el sagrat i el profà i al mateix temps la qüestió del sacrifici com quelcom inútil.

La seua alternativa és radical, perquè abans que plantejar-se si l'educació reproduïx o resistix, ell es col·loca en la posició que l'educació és alliberadora, si no,



no és educació. La seua paraula per a ser alliberadora no pot sostindre's en la simple expressió de raons o mites, sinó en l'existència de l'home, en les seues accions amb altres i amb si mateix. Per això els procediments tradicionals d'alfabetització i d'educació no són una altra cosa que mètodes ensinistradors.

Hui podríem dir amb Freire que el predominant en les institucions educatives, (en el món, però especialment a Llatinoamèrica) des de l'alfabetització fins a l'educació superior i els seus centres d'investigació és el contrari al pensar, perquè pensar és sempre pensar quelcom diferent i no és la mera repetició infinita i mecànica del que altres han dit o pensat.

Tot l'anterior, evidentment, situa la qüestió de la Paraula Generadora més enllà d'un mer àmbit didàctic o instrumental i l'envia al camp del pedagogicoeducatiu, entés com a ètic i polític, que qüestiona el caràcter instituït i identitari que les institucions presenten com la veritat. Precisament el que la Paraula Generadora de Freire ens ajuda a comprendre, és que no hi ha en educació un únic i correcte sentit, autèntic i verdader de la consciència i la seua relació amb la naturalesa, perquè este depén de la situació existencial, de la circumstància, del moment. El que clarament propicia una acció creativa i transformadora de la realitat. És a dir, saber llegir i escriure, no servix per a res, no és útil, en si mateix. Té sentit o millor dit adquirix una varietat de sentits i interpretacions en la mesura que eixa escriptura s'entretix amb l'existència i no sols amb l'existent i l'esperit de l'home com ho assenyalen Jaspers i Derrida, (per descomptat cadascú a la seua manera).

Dir la paraula no és privilegi exclusiu d'uns, del Rei, sinó dret de tots els hòmens, per això Freire no es conforma amb la paraula parlada sinó que es requerix de la lectura i l'escriptura. Sense proposar-s'ho i sense saber-ho, Freire està invitant a una deconstrucció de la paraula, de la situació existencial. Amb la seua proposta introduïx el mal en la paraula de l'amo, la desmentix, la emmalalteix. Mortifica el discurs ensinistrador al posar de relleu la seua incapacitat per a sostindre's. Però al mateix temps ens mostra la impossibilitat d'una verdadera i definitiva substitució quan reconeix en esta tasca el seu caràcter sempre irreductible i inconclús. És clara la deconstrucció que fa dels conceptes educador i educand. No hi ha tal, *ningú educa a ningú, ningú s'educa si mateix, els hòmens s'eduquen entre si mediatitzats pel món*. La paraula és "educador-educand". El món és un palimpsest on l'escriptura de l'educador-educand no fa més que reescriure's en un infinit joc de possibilitats.

Enemic del verbalisme, de la parla que es creu sobirana, Freire com Derrida, sap que la pràctica de la llibertat està enverinada de la dominació i viceversa que no hi ha dominació sense el *farmacon*, el verí de la llibertat. La seua proposta pa-

reix dir-nos: Deixeu passar el verí en l'educació, exciteu-lo, promoveu-lo, no per a conjurar els seus monstres i efectes sinó per a mostrar a l'home la seua consciència màgica, ingènua i racionalista, sempre àvida d'un discurs salvador que presenti-fica un paradís perdut o anunciat, l'educació, és doncs, una pràctica autònoma de la llibertat, sempre *per-venir*!

Conclusions

Com ho hem plantejat a l'inici, la deconstrucció ens ajuda a comprendre la qüestió de l'educació d'adults d'una manera tal que ens col·loca en el camp del discurs i simultàniament en el de l'experiència.

Insistíem en la introducció d'este text en la qüestió dels marges, que com s'ha vist fa pensar en la impossible solució absoluta o en la idea d'un origen autèntic i fundador de l'educació i amb això de tot el social, però encara més, el pensament deconstructiu, irromp en la idea metafísica i positiva de progrés acumulatiu.

En este sentit, l'alliberament que ens planteja Freire i que podem extraure de Derrida i Jaspers no és una meta traçada a què algun dia arribarem gloriosament tots els hòmens. Tot el contrari, l'alliberament és una lluita constant i forma part de la nostra quotidianitat. I no es tracta d'un fatalisme o de la docilitat denunciada per Freire: “[...] com quelcom propi d'un suposat caràcter nacional, la qual cosa és un engany.

Eixe fatalisme [...] és producte d'una situació històrica i sociològica i no un traç essencial de la forma de ser d'un poble” (Freire 1985: 57). Alliberament i opressió no són essències fatals de l'home sinó que ambdós es conjuguen en el pensament i l'experiència històrica de l'home, no depenen d'una voluntat, o desig particular o universal, però la busca de la llibertat és una postura eticopolítica, és per tant una pedagogia.

Per això tornant a Heidegger: “[...] sobrepassar o superar el nihilisme, rebutjant la manera metafísica de representació, no per a ‘jubilar’ a la metafísica, sinó per a acceptar-la alliberant la seua essència i encaminant el pensar a eixe alliberament” (en Peretti 1989:29). On pensar no és una qüestió psicològica, d'individus apartats uns dels altres, sinó que pensar en l'alliberament implica una pràctica, ens remet sempre, a una pedagogia “que busca la restauració de la intersubjectivitat, [...] com a pedagogia de l'home” (Freire 1985: 46-47).

Es tracta d'una pedagogia de la praxi que implica un compromís amb la transformació i creació permanent de l'home mateix enfront d'un món opressor. I al mateix temps, esta pedagogia que només en un moment pertany a l'oprimit es converteix, dialècticament, en una “pedagogia dels hòmens en procés de permanent alliberament” (Freire 1985: 47). Per quin permanent? Perquè la metafísica de la



presència és una cultura de la dominació que si bé no té un origen únicament i perfectament localitzable, tampoc té un final predicable, tot al contrari es fa present, històricament, en múltiples formes i sentits. Per això una pedagogia de l'oprimit, que es considerara a si mateixa com la verdadera, essencial i fundadora de l'alliberament i amb això de la revolució, no seria sinó una manifestació més de la dominació, (de la metafísica opressora) és per això que tota pedagogia de l'oprimit, no és una teoria en sentit tradicional, sinó una alternativa en contínua creació i renovació en el si de certes experiències històriques, particulars i generals de la vida dels humans.

Així com per a Jaspers la filosofia exigeix *un altre pensar*, un pensar que en el saber em recorda al mateix temps el que faig despertar, el que em porta fins a mi mateix, el que em transforma. (Jaspers 1985) Per a Freire la pedagogia exigeix una altra pràctica, una praxi on em reconec amb els altres oprimits i opressors en un procés transformador i alliberador, que òbviament, no anuncia l'arribada del paradís ni la solució eterna a tots els nostres conflictes, però que sens dubte ens situa dins d'una pedagogia com a pràctica de la llibertat.

Precisament, Freire no crea falses il·lusions antiinstitucionals o institucionalistes; la seua pedagogia no és particularista ni universalista, no confon l'alliberament amb un assumpte conjuntural o d'oportunitat política, ni tampoc el situa en un passat o en un demà sempre incerts. El seu pensament és, una filosofia de l'esperança. La seua ètica-política és, la de l'autonomia. I el seu mètode és, el de la imaginació. La seua pedagogia no és una promesa, sinó una proesa; un *inèdit viable*, sempre *esdevenidor* de la nostra quotidiana i indeterminada existència.

La pedagogia de Freire incursiona contra el *logocentrisme* i el *fonocentrisme*, ell no parla de deconstrucció ni creiem que mecànicament es puguin superposar alguns conceptes, però almenys hi ha una empremta, un cert aire de família amb Derrida i Jaspers.

Quan ell, es referix a la relació entre, codificació i descodificació, pel primer entén “una situació existencial, la representació d'esta, amb alguns elements constitutius, en interacció. La descodificació és l'anàlisi crítica de la situació codificada” (Freire 1985: 125) La descodificació referix a una escissió que ens permet absentar-nos, separar-nos i descobrir la “interacció entre les parts del tot escindit.”

És així com tot allò que s'ha codificat, que pot paréixer normal, fix, permanent, inamovible, en un gir, de sobte, ens apareix com opac, borrós, estrany, com un “desafiament davant del qual els humans han de respondre”. (Freire 1985: 126)

Hi ha una paraula escrita com un *logos* verdader i també preval un dir com una dita irrefutable, ambdós metafísics i opressors, però el “tema generador” en les

relacions home-món, conduïx eixos hòmens a pensar el seu pensament i simultàniament a elucidar sobre el seu actuar en la realitat, que és la seua praxi. Sens dubte, el “tema generador” és una estratègia deconstructiva, que no atén a una altra lògica més, a un altre *logos*, sinó fonamentalment al compromís de l’home amb el seu propi *ser-en-el-món*.

Amb la seua pedagogia Freire no accepta que la parla siga superior que la lletra escrita, per això ell posa una particular atenció en el text escrit, perquè és per mitjà de la lectura d’este que l’home aprén a llegir el (i amb el) món, el que es diu en forma parlada, però també el que es diu amb gestos, amb la indumentària, amb les coses, com ens ho mostra amb les seues *fitxes de la cultura* o de la *situació existencial*, inclús el que no es diu és objecte d’una escriptura i una lectura; la *naturalesa*, el *gat caçador*, un *pitxer*, la *poesia*, i fins i tot una *assemblea*, són situacions existencials dels hòmens per més simples que ens pareguen, són escriptures a què Freire ens remet amb una exemplaritat singular.

Qui sinó Freire amb la seua invitació a la lectura, al text escrit en paper, per a mostrar-nos, com ja abans dèiem amb Derrida, el caràcter opressor de la relació presència, pensament, consciència i veu mateix que s’igualava amb la tradició, el mite occidental de logos i foné, de la paraula parlada que projecta la il·lusió de veracitat i transparència, encara que es diguen incoherències o mentides, sempre resulta de primera mà, veraç i transparent quan quelcom és dit i escoltat, a diferència de l’escriptura, a açò Derrida denomina *logofonocentrismo*. “Per això mateix no es pot acceptar que l’acte de conèixer s’esgote en la simple narració de la realitat, ni tampoc, el que seria pitjor, en la declaració [parlada] que el que està sent ha de ser el que ha de ser” (Freire 1984: 35)

És així que davant d’un llibre, eixe subjecte lector pot despertar davant d’un tros que li provoca una sèrie de reflexions entorn d’una temàtica que el preocupa i que no és necessàriament la temàtica principal del llibre en estudi. Una vegada sospitada la relació entre el tros llegit i la seua preocupació, correspon, llavors, fixar-se en l’anàlisi del text, buscant el nexa entre el seu contingut i l’objecte d’estudi en què es troba treballant. Se li imposa una exigència: analitzar el contingut del tros en qüestió en relació amb els precedents i amb els que segueixen, evitant així traïr el pensament de l’autor en la seua totalitat (Freire 1984:50).

La importància de l’acte de llegir que proposa Freire de cap manera és una forma d’omplir-se de dades o informació, es llig per a un mateix i els altres i amb el món, com ho vaig assenyalar abans (veieu Jaspers): “Els hòmens busquen per mitjà de, la lectura, la comprensió de si mateixos el seu propi fonament. Si es vol conèixer el món se l’haurà de reconèixer prèviament en u mateix. Dit en forma inversa, conec el món ja que existix prèviament en la meua persona i no precisament

com a dades o informació, eixa és una de les maneres per mitjà de la qual l'interprete, però no és l'única.”

És el mateix Freire qui, amb la seua pràctica pedagògica i política, es col·loca a si mateix en el lloc d'un text, com un llibre, que s'ofereix als altres, perquè es va veure obligat a “rellegir” els moments de la seua pròpia pràctica, “des de les experiències més remotes de la meua infància” fins a les de la seua adolescència i joventut, on la importància de l’“acte de llegir es va constituint en mi.” En primer lloc la lectura del meu xicotet món i després la lectura de la paraula, que no sempre va ser la de la paraula-món. (Freire 1984: 95)

Juntament amb Freire acceptem que la primera cosa que aprenem a llegir és al món, el món és un text, una escriptura, posteriorment llegim els escrits, i així entreteixim la nostra experiència històrica amb el món.

D'altra banda, el que Freire ens mostra és precisament que la lectura de la paraula-món, no remet a altres significants sinó al text del món que supera i sobrepassa amb molt la idea que tot significant remet a un altre significant, sinó més aïna a un cert rastre, a una empremta a una sèrie infinita d'imatges que no necessiten ser mirades, és a dir, Freire com Derrida desplaça la noció típica del *logos* que posa per antonomàsia a la mirada objectivant-te sobre totes les coses. Al contrari, ell col·loca a l'experiència, (no dels sentits com a experiència positiva del món exterior) sinó com a creació de la imaginació que remet d'una empremta a una altra.

I sinó vegem quan bellament tix l'ordit dels seus records a Recife:

En este esforç a què em vaig entregant, re-cree i revisc, en el text que escric, l'experiència viscuda en el moment en què encara no llegia la paraula. Em veig, [...] en la casa mitjana en què vaig nàixer a Recife, rodejada d'arbres, alguns d'ells com si foren gent, tal era la intimitat entre nosaltres; a la seua ombra jugava i en les seues branques més dòcils a la meua altura m'experimentava en riscos menors que em preparaven per a riscos i aventures majors. [...] l'àmplia quinta on es trobava tot això va ser el meu primer món. En ell vaig gatejar, vaig balbucejar, em vaig dreçar, vaig caminar, vaig parlar. [...] aquell món [...] se'm donava com el món de la meua activitat perceptiva [...] el de les meues primeres lectures. Els “textos”, les “paraules”, les “lletres” d'aquell context [...] encarnaven una sèrie de coses, d'objectes, de senyals, la comprensió de les quals anava aprenent en el meu tracte amb ells, en les meues relacions amb els meus germans majors i amb els meus pares.

Els “textos”, les “paraules”, les “lletres” [...] s'encarnaven en el cant dels pardals, [...] en la dansa de les copes dels arbres, [en] les aigües de la pluja jugant a la geografia, inventant llacs, illes, rius, rierols. Els “textos”, les “paraules”, les “lletres” d'aquell context s'encarnaven també en el xiulet del vent, en els núvols del

l

cel, en els seus colors, en els seus moviments; en el color del fullatge, en la forma dels fulls, en l'aroma de les flors -de les roses, dels gesmils-, en la densitat dels arbres, en la corfa de les fruites (Freire 1984: 95-96)

Estes “empremtes” dels seus records tenen alguna cosa a veure amb la pedagogia que Freire ens proposa? O Només es tracta d'un bell paisatge per a adornar certs postulats pedagògics? Em pareix que no, que precisament amb els seus records, amb la seua imaginació creativa ens està assenyalant que no es tracta d'una mera lògica del significant, i que inclús els signes que ens presenta són empremtes que conformen la seua primera lectura de la paraula-món i que després s'encarnaran en els seus escrits sobre pedagogia.

Finalment, faig meues les paraules d'Adriana Puiggrós, per a ella Freire:

“[...] va sintetitzar la idea d'educació dialògica [...]. Va produir un nou coneixement pedagògic que va ser més subversiu que les propostes escolanovistes alternatives al normalisme positivista i 'bancari'. Va crear noves imatges pedagògiques que es van difondre pel món.

De la microexperiència va sorgir un nou imaginari pedagògic. Els gèrmens d'un altre orde simbòlic educatiu, que estan en l'obra de Freire, no van impactar directament en polítiques d'Estat. Van influir, en canvi, en un sentit ideològic i polític més general, als educadors progressistes de molts països. En el cas d'Argentina, la influència freireana va ser clarament assumida per avantguardes politicopedagògiques, estudiants, intel·lectuals i militants catòlics d'esquerra. Va romandre aliena a la gran massa dels docents, les activitats de capacitació sindicals, els clubs esportius i altres espais on s'educa. Eixa exclusió demostra el potencial antiautoritari de les categories de Freire i és un dels arguments per a considerar la pedagogia de l'alliberament una proposta d'avantguarda en la producció-ensenyança-aprenentatge d'arrel democràtica. No habilita no obstant això, per a ubicar-la en una sèrie antiinstitucional o postular la seua correspondència amb qualsevol programa d'alfabetització o educació d'adults, o amb l'educació no formal” (Puiggrós 2003: 33-34)

Bibliografia

BENNIGTON, Geoffrey y DERRIDA, Jacques, 1994, **Jacques Derrida**, Madrid, Ed. Cátedra
DERRIDA, Jacques, 2000, **De la gramatología**, Mèxic, Ed. Siglo XXI.

—, 1996, **La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora**, Barcelona, Ed. Paidós/I.C.E.- U.A.B.

—, 1997, **La diseminación**, Madrid, Ed. Fundamentos.

—, 1994, **Márgenes de la filosofía**, Madrid, Ed. Cátedra.

FREIRE, Paulo, 1982, **La educación como práctica de la libertad**, Mèxic, Ed. Siglo XXI.

- 
- _, 1984, **La importancia de leer y el proceso de liberación**, Mèxic, Ed. Siglo XXI.
- _, 1985, **Pedagogía del oprimido**, Mèxic, Ed. Siglo XXI.
- _, 1998, **Política y educación**, Mèxic, Ed. Siglo XXI.
- PAIVA, Vanilda, 1981, **Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista**, Mèxic, Ed. Ex-temporáneos.
- PERETTI, Cristina de, 1989, **Jacques Derrida: Texto y deconstrucción**, Barcelona, Ed. Anthropos.
- PUIGGROS, Adriana, 2003, **El lugar del saber**, Buenos Aires, Ed. Galerna.
- JASPERS, Karl, 1985, **La filosofía de la existencia**, Mèxic, Ed. Artemisa. (Origen/Planeta).



Dialogica

ENFOCAMENTS CRÍTICS A L'EDUCACIÓ EN EL TREBALL DE LORENZO MILANI I PAULO FREIRE

Peter Mayo

Lorenzo Milani (1923-1967) i Paulo Freire (1921-1997) són àmpliament considerats com dues figures que poden oferir una perspectiva d'un acostament crític a l'educació. Paulo Freire no necessita presentació per a un públic de parla anglesa ja que gaudeix d'un estatus gairebé icònic entre els educa-

dors, especialment els educadors radicals, a tot el món. Milani, d'altra banda, és, sens dubte venerat al sud d'Europa, especialment la seua Itàlia natal, pel seu acostament igualment radical a l'educació i l'ensenyament en particular. Ell ha guanyat el reconeixement en el món de parla anglesa, ja que algunes de les obres que va escriure (les relatives al seu judici i tribulacions) i altres amb les quals està fortament associat (*Lettera a una professoressa*-Carta a una mestressa) han estat traduïdes

a l'anglès¹ i han estat objecte d'alguns perspicaces debats. *La lettera a una professoressa* (en endavant, la Lettera) també ha estat traduïda a l'espanyol i llegida a l'Amèrica Llatina de Freire. Milani és menys conegut que Freire en els cercles de l'educació crítica i només recentment ha començat a ser considerat com un contribuent potencial internacional a aquesta zona coneguda com la pedagogia crítica (Borg i Mayo de 2006). En aquest document es destaquen els elements comuns, així

¹ A la Gran Bretanya, la Universitat Oberta utilitzà l'edició de Penguin de la versió en anglès de la Lettera com a text. És presentat com un text de lectura en un curs sobre "L'escolarització i la societat" (E 202) que es va iniciar el 1974. Estic en deute amb el Professor Roger Dale de les Universitats de Bristol i Auckland per aquesta informació. Tres anys després de la seua publicació en italià el 1967, el text va ser publicat en la traducció d'Anglès per l'editorial dels EUA Random House. La seua versió d'Amèrica del Nord es va produir per tant durant el mateix any que es va publicar en anglès la Pedagogia dels oprimits de Paulo Freire. En 1988, la University of Indiana Press va publicar *A just war no longer exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milani* de Burtchaell, que inclou les versions traduïdes de la *Lettera ai Giudici* (Carta als jutges), la *Lettera ai Cappellani* (la carta als capellans militars) i altres materials relacionats amb les acusacions contra Milani per la seua defensa de l'objecció de consciència al servei militar obligatori.

com les disparitats, en tant que poden ajudar que els educadors adopten un enfocament crític a l'educació, un enfocament que es basa en la justícia social i que, per tant, representa una opció pels oprimits.

Ressenyes biogràfiques

La ressenya de les dues biografies involucrades i la seua relació amb les idees de Milani i Freire seria convenient en aquest moment. Això també ajudarà els lectors a localitzar les dues figures geogràficament, històricament i socialment. Cal reconèixer que el treball en ambdós casos denota la praxi, el concepte que es troba al cor de la filosofia de Freire i l'enfocament pedagògic i que es remunta a almenys els antics grecs, i en particular Aristòtil. Així és com Freire defineix la praxi en Pedagogia dels oprimits:

Però l'activitat humana consisteix en l'acció i la reflexió: és praxi, és transformació del món. (Freire 1993, p.125)

Freire continua dient que tot el procés involucrat pot ser il·lustrat a través de la teoria i es relaciona tot el procés d'acció i reflexió amb la teoria i la pràctica (ibid.). L'«acció-reflexió-acció transformadora», el procés no és seqüencial sinó dialèctic (Allman 1999, 2001). És la praxi la que es troba al cor de la noció de Paulo Freire de l'alfabetització crítica. Freire i altres intel·lectuals, amb qui ha conversat en «lli-

bres parlats», conceben diferents situacions d'aprenentatge en la seua vida com formes de praxi. Milani i els seus alumnes de Barbiana no eren molt diferents en aquest sentit. Aquestes situacions són vistes com moments en què la gent pot prendre distància crítica del context que saben percebre d'una manera més crítica. Moltes de les idees sorgeixen de la reflexió sobre el món dels dos autors de l'acció que, per tant, necessita alguna consideració de les seues trajectòries biogràfiques. Per tant, no es pot aïllar moltes de les idees de les diverses experiències en la història de les respectives vides de Milani i de Freire i la de les persones amb les quals treballaven. Ells són, en molts aspectes, la incorporació de les seues pròpies idees. Un relat biogràfic d'ambdós és, doncs, necessari per ajudar el lector a contextualitzar les idees que es van posar de manifest més tard en l'assaig. Dedicaré més espai a Milani per dues raons. En primer lloc, està disponible una àmplia literatura sobre la biografia de Freire (per exemple, Taylor 1993; McLaren i Leonard, 1993; McLaren i Lankshear 1994; Elias 1994; Gadotti 1994; McLaren 2000, Roberts 2000; Darder 2002; Morrow i Torres 2002; Mayo 1999, 2004; Rossatto 2005). En segon lloc, Milani és la figura menys coneguda dels dos.

Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire Reglus Neves venia d'una família relativament bona a Re-

cife (estat de Pernambuco) al nord-est del Brasil, però amb experiència de fam en el moment de la Gran Depressió. Va ser una experiència temporal, però que va ser prou forta com per ajudar a desenvolupar forts sentiments pels menys privilegiats en una regió considerada la més pobre del Brasil. Es va endarrerir a l'escola a causa de la seua malaltia però a poc a poc es va posar a nivell i finalment va estudiar Dret a la Universitat de Recife. La seua pràctica de dret va ser molt curta com a conseqüència de la seua compassió per un jove dentista, al començament de la seua carrera, a qui havia de cobrar en nom d'un client (Freire 1994). El vertader relat del dentista de com va haver de contraure deutes per adquirir l'equip estipulat per a la pràctica de la seua professió va tocar Freire qui es va adonar de la injustícia del sistema legal per als febles. Amb el suport d'Elsa, la seua primera dona, Freire es va ocupar posteriorment de l'ensenyament. També va escriure una tesi de doctorat en educació que es va convertir en el seu primer llibre (*Educação como prática da Liberdade*, veure la versió d'Anglès a Freire 1973) i va treballar en les àrees de l'educació d'adults i en particular l'alfabetització d'adults al Brasil.

L'aspecte més notable del seu treball va ser la capacitat de subratllar el vincle entre l'educació i la política i, per tant, que les persones puguin llegir no només la paraula sinó també el món. Aquest enfocament, adoptat en

Angicos, va cridar l'atenció del Ministre Federal d'Educació, Paulo de Tarso Santos, qui va invitar a Freire per discutir els plans per a una campanya nacional d'alfabetització basada en l'enfocament pedagògic de Freire. La campanya va ser en una etapa concreta de la planificació en 1964, quan un colp militar recolzat per les multinacionals va enderrocar el govern dirigit per Joao Goulart.² Freire no va escapar a la ira del règim militar, que el va arrestar pel que es considerava un enfocament de l'alfabetització perillós i subversiu. Freire posteriorment es va exiliar primer a Bolívia i després a Xile on, juntament amb molts altres exiliats brasilers, va començar a prendre contacte amb els escrits marxistes, a més de les idees que se n'havia fet anteriorment per altres fonts, en particular el cristianisme i la Fenomenologia. És durant aquest període que va treballar en programes d'alfabetització amb la participació dels camperols xilens i va escriure *Pedagogia do oprimido* (Pedagogia dels oprimits), que només va poder publicar en anglès quan va passar una temporada a la Universitat de

Harvard abans de traslladar-se a Ginebra per treballar per al Consell Mundial de les Esglésies. El treball de Ginebra el va posar en contacte amb les antigues colònies portugueses a l'Àfrica (vegeu Freire 1978; Freire i Macedo, 1987; Freire i Faúndez, 1989) i els treballadors de diferents parts d'Europa. Freire va tornar al Brasil des de l'exili a principis de 1980 per «reaprendre» el seu país i va arribar a ser secretari d'Educació, a Sao Paulo, quan el candidat que representava el *Partido dos Trabalhadores*, que ell va ajudar a fundar, va ser elegit alcalde.

*Lorenzo Milani (1923-1967)*³

Don Lorenzo Milani provenia de la Toscana i va néixer en una família molt privilegiada de Florència que porta el cognom Comparetti,⁴ un conegut i prestigiós cognom a la ciutat toscana. El pare de Milani era un professor de la Universitat, el seu avi un arqueòleg de renom i el seu besavi un filòleg de renom internacional. Tot i que compartia amb Freire l'experiència de ser criats en un país predominantment catòlic, Milani no estava certament in-

fluenciat per la religió dels seus pares. Sa mare es va declarar atea en una entrevista de 1970⁵ i una nota a la pàgina web, on es reproduïx aquesta entrevista, assenyala que sovint es refereix a si mateixa com agnòstic. Els pares de Milani van passar pel tràmit de casar-se per l'Església catòlica, però això va ser només perquè eren jueus i temien la persecució del govern feixista de l'època. Envoltat de llibres, peces arqueològiques i intel·lectuals, així com la riquesa de les classes rendistes, Milani estava dotat d'un capital cultural al qual els seus estudis, durant el període feixista, no pot recórrer. Igual que Freire, ell també tenia els seus moments mortificants com un nen, com quan va ser detingut per una dona per menjar pa blanc en un carreró habitat per gent pobre, un marcador social que li deu haver fet conscient de les diferències socials que prevalen al temps, o quan anava a demanar al xofer de la família de deixar-lo a certa distància de l'escola, no fóra que els seus companys d'escola veren que ell es podia permetre aquell luxe⁶ en una ciutat on només hi havia al voltant de 15 cotxes

² Goulart era un populista que s'ha vist afavorit pel programa d'alfabetització de Freire ja que més persones s'han alfabetitzat i per tant amb dret a votar per ell.

³ El relat biogràfic és un resum de la informació proporcionada per Fallaci (1993), Pecorini (1998) i el Centro Formazione e Ricerca Don Milani, i Scuola di Barbiana, <http://www.barbiana.it/biografia.html>. Consultat el 17 de març 2007. Vegeu també <http://www.icareancora.it/> Consultat 24a març de 2007.

⁴ Neera Fallaci es refereix a Lorenzo com Lorenzo Milani Comparetti (Fallaci 1993, p. 54). Com Domenico Simeone em va assenyalar (correspondència de correu electrònic personal, 27 de novembre 2005), Milani sempre va signar amb el seu nom Lorenzo Milani.

⁵ Veure entrevista P. Nazzareno Fabbretti amb Alice Milani Weiss a *Il Resto del Carlino*, el 8 de juliol de 1970, reproduït a la pàgina web del Centro Formazione e Ricerca Don Milani, <http://www.barbiana.it/biografia.html>. Consultat el 18 de març 2007.

⁶ Vegeu: "La Biografia di Don Lorenzo Milani 'pel Centro Formazione e Ricerca don Lorenzo Milani i la Scuola di Barbiana <http://www.barbiana.it/biografia.html>

privats disponibles, dos dels quals eren de propietat pel pare de Lorenzo (Fallaci 1993, pàgs. 13, 14).

Milani tenia una ment molt independent i desafià les aspiracions de la seua família per a ell per entrar en una acadèmia d'art en comptes d'una universitat.⁷ No obstant això, el seu entorn familiar li va donar la confiança per a dir el que pensava, per ser una persona enèrgica a qui ningú podia amenaçar, i desenvolupar la reputació de ser un rebel i algú que no suportava els ximplers. Probablement a través de la pintura ell es va acostar més a la fe catòlica. Va desenvolupar un profund interès en l'art religiós i dedicat a la investigació sobre la litúrgia i el color per poder captar la importància de les pintures icòniques. Per a gran disgust de sa mare, va decidir finalment rebre el sagrament de la confirmació i, anys més tard, es va unir al seminari, i finalment va ser ordenat en 1947. Quan la nodrissa de Lorenzo, el fill de la qual també va ser ordenat sacerdot, la mare de Lorenzo—Alice Weiss—exclamà «malament» (Fallaci 1993, p. 27), una indicació dels seus sentiments cap al sacerdoci i la fe catòlica en general, tot i el seu profund amor pel seu fill que va ser correspost per Lorenzo al llarg de la seua curta vida.

El sacerdoci de Milani continuà posant-lo en íntim contacte amb persones

pobres i els seus sentiments de solidaritat amb els oprimits (els pobres i indefensos) va seguir sent enfortits per la seua lectura dels evangelis i la seua afecció a una imatge de Crist, l'opció va ser pels pobres -els mansos qui han d'heretar la terra. Després d'un curt període de temps en Montespetoli, es va posar en marxa sobretot per la classe treballadora i els camperols que habitaven a San Donato di Calenzano on va portar una nit «l'escola popular» (scuola popolare) per a adults, que, va insistir, havia d'estar desproveïda de tots els símbols religiosos⁸ per atraure gent de diferents tendències polítiques (Simeone 1996, pàg. 99). La conversió va ser considerada per Milani com un acte de gràcia i no una cosa que es podia ensenyar (ibid.). No creia en la idea d'una escola confessional (scuola confessionale) que ha format les divisions socials en la Itàlia de postguerra (ibid.).⁹ Hi va haver un fort sentiment secular de la seua escola, que no va ser ben rebuda per les autoritats eclesiàstiques. Les seues classes van abordar una àmplia gamma de temes, molts dels quals estaven relacionats amb la política de classe i l'opressió. Els oradors convidats van ser desafiats pels participants del curs, que es van animar a preparar el tema amb anterioritat, durant tota la setmana, i en-

taular un diàleg i un enfocament participatiu. Això i el seu propi enfocament poc ortodox de la religió i el treball pastoral va ser massa per als sectors de la comunitat de San Donato i alguns sacerdots amb seu a la zona. Va ser «traslladat», o «exiliat» si es vol, a una localitat fosca (Sant'Andrea un Barbiana), a la regió de Mugello, amb falta de serveis d'infraestructura molt bàsics; l'única carretera que arribava al poble acabava a un quilòmetre de distància. Va ser allà on Milani va desenvolupar el seu projecte educatiu més conegut, una escola de temps complet per als qui «havien fracassat» al sistema educatiu públic i desenvolupar una pedagogia alternativa radical que ha estat una font d'inspiració per als mestres i els activistes socials a Itàlia i en altres llocs des d'aleshores. Aquesta també va ser l'època quan va escriure el seu llibre polèmic (*Esperienze pastorali-Experiencies pastorals*) i va escriure en col·laboració amb els seus alumnes una sèrie de cartes, entre elles la famosa Lettera, i les lletres en la seua defensa del dret a l'objecció de consciència al servei militar obligatori. Ell va escriure en col·laboració moltes d'aquestes cartes i va ensenyar, i també va administrar la parròquia, tot i que patia de la malaltia de Hodgkin, que es va cobrar la seua vida a l'edat de 44.

⁷ S'hauria donat per feta una educació universitària donat que representa una extensió a la seua vida d'«alta cultura».

⁸ Com afirma Domenico Simeone en el seu excel·lent estudi sobre el treball de Milani a San Donato, els oradors visitants es van sorprendre i, sovint, pertorbar per l'aire de llibertat que va impregnar l'ambient d'aprenentatge (Simeone 1996, p. 99).

⁹ Aquests van ser generats per l'Església i el Partit Comunista, una situació que va ser satiritzada brillantment per Giovanni Guareschi en la seua popular sèrie Don Camilo-Peppone.

Alguna influència mútua?

És molt poc probable que Freire tinga alguna influència sobre Milani, ja que aquest últim va morir el 1967. Hi ha, però, similituds en alguns dels seus plantejaments pedagògics i la seua preocupació subjacent: la preocupació pels desfavorits, els oprimits en el llenguatge de Freire i *I bocciati Gianni* (els Giannis fracassats) en l'idioma de la Lettera, escrita amb la de direcció de Lorenzo per vuit alumnes de l'Escola de Barbiana, que cada un seria considerat com un «Gianni». És plausible que Paulo Freire ha estat exposat al nom i al llegat de Don Milani i l'Escola de Barbiana durant l'època en què va treballar a Ginebra per al Consell Mundial de les Esglésies. És possible que Freire s'haja trobat amb el llegat durant les seues reunions amb els treballadors italians, els sindicalistes i els educadors, tant a Ginebra com a la pròpia Itàlia. Milani havia gaudit ja d'una influència en tota Itàlia en aquell moment, després de la publicació de *Esperienze pastorali* i *La lettera*, aquest últim el 1967, any de la seua mort. *La Lettera* ha tingut alguna influència en el moviment *sessantotto* (68) a Itàlia i el fort *Cattolici di sinistra* (catòlics de l'esquerra)¹⁰, moviment que continua fent sentir la seua presència a tota la península. No obstant això, no ens trobem amb quasi cap referència a Milani i l'Escola de Barbiana

en els treballs àmpliament publicats de Freire en anglès.

La influència comuna subjacent: el cristianisme radical

Es desprén de les ressenyes biogràfiques esmentades que ambdós educadors eren d'inspiració cristiana. En el cas de Freire, els preceptes cristians en els seus escrits es deriven d'una varietat de fonts, en particular la tradició radical catòlica al Brasil (Dekadt 1970), la teoria del personalisme cristià d'Emanuel Mounier i el brasiler Christian de Atiade i altres figures relacionades amb la Teologia l'Alliberament, tradició per la qual estava influenciat i en la qual ell mateix va exercir una influència. El cardenal Paulo Evaristo Arns, va dir al present autor i a un col·lega (Carmel Borg) a la Catedral de Sao Paulo l'abril de 1998 que Freire no havia canviat només la vida de les persones, sinó també l'església, fent referència a la Conferència episcopal de 1968 a Medellín (Mayo de 2004, p. 6). El mateix Freire pertanyia a l'«església profètica», que contrasta amb la «tradicional» i les «esglésies modernitzadores» (Freire 1985, p. 137), que constituïa aquesta última, d'acord amb Cornell West, «l'església constantiniana»-en definitiva, l'església que és una part molt important de l'imperi. Però el cristianisme constitueix només una de les cade-

nes principals en el pensament de Freire. No obstant això, hi ha una altra important influència en Freire, en particular la del marxisme, que inclou l'obra del propi Marx. En realitat, qualsevol explicació de les influències en l'obra de Freire no estaria completa sense una discussió sobre el concepte marxista de la ideologia, i per tant la teoria de Marx de la consciència (Allman 1999, 2001). L'estil en el qual està escrit la Pedagogia dels oprimits és en gran mesura l'adoptat per una dialèctica de Marx (1988 Allman, 1999). Freire es basa en una àmplia gamma dels primers escrits de Marx i Engels, en particular La ideologia alemanya, i Els manuscrits econòmico-filosòfics de 1844, les Tesis sobre Feuerbach i la Sagrada Família. Altres escrits de Marx i Engels, però, ocupen un lloc destacat en obres com Pedagogia en procés (Freire 1978), on Freire intenta arribar a familiaritzar-se amb les relacions socials de producció en una antiga colònia portuguesa de l'Àfrica (Guinea Bissau) que acabava d'aconseguir la seua independència. En aquest treball, i precisament en la carta 11, Freire adopta la noció de Marx d'una «educació politècnica» (Castells i Wustenberg 1979; Livingstone 1983),¹¹ advocant per la forja d'una forta relació entre l'educació i la producció (Freire 1978).¹² També hi ha la influència de l'elaboració de Gram-

¹⁰ El terme Catcom, abreviatura de Cattolica (catòlica) i Comunista (Comunista), és un terme popular a Itàlia.

¹¹ Estic en deute amb el professor David W. Livingstone, de l'Institut d'Ontario per a Estudis en Educació / Universitat de Toronto, per aquest punt.

¹² Marx havia desenvolupat específicament la noció d'una «educació politècnica» en la Resolució de Ginebra de 1866.

sci del concepte d'hegemonia (Allman 1999; Mayo de 1999), tenint en compte que Freire afirma haver estat influenciat per Gramsci, quan al Xile de després de Marcela Gajardo compartí amb ell un exemplar de l'antologia dels escrits de Gramsci (en traducció a l'espanyol, és clar), *Letteratura e vita nazionale* (Literatura i vida nacional) (Morrow i Torres 1995). Es pot argumentar per tant, que hi ha dues línies principals en el pensament de Freire, especialment pel que s'expressa en la seua obra més coneguda, *Pedagogia dels oprimits* (Freire 1993): el cristianisme i el marxisme.

Milani és igualment eclèctic en els seus escrits i s'inspira en diverses fonts, però la font fonamental en la seua obra és la del cristianisme amb l'ímpetu principal que es deriven dels Evangelis. Si bé els autors marxistes han apel·lat a Milani i certament han utilitzat les cartes de Gramsci de la presó com un dels textos de lectura a l'Escola de Barbiana,¹³ no hi ha evidència que el pensament marxista actue com un corrent important que subjau en els seus escrits. La *Lettera*, escrit sota la seua direcció, no té la classe de referències teòriques que es troben, per exemple, a la *Pedagogia dels oprimits*. És menys erudit en aquest sentit, però no menys poderós en la força de

la seua argumentació. L'actitud de Milani cap al socialisme és una cosa ambivalent. Va criticar el Partit Comunista Italià (PCI) i l'Església Catòlica perquè competeixen entre si i, en conseqüència, venen a baix preu els joves de classe treballadora en les diferents localitats d'Itàlia amb les quals estava familiaritzat. En la seua opinió, posaven més èmfasi en l'entreteniment, com els balls de carnaval (Milani 2004), que en l'educació, amb vistes a l'adhesió de més afiliats en el cas del PCI o de guanyar més ànimes en el cas de l'Església Catòlica. Milani no era contrari al socialisme com una ideologia en si, malgrat la seua referència ocasional als excessos de l'anomenat «*socialismo reale*» (el socialisme que existeix realment) de la Unió Soviètica i la resta del bloc de l'Est (Freire va ser igualment crític amb tals excessos). De fet, es recorda a Milani dient que la democràcia i el socialisme són «els dos sistemes polítics més nobles que se li ha donat a la humanitat» (Milani 1988, p. 25) i que considerava el socialisme «el major intent de la humanitat per donar, ja en aquesta terra, la justícia i la igualtat als pobres». (Ibid., p. 26)¹⁴

Freire, d'altra banda, es va convertir en membre fundador del Partit dels Treballadors d'orientació socialista (PT) a Brasil i fins i tot va exer-

cir com a secretari d'Educació, a Sao Paulo, en nom del PT. Milani i els seus alumnes, escrivint en la *Lettera*, expressen una actitud quasi cínica cap als partits a Itàlia. No diferencien entre els partits dominants en la vida política italiana, els «*partiti dei laureati*» (partits dels graduats), que permeixen als representants de les classes socials dominants legislar en nom dels pobres. «Però primer hem d'entrar al Parlament. Els blancs mai fan les lleis que necessiten els «negres».» (Escola de Barbiana 1969, p. 53).¹⁵ La suposició ací és que fins i tot els partits que suposadament representen els interessos de la classe obrera, els partits socialistes i comunistes, són del domini exclusiu de les famílies més influents i la classe dominant en la societat italiana. Per descomptat, la manera de pensar sobre aquest tema està condicionada per la situació particular que s'obté en el context italià, una situació en la qual els membres d'una mateixa família (per exemple, la influent família Berlinguer-Segni-Cossiga de Sassari) poden ocupar posicions de lideratge en diferents parts de l'espectre polític nacional. També esmenten el mecanisme pel qual el poble de classe obrera i de classe camperola que ho fan a través del sistema, contra tot pronòstic, i entren al Parlament són sovint «abur-

¹³ La informació obtinguda d'una entrevista electrònica duta a terme amb un dels vuit antics alumnes de l'Escola de Barbiana, Edoardo Martinelli. Veure Borg i Mayo de 2007.

¹⁴ Vegeu l'original italià en Milani 1991, p. 18.

¹⁵ Scuola di Barbiana 1996, p. 92.

gesats» en el procés. Milani somiava no l'«alliberament» de les persones procedents de l'agricultura, sinó un contingut d'agricultors alliberat amb una vida sòbria. Malgrat aquestes diferències condicionades pel context, hi ha alguna cosa que connecta fortament les idees de Milani relatives a la societat i l'educació amb les adoptades per Freire, és a dir, una opció que subjau pels oprimits i un compromís per una educació per la justícia social. La seua era una visió impregnada de modernitat i la seua noció concomitant d'una educació emancipadora. Els dos creien en un món no com és ara, però com pot i ha de ser.

Educació per a la Justícia Social

Paulo Freire serà identificat sempre pels educadors per la seua pedagogia dels oprimits. Ell ha ajudat als educadors a desenvolupar la sensibilitat per la política del coneixement i a enfrontar-se amb una qüestió molt inquietant: de quin costat estic quan ensenye / actue? «Els educadors han de preguntar-se per qui i en nom de qui estan treballant.» (Freire 1985, p. 80) L'educació, per a Freire, no és neutral i implica educar ja siga per la domesticació o per l'alliberament. Es tracta de prendre partit. Ser neutral significa, per a Freire, que hom està del costat del dominant. El mateix s'aplica a Mi-

lani que, en la seua Carta als capellans militars, declara amb força:

Si persisteixes a reclamar el dret a dividir el món en italians i estrangers, he de dir-li que, en la seua visió de les coses, no tinc pàtria. Així doncs voldria el dret a dividir el món en desheretats i oprimits per una banda, i privilegiats i opressors per l'altra. Un grup és la meua Pàtria, per a mi els altres són estrangers. (1988 Milani, p. 19)¹⁶

El compromís del valor

En paraules d'un dels seus antics alumnes, Edoardo Martinelli (un dels vuit autors de la *Lettera*), «No hi havia, òbviament, res realment neutral sobre Don Milani. Creia en un educador compromès, un que pren partit: «Millor un feixista que indiferent! »¹⁷ Fent-se ressò d'Amílcar Cabral, Paulo Freire havia argumentat que l'activista revolucionari, i per implicació, l'educador revolucionari, hauria de cometre «suïcidi de classe », és a dir, renunciar al seu anterior estat de privilegi de treballar al costat de i amb, no per, els oprimits. En quina mesura això és possible és bastant discutible donada la dificultat de «saltar fora de la pell.» És més probable que hom haja de partici-

par de manera crítica i amb tenacitat amb la pròpia consciència contradictòria en aquestes circumstàncies (Mayo 1999). Don Lorenzo Milani es va acostar a la idea d'una persona que comet suïcidi de classe o, per utilitzar la metàfora més cristiana de Freire, viu la seua Setmana Santa. Ell va denunciar la seua pròpia educació, que reflectia les ambicions imperialistes del seu país:

Ens presentaven l'Imperi com una glòria per a la pàtria! Jo tenia tretze anys en aquell moment, sembla com si fóra hui. Vaig saltar d'alegria per l'Imperi. Els nostres mestres van oblidar dir-nos que els etiops eren superiors a nosaltres. Anàvem a cremar les seues barraques amb les seues dones i fills a l'interior, tot i que no ens havien fet res, a nosaltres. Aquesta era una escola covarda que-conscient o inconscientment, no ho puc dir- ens preparava per als horrors que seguirien durant tres anys. Preparar milions de soldats obedients, obedients a les ordres de Mussolini. Per ser més precisos, obedients a les ordres de Hitler. Cinquanta milions de persones van morir. (1988b Milani, p. 65)¹⁸

¹⁶ Vegeu l'original italià en Milani 1991, p. 12.

¹⁷ Entrevista electrònica amb Edoardo Martinelli duta a terme en 2006. Vegeu Borg i Mayo 2007.

¹⁸ L'original italià en Milani 1991, p. 4.

En denunciar aquest tipus d'educació masclista d'aquell temps no va ser una tasca difícil, atès que el període d'escolaritat a què es refereix va ocórrer durant el període feixista, molt vilipendiat en els anys de la postguerra. Milani, però, va fer un pas més i va acusar a la classe social a la qual pertanyia de ser responsable dels horrors de les guerres imperialistes descrites anteriorment (Milani 1991, p. 42; Milani 1988b, p. 62; Scuola di Barbiana 1996, p. 74). Tot i ser un Jueu, un marcador ètnic que feia a un sempre responsable de la persecució dels feixistes a instàncies de Hitler, era també un membre d'aquesta mateixa burgesia que va ser responsable del terrible gir dels esdeveniments en la política italiana (la tornada al feixisme) per protegir els seus privilegis i evitar la seua crisi d'hegemonia. Conscient del fet que els recursos eren limitats i altament sospitosos del consumisme emergent d'aquell moment, va optar per una vida de sobrietat, austeritat i pobresa, per la renúncia a les pràctiques de la vida en la qual havia nascut i en què va ser criat. Una vegada més, Edoardo Martinelli declara: «No va viure la seua vida sòbria com una forma de penitència, abstinència o simplement una forma de viure cristianament, sinó com una manera d'abraçar els valors i els plaers que es poden satisfer i aprendre només a través de la pobresa.» I no obstant això, la referència anterior als «*partiti dei lau-*

reati» (partits dels graduats) suggereix que Milani i els estudiants de Barbiana estarien entre els primers a reconèixer els límits del suïcidi de classe. Semblen dubtar si la gent de les famílies riques poden, malgrat la seua lleialtat i el compromís ètic per les classes subalternes, «saltar de la seua pell» i trencar amb el seu «*habitus*.»

L'educació com acte polític

Malgrat aquestes contradiccions, tant Freire com Milani estaven d'acord en relació amb l'educació com acte polític. Tots dos consideren les institucions educatives tradicionals institucions burgeses i que l'ensenyament convencional estava marcat pel que Freire anomenava «educació bancària», com a activitat que serveix per donar suport l'*statu quo* d'una societat marcada per la «invasió cultural» i el que Pierre Bourdieu podria considerar «l'arbitrari cultural» dels sectors dominants de la societat. La repetició i l'exclusió en última instància, en el cas de l'escolarització obligatòria dels estudiants dels estrats socials subalterns a Itàlia durant el temps de Milani. Aquesta va ser l'experiència de Gianni des del punt de vista del qual està escrita la *Lettera*. Està escrita en un to d'enuig que és resultat del reconeixement de la «violència simbòlica» imposada per un sistema d'educació pública que serveix per reproduir les jerarquies de classe. El que és ostensiblement un sistema «just» d'edu-

cació pública, destinat a oferir oportunitats a tots els ciutadans, d'acord amb els termes de la Constitució, és en realitat una manera subtil de reproduir el sistema de classes sobre la base d'una noció discutible de «meritocràcia»:

El pobre home [el pare Gianni]-si sabera el que estava passant agarraria la seua arma i seria de nou partisa. Hi ha mestres que donen classes particulars per diners en el seu temps lliure. Així, en lloc d'eliminar els obstacles treballen per a aprofundir les diferències entre els estudiants. (Escola de Barbiana 1969, p.35)¹⁹

El sistema escolar, com un gran nombre de sociòlegs educatius han subratllat en els últims anys, recolzat per la recerca sense fi, afavoreix el «capital cultural» de la classe mitjana. En contrast amb la figura de Gianni, a la *Lettera*, trobem la de Pierino, el «fill del metge» (ibid., p. 25), que entra a l'escola amb un avantatge significatiu, que troba l'experiència escolar una extensió natural de la cultura de sa casa, que es mou fàcilment a través dels diversos graus i que «als nou anys, es troba a la classe dels deu a onze anys» (ibid., p. 29). A diferència de Gianni, el pare del qual «va anar a treballar als dotze anys i no va acabar el nivell de quart any d'escolaritat» (ibid., p. 34), Pierino es pot permetre tener un en-

¹⁹ Scuola di Barbiana 1996, pp. 63, 64.

senyament menys formal, ja que pot acollir-se al «capital cultural» materialment gratificant que pot tenir en sa casa i el seu medi circumdant (ibid., p. 48).²⁰ Aquesta és la raó per la qual Milani va ajudar a desenvolupar una escola «a tempo pieno» (temps complet) a Barbiana, fins i tot els caps de setmana. Igual que Bourdieu i Passeron (1990), els autors de la *Lettera* afirmen:

*Dius que el petit Pierino, fill de papà, pot escriure bé. Però, és clar, parla com tu. Ell és part de l'empresa (ibid., pàgs. 12).*²¹

També ell està ja marcat, però amb la marca de la carrera escollida (ibid., pàgs. 25)

Tot i que Freire devia sentir el mateix sobre l'educació formal, també s'adonava del fet que, en el seu Brasil natal, molt pocs alumnes tenien accés a l'educació pública on la taxa d'«abandonament» després d'1 o 2 anys era alarmant: 8 milions de xiquets en edat escolar al Brasil no passaven un sol dia a l'escola amb 6 milions de persones que entren sent «expulsats» (el terme «abandonament» és un terme equivocat per a Freire) després del primer o segon any. A Sao Pau-

lo, on va realitzar les seues reformes, 800.000 a 1.000.000 de xiquets viuen als carrers. (Freire, en Morgagni, 1995, p. 87). Freire subratlla la natura no-popular i per tant socialment discriminatòria de les escoles pel fet que foren percebudes com «no nostres» per les classes populars que sovint empraven la violència en contra de la institució. La perpetració d'actes violents en contra de l'escola sovint donava com a resultat que la institució creara barreres i adoptara mesures més estrictes de seguretat que la continuaven aïllant encara més de la comunitat a la qual intentava servir, transformant-la així en una vertadera fortalesa (veure Gadotti et al. 1995, pàg. 58-60). Aquesta situació no és diferent a la reportada per Giroux (2006, p. 97) pel que fa a les escoles públiques als EUA en el context d'un «estat carcerari» i la militarització cada vegada més gran als fronts estrangers i domèstics.

Freire cita un ex pres que va declarar a la televisió que, encara que tot el món discutia la violència que ell i altres cometien, ningú discutia la violència que havien patit (Freire, en Gadotti et al. 1995, p. 59), la referència ací és a la «violència simbòlica» perpetrada per les institucions com les escoles de

la classe obrera. Freire continua afirmant que cal investigar els motius de la violència perpetrada contra les escoles i també investigar la importància de l'escola per a la comunitat, atés que els membres de la comunitat reaccionen violentament cap a ella.

L'escola comunitària

Tot i que Freire ha declarat una i altra vegada que no cal idealitzar l'educació i atorgar-li els poders que no té, encara creia en l'acció i en el potencial de l'educació per servir un propòsit democràtic i alliberador. A diferència de contemporanis radicals com ara Illich, va veure les escoles com llocs d'impugnació i és per això que, quan era el final dels 60, ell i el seu equip van assumir la difícil tasca de reformar el sector de les escoles públiques de Sao Paulo, amb el fi de convertir les escoles públiques en llocs que atraguen i pertanyen a les classes socials tradicionalment marginades en compte de llocs que són percebuts com antagònics cap a aquestes mateixes classes. L'escola va ser destinada a constituir una institució clau en el desenvolupament d'una esfera pública vertaderament «democràtica i popular», utilitzant el terme en el sentit de Habermas. Ell va

²⁰ Fallaci (1993, p. 488) indica com Milani, en escriure sobre Pierino, tenia en ment al seu nebot, Andrea Milani Comparetti, que va obtenir 10 sobre 10 en un examen d'Història de l'Art sense estudiar res. Va dir en una entrevista publicada que havia obtingut la informació sobre els períodes del 1400 i el 1500 d'un amic, la nit abans de l'examen. L'amic d'Andrea obtingué 6 sobre 10 en l'examen. En l'entrevista, que Milani va llegir, afirma Andrea que si els exàmens foren una qüestió greu llavors no hauria obtingut la màxima puntuació. Tot era una qüestió de confiança quan s'enfrontaven a l'examinador en el que va ser un examen oral (el sistema educatiu italià consisteix en exàmens orals). És tot una qüestió de vendre's un mateix, d'acord amb el nebot Milani.

²¹ Ibid, p. 19.

introduir la noció d'una escola «pública popular» que havia incorporat alguns dels principis associats amb el tipus d'educació popular amb el qual està associat. Es tractava d'una escola comunitària no molt diferent de la desenvolupada per Milani i els seus estudiants de Barbiana i els seus voltants.

Ser en oposició a tenir

Freire i Milani semblen estar d'acord en una qüestió molt important. Una educació alliberadora i democràtica no pertany al món del «tenir», sinó que pertany al món del «ser». També coincideixen que no hi ha un mètode i no hi ha tècniques involucrades en la prestació d'aquest tipus alternatiu d'educació. Freire va reiterar en aquesta ocasió el punt una i una altra, rebutjant el que ha passat a ser considerat com el «fetitxe del mètode» (vegeu Aronowitz 1993; Macedo de 1994; Macedo a Freire i Macedo, 1995; Allman, 1996). Milani va respondre quan se li va preguntar sobre la irritant qüestió respecte a quin era l'èxit del seu enfocament en les classes d'educació d'adults a San Donato, amb la següent afirmació, escrita en el seu controvertit *Esperienze pastorali*:

Fan la pregunta equivocada. No han d'estar preocupats pel que hom ha de fer per ensenyar, sinó per com ha de ser u per a ensenyar. (La meua traducció de Milani 1996, p. 80)²²

Tenint en compte Milani, l'ensenyament i l'aprenentatge implica va «ser», en lloc de «com fer». «Ser» (*Essere*) implica tenir idees clares sobre les qüestions socials i polítiques (ibid.), la marca d'aquells que eduquen per una ciutadania crítica. Tots dos estan d'acord que, en paraules de Freire, els experiments no poden ser trasplantats, sinó que han de ser reinventats. Milani va ser ferm que l'experiència de Barbiana no podia ser reproduït en altres llocs. Va ser una experiència relacionada amb el lloc i el context. Freire sempre va parlar de la necessitat de reinventar l'enfocament polític pedagògic que promou i no tractar d'aplicar-lo en l'estil de càrrega de culte. En resum, els experiments de la Barbiana i Freire van servir de font d'inspiració i com a mitjà per estimular la imaginació d'aquells que tendeixen a educar per a un món no com és ara, però com ha de i pot estimular-se i inspirar-se, sí, però no trasplantament.

L'educació i la vida

D'altra banda, ambdós relacionen l'educació amb la vida, fent-se ressò en aquest sentit de Dewey amb la seua èmfasi en l'educació i l'experiència (Dewey, 1938). Ells advocaren per una educació que havia de ser culturalment pertinent i no culturalment alienant com era el segell de l'escola tradicional que avorria la vida dels xiquets

de la classe treballadora. En paraules d'Edoardo Martinelli:

L'escolarització d'aquest període -m'atreveiria a dir que el mateix es podria aplicar a l'ensenyament contemporani- es va basar en la transmissió dels estrictes programes ministerials. Aquests programes es duïen a terme «a la carta» amb un professor a qui se li permetia poca autonomia. Tot era planificat en la mesura que els estudiants (hi havia diversos de nosaltres al voltant, amb diferents orígens) podien anticipar els esdeveniments, les preguntes i el títol dels temes que calia abordar. Difícilment trobarem res inesperat i no hi va haver situacions que portaren a l'adopció d'estratègies pedagògiques que connectaven automàticament amb els nostres interessos, motivacions i entorns. L'ordre del dia va ser el mateix any rere any. Recorde que vaig tenir problemes per fer front a l'escola i jo odia-va quasi totes les matèries. No podia percebre, en aquell moment, la connexió entre l'aprenentatge i la vida. Quan vaig arribar a Barbiana, tot era diferent. El punt de re-

²² L'original diu: «Sbagliano domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter far scuola».

*ferència per a l'aprenentatge del grup era la vida mateixa i això implicava un procés de recerca activa. Els paràmetres de l'aprenentatge són en si mateixos dinàmics.*²³

L'ensenyament de les llengües estrangeres i l'adquisició constitueix un exemple de la manera en què Milani insistia en l'aprenentatge amb la vida. Enviava els seus alumnes a l'estranger per treballar en diverses ciutats i guanyar prou per al seu manteniment, mentre residien allí.²⁴ Açò va ser pensat per a ells, no només per creuar les fronteres i ampliar els seus horitzons, sinó també per aprendre llengües estrangeres parlades pels nadius mateixos. Aquest enfocament estava en marcat contrast amb la forma artificial mitjançant la qual s'ensenyaven i s'examinaven les llengües estrangeres en el sistema escolar públic italià. Els estudiants de classe treballadora i camperola sovint no passaven les proves, el contingut de les quals no tenia relació amb el tipus de vida que es viu dins i fora de la regió del propi estudiant. Com els autors de la *Lettera* diuen, el francès aprés per Pierino, que li va permetre passar l'examen d'Estat, no li permetria trobar el camí al bany a França (Scuola di Barbiana 1996, p. 21).

D'acord amb la tradició marxista, Freire es refereix a un entorn materi-

al com a base per al desenvolupament de la pròpia consciència. En paraules de Marx i Engels, «La consciència és, per tant, des del principi un producte social, i continua sent-ho mentre els homes (sic) no existisquen en absolut». (Marx i Engels 1970, p. 51). Una vegada més, el procés de Freire de l'educació basada en «l'acció cultural» es refereix a la relació entre el coneixement i l'existència d'un material. Per a Freire, el punt de partida és sempre el dels éssers humans «en l'ací i ara,» és a dir, la situació dels éssers humans actuals «des de la qual emergeixen i en la qual intervenen». (Freire 1993, p. 85). És per això que, en el seu treball d'educació dels adults, els membres dels cercles culturals investigaven la comunitat, analitzant els seus problemes i codificant-los. També és per això que els mestres de les escoles que van optar per unir-se al seu projecte d'escoles «públiques populars» a Sao Paulo investigaven la comunitat per obtenir els temes generadors. Aquests temes generadors es conceben, en paraules de O'Cadiz, Wong i Torres, com «els blocs de construcció per a la construcció d'un «currículum d'interès local.» (O'Cadiz et al. 1998, p. 85). De la mateixa manera Milani usava els esdeveniments o els desenvolupaments dins de la comunitat que captava la imaginació dels estudiants i els usava com factors de motivació per a les lliçons en una va-

rietat d'àrees. Martinelli revela que, quan va entrar al saló de classes en Barbiana, va veure Don Milani i la resta de la classe analitzant esquelets en el que va ser una lliçó d'anatomia.

*El motiu immediat, el punt de partida essencial per a la seua activitat pedagògica, va ser facilitat pel fet que el sòl de la societat, que estava al costat de l'església, es va ensorrar. Els ossos van ser descoberts com a resultat d'això. El motiu més profund i de llarg termini, com va explicar en la carta als jutges, en relació amb la seua pràctica pedagògica, va ser valdre's d'aquest esdeveniment en particular per captar l'interès dels alumnes i així conduir-los a poc a poc, una vegada que havien arribat a estar tan motivats, per fer front a les àrees centrals de les disciplines. Alguns ossos van ser suficients perquè hom aprenguera a utilitzar el vocabulari i els textos relatius a l'anatomia i la fisiologia. Aquestes matèries van ser inexistents a les escoles d'Ensenyament Mitjà de l'època. Així és com aprenguérem a llegir, escriure i fer ressenyes.*²⁵

²³ Entrevista electrònica amb Edoardo Martinelli a Borg i Mayo de 2007.

²⁴ Va assegurar els fons per als xics de Barbiana per cobrir les seues despeses de viatge. Van haver de proveir-se de la resta treballant a l'estranger

²⁵ Entrevista electrònica amb Edoardo Martinelli a Borg i Mayo de 2007.

La paraula clau ací, que és «conduir» per l'«ací i ara,» no representava més que el punt de partida de la lliçó i estava destinada a conduir a les disciplines. El mateix s'aplica a Freire per a qui la localització concreta dels «educands» és el punt de partida per crear el coneixement del món» (Freire, 1994, p. 85). Una vegada més, és el punt de partida, tanmateix, i no l'ésser tot i l'acabar tot de la trobada pedagògica (vegeu Freire, 1994, p. 84). En paraules de Dewey, «però trobar el material per a l'aprenentatge dins de l'experiència és només el primer pas. El següent pas és el desenvolupament progressiu del que ja es té experiència en una forma més rica i plena, i també més organitzada, una forma que a poc a poc s'aproxima a aquella en la qual la matèria es presenta a la persona madura qualificada.» (Dewey 1938, pp.73-74).

Quedant-nos allí i no anant més enllà (a través de la coinvestigació de l'objecte d'investigació), i, per tant, no participant en la praxi (obtenint una distància crítica del propi món d'acció per reflexionar-hi, sobre ella, per a l'acció transformadora), hom podria estar involucrat en el «basisme», la idealització (o la «mitificació») de la llengua vernacla (ibid.). O'Cadiz et al. (1998) també assenyalen, en la seua anàlisi de les reformes educatives a Sao Paulo fetes per la Secretaria d'Educació dirigida per Freire, que els temes generadors, investigats pels professors

i altres membres de la comunitat, no més proporcionen un «pas» inicial per a comprometre els estudiants i els professors en una lectura crítica del seu món (p. 87).

El diàleg

Des de la perspectiva de Freire, el millor camí de comprometre el marc de rellevància de l'aprenent és donar espai perquè els propis alumnes participen de forma decisiva en els temes, perquè els seus propis punts de vista, la cultura i els diferents aspectes de les seues múltiples subjectivitats influeixen en el procés d'aprenentatge. Aquesta és l'antítesi de «l'educació bancària» i els programes ministerials a què es refereix Martinelli. És per aquesta raó que Freire subratlla la importància del «diàleg autèntic» com la clau per a una vertadera educació alliberadora, a través de la qual la relació dialèctica d'oposats entre el professor dominant i l'estudiant submís, i per tant entre opressor i oprimat, es transforma. Tot i assenyalar que tant el professor competent com l'alumne no es troben en peu d'igualtat i que cal distingir entre tenir autoritat (atorgada mestre per l'estudiant que reconeix les competències del professor en l'àrea i com a pedagog i té fe en el mestre), i ser autoritari, Freire reconeix les possibilitats de la consciència crítica en un entorn d'aprenentatge on els alumnes són animats a participar a través del diàleg. És una situació en la qual els edu-

cadors estan disposats, a través de la humilitat i l'amor, a tornar a aprendre el que pensen que ja saben a través de la interacció amb els alumnes. Aquests últims tenen el potencial, com a resultat dels seus propis estudis, preparació i diferents situacions socials (que poden donar lloc a perspectives diferents sobre l'assumpte en qüestió), per tornar a educar l'educador, en el sentit emprat per Marx en la «Tercera tesi sobre Feuerbach», així com altres estudiants en un procés de desenvolupament de «coneixement de grup» (Mannheim 1936, p. 29). Per tant, tenim professor-alumne i alumnes-professors que consideren que el coneixement no és estàtic, sinó dinàmic, un objecte de coinvestigació.

Això hauria de servir per proporcionar als estudiants amb l'ímpetu d'aprendre i de «ser més», és a dir, per desenvolupar una major coherència, com Freire va escriure en la seua obra posterior (Freire 1997), usant una frase menys essencialista que la seua anterior de persones «cada vegada més plenament humanes» (Freire 1993). Aquest procés d'aprenentatge serveix com a antídoto a la classe d'educació avorrida i alienant associada amb el tipus de l'educació «bancària», el tipus d'educació que va portar als Giannis o a les Giannes a eixir de les escoles públiques a Itàlia després que van suspendre en els seus exàmens sumatius. Milani també creia en el diàleg i la *Conferenza del Venerdì* (la conferència del

divendres) a San Donato proporciona un molt bon exemple d'aquest enfocament. Els treballadors i els camperols preparaven el material per endavant per evitar ser oients ostensiblement «passius». (Com Freire i altres han demostrat, hom mai no és un oient passiu ja que hom deriva diferents significats del que es presenta sense donar necessàriament veu a aquest significat.) Se'ls va instar a comprometre el conferenciant i Milani sovint expulsava l'orador per falta de la preparació i la comunicació adequades, com es desprèn d'una carta a un tal Dott. Gozzini (Milani 1970, p. 37).

L'estudiant-Mestre

Milani formalitzà el paper estudiants-mestres en Barbiana per raons lògiques, tant com per pedagògiques. Ell va introduir el parell tutor/professor adonant-se que els alumnes sovint aprenen millor dels seus propis companys amb els quals comparteixen la mateixa classe social i l'origen cultural més ampli i per tant el llenguatge.²⁶ En una escola que posava l'èmfasi en la cura, amb el lema «M'importa» escrit en anglès en una de les parets de l'escola (Milani 1991, p. 34; Milani 1988b, p. 56), els estudiants participaven en

una experiència pedagògica en la qual eren alhora professors i alumnes. Milani mateix era tutor del primer grup d'estudiants. Quan els estudiants van augmentar en nombre hi havia al voltant de 40 estudiants en un determinat estiu- va adoptar la tutoria com una eina pedagògica clau. Els estudiants majors, mentre que aprenien de Milani i altres estudiants de més o menys la mateixa edat, també ensenyaven els més joves.

Només hi havia una còpia de cada llibre. Els xiquets s'amuntegaven al seu voltant. Era difícil adonar-se que un d'ells era una mica més gran i estava ensenyant. El major d'aquests mestres tenia setze anys. El més jove tenia dotze anys, i em va omplir d'admiració. Jo em vaig adonar des del principi que jo també anava a ensenyar. (Escola de Barbiana 1969, p. 8)²⁷

Els majors podien passar tot un matí ensenyant els seus homòlegs més joves.

L'any següent, era mestre, és a dir, la meitat de tres dies a la setmana. Vaig ensenyar geografia, matemàtiques i francès al primer any

intermedi (Escola de Barbiana 1969, p. 9)

Ací hi havia una «relació educativa de cura» basada en l'aprenentatge no perquè hom «tinga» (coneixement i individualisme possessiu), sinó que «siga» i «siga» per als altres, per adoptar la distinció d'Eric Fromm. Deu haver servit com una enorme font de motivació per als estudiants, una vegada degradats i per tant desmoralitzats per les escoles públiques, per a ser ara «elevats» a la categoria dels mestres i estimats. No és d'estranyar que, exclamava, a la *Lettera*, amb referència als llargs períodes de temps a l'escola i al seu estès entorn d'aprenentatge, «L'escola sempre serà millor que la merda de vaca» (Escola de Barbiana 1969, p. 9; Scuola di Barbiana 1996, p. 13).²⁸ Aquesta font de motivació va fer que serviren com a educadors, igual que com a estudiants (amb molt de gust ensenyaran i aprendran amb molt de gust, com Chaucer va escriure sobre el secretari dels Contes de Canterbury) de la mateixa manera que els membres del cercle cultural, presentat per Freire, que se serveix d'aquesta doble funció, a través d'un procés de diàleg autèntic: estudiants-professors i professors-estudiants.

²⁶ S'ha argumentat que hom millora el propi aprenentatge comunicant allò que aprèn als altres. A l'escola de Barbiana, els qui no seguien la pista eren ajudats a aprendre pels seus parells que, al seu torn, augmentaven la seua pròpia comprensió del que havien après a través de l'esforç implicat en la transmissió a altres persones. «Comunicar les seues idees als altres els permetia aclarar-les i elaborar-les (Bonanno de 2002, p. 97).

²⁷ Scuola di Barbiana 1996, p. 12.

²⁸ Milani va escriure pel que fa a l'horari de l'escola: «La gent de la ciutat estan desconcertats pel seu horari: dotze hores al dia, 365 dies l'any. Abans de la meua arribada, els xiquets seguien el mateix esquema (i una gran quantitat de fatiga d'altra banda) per proveir a les persones de la ciutat de llana i formatge. No hi havia molt per estar alegres per això. (1988b Milani, p. 54)

Una aproximació dialògica autèntica exigeix l'agudització de les habilitats d'escolta. Per participar en el diàleg, els educadors han de deixar de partir de la «malaltia la narració» (Freire 1993, p. 71) i esdevenir «oients». Hom trobaria aclaridora la reflexió instructiva de Freire sobre la noció d'«escoltar,» a Pedagogia de la llibertat:

Escoltar és una activitat que, òbviament, va més enllà de la mera audiència. Escoltar, en el context de la nostra discussió, és una actitud permanent per part del subjecte que està escoltant, d'estar obert a la paraula de l'altre, al gest de l'altre, a les diferències de l'altre. Això no significa, naturalment, que exigeix que l'oient que escolta estiga reduït a l'altre, al parlant. Això no seria escoltar. Seria auto-anihilació. (Freire, 1998b, p. 107)

Escrivint sobre l'experiència de Sant Donato, a *Esperienze pastorali*, Lorenzo Milani afirma que tragué moltes visions i idees dels propis pagesos:

Dec tot el que sé als joves treballadors i els pagesos amb els qui he portat a terme l'escolarització. Sóc jo el qui he après d'ells el

que creuen aprendre de mi. Jo només els ensenye a expressar-se al mateix temps que m'han ensenyat a viure. Són ells els qui m'han portat a pensar els pensaments que s'expressen en aquest llibre. Mai els he trobat en els llibres escolars. Jo els vaig aprendre quan estava escrivint i jo els vaig escriure perquè ells [els obrers i els camperols] els van posar en el meu cor. (La meua traducció de Milani 1996, p. 76)²⁹

L'educació directiva

Naturalment, com Freire, Milani també creia en una forma directiva de l'educació, l'alternativa a la que hauria estat la pedagogia del *laissez faire*, denunciada per Freire. Permetre als seus estudiants a gaudir de la pedagogia del *laissez faire* hauria estat un cas d'absoluta irresponsabilitat per part de Milani, donada l'edat dels estudiants de Barbiana i la preocupació de Milani pel seu futur en una societat on el coneixement és poder. Una vegada dit això, ell creia en l'autonomia dels estudiants com a aprenents. N'hi ha prou d'esmentar que quan va sortir de Sant Donat i va fixar la seua residència a Barbiana, la conferència del divendres va

seguir sent duta a terme pels joves de Sant Donato i sí que els ha ajudat en la llunyania per establir contacte amb possibles ponents, com s'indica en una de les seues cartes a Elena Brambilla, de data 20/6/1961 (Milani, 1970, pp. 147-148). També tenia fe en la capacitat dels xiquets de Barbiana per aprendre per ells mateixos, treballant i vivint a l'estranger, per un període de temps, en llocs situats no només a Europa, sinó també al nord d'Àfrica.

La dimensió col·lectiva de l'aprenentatge

L'èmfasi en el diàleg i en l'aprenentatge recíproc, tant en els cercles culturals de Freire com en els entorns d'aprenentatge que Milani va ajudar a crear en conjunt amb membres de la comunitat (a Sant Donato) i els seus estudiants (a Barbiana) posa de manifest un aspecte important d'una educació destinada a servir com a antídoto a la que predomina en un món capitalista. Tant Milani com Freire van destacar les dimensions col·lectives del coneixement. Aquest enfocament continua estant vigent en una època en què ens bombardegen amb frases com ara «aprenentatge autodirigit», «mòduls individualitzats», etc. El coneixement promogut per Freire en el cercle dialògic era «coneixement de grup». Freire

²⁹ L'originai diu: "Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere. Son loro che mi hanno avviato a pensarle cose che sono scritte in questo libro. Sui libri della scuola io non le avevo trovate. Le ho imparate mentre le scrivevo e le ho scritte perche loro me le avevano messe nel cuore". (Milani 1996, p. 76)

argumenta que hom es dedica a la tasca de ser més plenament humà, no per un mateix (no és una tasca individualista), sinó en solidaritat amb els altres (Freire, 1993, pp. 85-86). Aquesta tasca, per tant, «no es pot desenvolupar en relacions antagòniques entre opressors i oprimits». (Ibid.). Freire sosté, en aquest context, que, en adoptar un enfocament individualista de l'ésser humà, hom estaria negant a altres l'oportunitat d'assolir el mateix estat (és a dir, ser humà). Aquest esforç individualista implicaria un procés de deshumanització de «tenir més». (Ibid.)

Igual que el cercle cultural, l'Escola de Barbiana proporciona un espai d'aprenentatge que afirma la dimensió col·lectiva de l'aprenentatge, en contrast amb l'escola dominant obligatòria que va promoure una noció de ciutadania basada en la ideologia de l'individualisme competitiu, tan endèmica en les relacions socials capitalistes. El «Jo prenc cura» apunta a aquest lema. El programa de Barbiana es va basar en una política de solidaritat i afecte. No només li importaven els alumnes, sinó que hem vist com la seua cura també va prendre la forma d'una experiència col·lectiva pedagògica en les quals ambdós pares eren mestres i alumnes. D'altra banda, les cròniques de l'època van ser una important font d'aprenentatge en Barbiana. La lliçó de la

vesprada a Barbiana era comuna a tots. Es centrava en els fets del dia segons el que informava el diari local. Aquesta lliçó combinava el coneixement de l'actualitat amb l'ensenyament d'habilitats com ara l'anàlisi crítica i l'alfabetització crítica, en el sentit del terme de Paulo Freire. Això representa un intent de llegir el món a través d'un compromís crític amb la construcció d'aquest món a través dels mitjans de comunicació:

Jo també coneixia bé la història del meu propi temps. Això significa el diari, que sempre llegiem a Barbiana, en veu alta, de principi a fi (Escola de Barbiana 1969, p. 17).

Se seguien amb atenció l'actualitat i les controvèrsies, els articles es treballaven col·lectivament, les seues posicions ideològiques subjacents eren identificades i donades a conèixer, com diria Freire, i aquest exercici en l'alfabetització crítica sovint provocava respostes *col·lectives* dels estudiants que treballaven conjuntament amb el seu mentor.³⁰ Fent-se ressò d'una observació feta per Paul V Taylor en un llibre sobre Freire (Taylor 1993), els alumnes de Barbiana no llegien només, sinó que també escrivien el món i, afegiria jo, ho feien col·lectivament i críticament.

Potser la major contribució a

l'educació amb una dimensió col·lectiva és proporcionada pels següents aspectes de l'ensenyament-aprenentatge en Barbiana. D'acord amb el «M'importa», lema de l'escola, la classe no passava a la següent etapa en el procés d'aprenentatge fins que totes les alumnes i tots els alumnes dominaven l'última. En lloc de deixar als alumnes, l'escola donava prioritat al xiquet que quedava d'esquena. Com s'ha dit en un altre lloc (Borg i Mayo de 2006, p. 143), «a diferència dels sistemes d'educació elitista que escolten i segueixen els estudiants d'acord amb les aparents «capacitats», creant en el procés el context d'altas expectatives per a estudiants altament privilegiats (els Pierinos/-es) i menors previsions (un procés de «refredament») i menys recursos per a la majoria de la classe treballadora, els estudiants discapacitats i no blancs», l'Escola Barbiana atorga un lloc privilegiat als qui no es mantenen al corrent. L'Escola de Barbiana és instructiva sobre com «les institucions educatives, especialment les administrades per l'Església, poden triar conscientment per educar les persones més desfavorides, com a part d'una opció real pels pobres» (Borg i Mayo de 2006, p. 143):

Però allí un xiquet que no tenia coneixements previs, que era lent o mandrós (sic), es feia sentir com el fa-

³⁰ El mateix s'aplica a altres esforços col·lectius, que acreditaren el seu sentit d'alfabetització crítica Això inclou la Carta als jutges en què Milani es refereix constantment a les discussions amb els seus alumnes sobre els molts punts que es tracten en tota la carta, fins i tot els diversos punts basats en una lectura crítica de la història, una que anava contra el corrent— tot un contrast amb la història apresada a les escoles públiques (Scuola di Barbiana 1996, p. 123).

vorit. Ell seria tractat de la manera com els mestres tracten els millors estudiants a la classe. Semblava com si l'escola estiguera destinada per a ell. Fins que ell poguera entendre, els altres no continuarien (ibid., p. 8)³¹ (sic)

L'Escola de Barbiana favoreix un sistema educatiu que, involucrant un esforç col·lectiu, no abandona fàcilment el xiquet:

Despertaries a la nit pensant en ell i tractaries d'inventar noves maneres d'ensenyar-li—formes que s'adapten a les seues necessitats. Aniries a buscar-lo a casa si ell no es presentara a la classe (ibid., p. 47).³² (Sic)

Els professors

Aquest punt de vista docent proporcionava elements que afegien una major credibilitat i contundència als arguments desenvolupats en tota la *Lettera*.³³ Certament, els professors tenen un paper important en la provisió d'una educació de justícia social basada en una opció pels pobres i pels menys privilegiats de la socie-

tat. No són els únics jugadors importants en aquest procés, però no obstant això, el seu paper continua sent fonamental. Això explica per què les persones que promouen un enfocament crític de l'educació Educació acorden un fort sentit de l'acció als educadors amb consciència social com treballadors culturals transformadors (Giroux 1988) «en i contra» un sistema educatiu orientat a la burgesia i per tant esbiaixat. Els professors juguen un paper crucial en concepció de Freire de les escoles com llocs de contestació, encara que Freire posa l'accent en la importància que els docents tinguen un peu «tàcticament a l'interior» i un altre peu «estratègicament fora» del sistema educatiu. En aquest últim cas, seria arrelat en els moviments socials progressistes, el tipus de moviments que Paulo Freire va tractar d'incloure en les seues reformes educatives a Sao Paulo quan va exercir com a secretari d'Educació.

I és en la representació dels mestres que jo apunte una diferència important entre Freire i Milani, o més aviat, en aquest últim cas, els xics que van escriure la *Lettera* sota la direcció de Milani. Malgrat la seua interpretació, d'una manera molt mecànica,

del que el professor fa en condicions d'«Educació bancària,» Freire presenta els mestres en una llum molt positiva en els seus escrits, especialment els escrits en les últimes etapes de la seua vida. Havia lluitat molt, com a secretari d'Educació, per millorar les condicions dels professors:

És urgent reunir més suport en aquest país per a les escoles públiques que són populars, eficaces, democràtiques i felices i els professors estan ben pagats, ben capacitats i en constant desenvolupament. Mai més els sous dels docents haurien de ser astronòmicament inferiors als dels presidents i directors de les corporacions governamentals, com ho són hui... No és acceptable en la vespra del nou mil·lenni que es continue experimentant el dèficit alarmant quantitatiu i qualitatiu que actualment hi ha en la nostra educació. No podem entrar al nou mil·lenni amb milers dels anomenats mestres laics, que, fins i tot a les zones pobres

³¹ Ibid., p. 12

³² Ibid., p. 82

³³ Els autors van advertir contra les pràctiques de dividir els alumnes segons la seua aptitud per a una matèria com va suggerir un membre del partit Demòcrata Cristià, que, en un discurs al parlament, descaradament argumentava el següent: «Per què en realitat, hauriem de castigar els xiquets més dotats, tancant-los en una escola on han de tallar les ales, ajustant el seu vol al dels xics més lents? (Escola de Barbiana 1969, p. 40). Malauradament, molts comparteixen aquest punt de vista en el nostre temps, tot això dins d'un concepte de ciutadania que es caracteritza per «la supervivència del més apte» en una selva d'individualisme competitiu. Sent fidels al missatge dels Evangelis, una font important de la lectura a l'Escola de Barbiana, Milani i els seus alumnes van optar per un procés d'educació en el qual, una volta més hom no aprén a tenir, sinó a ser i ser per a altres. L'aprenentatge s'ha de compartir amb els altres.

del país, de vegades guanyen menys que el salari mínim. Són gent heroica, gent que dona, que estima, que és intel·ligent, però són persones tractades amb menyspreu per les oligarquies nacionals. (Freire, 1998, p. 35)

D'altra banda, Freire va expressar la seua preocupació que la competència del professor estava sent socavada per la imposició de una «mitja dotzena d'especialistes autoproclamats» dels «paquets de contingut orientat» i dels manuals o les guies que descriuen com utilitzar aquests paquets (Freire 1998c, p. 67). Freire es refereix a aquesta imposició de material a prova de mestres com l'índex de menyspreu autoritari per «la capacitat crítica dels professors, els seus coneixements o les seues pràctiques»(ibid.) i un intent autoritari «d'inculcar en els professors una por a la llibertat» (Freire, 1998, p. 9). Per contra, Freire no només va defensar, sinó que va ajudar a desenvolupar polítiques, amb l'equip de la Secretaria i altres parts interessades en l'educació, que van permetre als professors treballar en col·laboració a través de disciplines per crear un currículum interdisciplinari (O'Cadiz et al. 1998, p. 93). En resum, els professors van ser concebuts com persones amb la capacitat de reflexionar i abordar críticament els problemes i no com tècnics que executen decisions que els han estat comunicades des de lluny.

Hom es troba amb una imatge diferent dels docents en la Lettera. Aquests són persones que suspenen als estudiants, els avaluen habilitats que no permetien adquirir als estudiants (els autors assenyalen l'afirmació estúpida del professor que els escriptors «naixen i no es fan», a la qual responen: «Mentrestant reps un salari com a professor d'italià».- Escola de Barbiana 1969, p.74)³⁴ i exacerbes les divisions socials entre els Giannis i els Pierinos proporcionant un ensenyament addicional a aquest últim a títol oneros (Escola de Barbiana 1969, p. 35) . Pel que fa al darrer punt, escriuen:

Al matí, durant l'hora regular de l'escola, els paguem per donar la mateixa educació per a tothom. Més tard en el dia en què reben diners de la gent rica eduquen els seus senyorets de manera diferent. Després, al juny, al nostre càrrec, presideixen el judici i jutgen les diferències. (Ibid., p. 35)

Les lliçons de Freire, Milani i les experiències a San Donato / Barbiana

L'Escola de Barbiana renunciava als mestres del sistema escolar públic? Al contrari, l'experiència de l'Escola de Barbiana proporciona una forma alternativa de l'ensenyament que els professors del sistema escolar públic poden aprendre. Molt depén de l'actitud

que els professors desenvolupen, segons el que indica per Milani en afirmar que és més una qüestió de com hom ha de ser, en lloc del que hom ha de fer, per poder ensenyar d'una manera que siga significativa per als propis estudiants. Els mestres poden proveir aquest tipus d'educació alternativa: demanant i participant en un programa «doposcola» (després de l'escola) que proporciona a tots i no només aquells que poden pagar per ell; fomentant la tutoria entre iguals; permetent als estudiants aprendre col·lectivament i «ser» no només per a ells sinó també i sobretot per als altres, mitjançant la relació de l'educació amb la vida; començant amb l'«ací i ara» i anant més enllà del pensament d'ordre superior; comproment-se amb els alumnes en una lectura crítica del món (praxi), com es manifesta en la seua realitat quotidiana, però també a través de la seua construcció a través dels mitjans de comunicació; estant disposat a aprendre i reaprendre el que hom pensa que hom sap ja dels propis alumnes que tenen molt a oferir en termes de percepcions derivades dels seus diferents orígens culturals i habilitats específiques; fent una crida a un currículum inclusiu que tinga relació amb els diferents alumnes a l'aula i una escola que no deixa als estudiants i empeny cap a fora, però assegura que el dret constitucional de tota persona a gaudir d'un nombre d'anys de l'escola pública (que no

³⁴ Scuola di Barbiana 1996, p. 125

implique la repetició) es respecte i protegeixca.

El fet que un nombre d'alumnes de l'experiència de Barbiana haja acabat com professors indica que tenien fe en l'aparició d'un tipus de professor que era diferent del que es retrata de forma negativa en la *Lettera*. Tenien fe en un professor preocupat per temes de justícia social i que es veu a ell o la seua missió en la vida com un intent de millorar les oportunitats de vida i les experiències d'aquells que tradicionalment han patit en un sistema de diferenciació social. Aquest és el tipus de professor que Freire va intentar inspirar, un mestre amb una actitud i uns esforços que estan motivats per sentiments d'amor, humilitat i solidaritat social. I el verb «convocar» en la llista de qualitats que acaba de proporcionar, una llista que actua com una breu síntesi de cloenda de les idees de Freire, Milani i les Escoles de Sant Donato i Barbiana, que indica que molts dels desafiaments no poden ser enfrontats pels professors pel seu compte. Com diria Freire, només poden ser enfrontats pels professors dins d'un moviment o aliança de moviments que demanaven reformes en el sistema escolar estatal, reformes que d'aquesta manera ajudaven a revitalitzar un sector important de l'esfera pública.

Agraïments

Voldria agrair els comentaris sobre una versió anterior proporcionada per

Dott. Mario Cardona de la Fundació de Serveis per a l'Educació, la Malta.

Referències

- ALLMAN, P. (1988). Gramsci, Freire and Illich: Their contribution to education and socialism. En l'edició de T. Lovett: *Radical adult education—a reader* (pp. 85-113). Londres: Routledge.
- ALLMAN, P. (1996). Freire with no dilutions. En l'edició de H. Reno & M. Witte: *37th Annual AERC Proceedings*. Tampa: University of Florida.
- ALLMAN, P. (1999) *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- ALLMAN, P. (2001). *Critical education against global capitalism*. Karl Marx and revolutionary critical education. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- ARONOWITZ, S. (1993). Freire's radical democratic humanism. En l'edició de P. McLaren & P. Leonard: *Paulo Freire. A critical encounter*. Londres & Nova York: Routledge.
- BORG, C., & Mayo, P. (2006). *Learning and social difference*. Challenges

for public education and critical pedagogy. Boulder, CO: Paradigm.

- BORG, C., & Mayo, P. (2007). *Public intellectuals, radical democracy and social movements. A book of interviews*. Nova York: Peter Lang.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Londres: Sage.
- BURTCHAELL, J. T. (Ed.) (1988). *A just war no longer exists. The teaching and trial of Don Lorenzo Milani*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- CASTLES, S., & Wustenberg, W. (1979). *The education of the future: An introduction to the theory and practice of socialist education*. Londres: Pluto.
- DARDER, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire. A pedagogy of love*. Boulder, CO: Westview Press.
- DEKADT, E. (1970). *Catholic radicals in Brazil*. Oxford: Oxford University Press.
- DEWEY, J. (1938). *Experience & education*. Nova York: Collier Books.
- ELIAS, J. (1994). *Paulo Freire: Pedagogy of liberation*. Florida: Krieger.
- FALLACI, N. (1993). *Vita del Prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*. Milà: Biblioteca Universale Rizzoli.
- FREIRE, P. (1973) *Education for critical consciousness*. Nova York: Continuum.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogy in process. The letters to Guinea Bissau*. Nova York: Continuum

- FREIRE, P. (1985). *The politics of education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Edition). Nova York: Continuum.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogy of hope*. Nova York: Continuum.
- FREIRE, P. (1997). A response. En l'edició de P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes: *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Nova York: Peter Lang.
- FREIRE, P. (1998a). *Teachers as cultural workers*. Letters to those who dare teach. Boulder: Westview Press.
- FREIRE, P. (1998b). *Pedagogy of freedom*. Ethics, democracy and civic courage. Lanham: Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. (1998c). *Politics and education*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- FREIRE, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question. A pedagogy of liberation*. Geneva: World Council of Churches.
- FREIRE, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- GADOTTI, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work*. Albany: SUNY Press.
- GADOTTI, M., Freire, P., & Guimaraes, S. (1995). *Pedagogia: dialogo e conflitto* (B. Bellanova & F. Telleri, F. trad.). Torino: Societa' Editrice Internazionale.
- GIROUX, H. (1988) *Teachers as intellectuals*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- GIROUX, H. (2006). *Stormy weather. Katrina and the politics of disposability*. Boulder, CO: Paradigm.
- LIVINGSTONE, D. W. (1983). *Class, ideologies & educational futures*. Sussex: The Falmer Press.
- MACEDO, D. (1994). Preface. En l'edició de P. McLaren & C. Lankshear: *Politics of liberation. Paths from Freire*. Londres & Nova York: Routledge.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and utopia* (L. Wirth & E. Shils, trad.). Nova York: Harcourt, Brace & World Inc.
- MARX, K., & Engels, F. (1970). En l'edició de C. J. Arthur: *The German ideology*. Londres: Lawrence and Wishart.
- MAYO, P (1999). *Gramsci, Freire and adult education*. Possibilities for transformative action. Londres: Zed Books.
- MAYO, P. (2004). *Liberating Praxis*. Paulo Freire's legacy for radical education and politics. Westport, CT: Praeger.
- MCLAREN, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- MCLAREN, P., & Lankshear, C. (Eds.) (1994). *Politics of liberation. Paths from Freire*. Londres: Routledge.
- MCLAREN, P., & Leonard, P. (Eds.) (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. Londres: Routledge.
- MILANI, L. (1970). *Lettere di Don Lorenzo Milani*. Priore di Barbiana. Milà: Oscar Mondadori.
- MILANI, L. (1988a). Letter of Don Lorenzo Milani to the Military Chaplains of Tuscany who signed the Communique of 11 February 1965. En l'edició de J. T. Burtchaell: *A just war no longer exists. The teaching and trial of Don Lorenzo Milani* (pp. 18-28). Indiana: University of Notre Dame Press.
- MILANI, L. (1988b). Milani's letter to the judges. En l'edició de J. T. Burtchaell: *A just war no longer exists. The teaching and trial of Don Lorenzo Milani* (pp. 52-77). Indiana: University of Notre Dame Press.
- MILANI, L. (1991). *L'Obbedienza Non e Più Una Virtù*. Florència: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1996). *La Parola ai Poveri*. Rilettura di Una Esperienza e di Una Testimonianza. Fossano: Editrice Esperienze.
- MILANI, L. (2004). *Una Lezione alla Scuola di Barbiana*. Florència: Libreria Editrice Fiorentina.
- MORGAGNI, E. (1995). Anno 1989: Paulo Freire, "dottore in Pedagogia", honoris causa, dell' Alma Mater Studiorum di Bologna. En l'edició de M. Gadotti, P. Freire, & S. Guimaraes: *Pedagogia: dialogo e conflitto* (B. Bellanova & F. Telleri, Eds.) (pp. 86-91). Torí: Societa Editrice Internazionale.
- MORROW, R. A., & Torres, C. A. (1995). *Social theory and education. A cri-*

- tique of theories of social and cultural reproduction. Albany: SUNY Press.
- MORROW, R. A., & Torres, C. A. (2002). Reading Freire and Habermas. Critical pedagogy and transformative social change. Nova York: Teachers College Press.
- O'CADIZ, P., Wong, P. L., & Torres, C. A. (1998). Education and democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in Sao Paulo. Boulder: Westview Press.
- PECORINI, G. (1998). Don Milani. Chi era Costui? Milà: Baldini & Castoldi.
- ROBERTS, P. (2000). Education, literacy, and humanization. Exploring the work of Paulo Freire. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- ROSSATTO, C. A. (2005). Engaging Paulo Freire's pedagogy of possibility. From blind to transformative optimism. Lanham: Rowman & Littlefield.
- SCUOLA di Barbiana (1996). Lettera a Una Professoressa. Florència: Libreria Editrice Fiorentina.
- SCHOOL of Barbiana (1969). Letter to a teacher (N. Rossi i T. Cole, Trad.). http://www.swaraj.org/shikshan-tar/LTAT_Final.pdf (entrada el 13 de novembre de 2005).
- SIMEONE, D. (1996). Verso la Scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano. San Pietro in Cariano (Verona): Il Segno dei Gabrielli Editori.
- TAYLOR, P. V. (1993). The texts of Paulo Freire. Buckingham: Open University Press.

35

³⁵ Entrevista electrònica amb Edoardo Martinelli a Borg i Mayo de 2007.

EDUCACIÓ PERMANENT, POLÍTIQUES DE RELACIÓ-MEDIACIÓ I CIUTADANIA.¹

Antonia de Vita, Rosa María Torres, Emilio Lucio Villegas Ramos, Peter Mayo i Pep Aparicio Guadas
Edicions del Crec

En este llibre es descriuen diferents marcs referencials en funció de les diverses narratives de cada un dels seus autors que tenen en comú entre altres coses la problemàtica que es manifesta d'una forma inseparable entre la concepció de l'Educació Permanent i el procés i els requisits per a la consecució d'accions i/o sabers d'una ciutadania plena. Els marcs i els contextos referencials que cada autor presenta (des de la pràctica de la pràctica, de la conceptualització d'aquesta, ...) enriqueixen les perspectives del ser humà en la construcció multidimensional d'aquest. També en l'anàlisi i descripció de diferents contextos (macros i micros) es poden extraure noves propostes per a la formulació de nous escenaris teòrics -sense intenció estàtica- com a noves "sendes

i travessies" per a l'acció alliberadora.

Allò que s'ha escrit en cada un dels capítols d'este llibre suposa una reafirmació, implícita i explícita, de posicionament des de les perspectives subjectives i personals (lectures pròpies del món) que són les que han de posar-se en joc en relació amb els altres, "en comú" perquè siguin capaçes d'aconseguir l'aposta superadora de l'educació permanent, en línia a crear un conjunt de relacions significatives capaces de reinventar i millorar aspectes que hi concerneixen de l'entorn social on els hòmens i les dones desenvolupen les seues vivències amb tots els aspectes de la complexitat que caracteritza la seua condició.

Es tracta com assenyala Pep Aparicio en el primer capítol d'esta obra, que les persones que s'han posat en joc en una pràctica social formativa siguin capaces de sistematitzar eixes experiències i generar processos de novació i transformació, processos de cre-acció de sabers i coneixements propis que potencialment modifiquen les relacions

de poder, i que les esmentades modificacions suposen reproblematicar les nostres experiències i per tant el nostre procés i el que en aquest flux, contextos/textos/persones, que en són part inseparable . També, ens recorda que dins d'estos processos hi ha errors, disfuncions de què cal aprendre per a reorientar-lo de nou i de forma formativa en la construcció de la llibertat i l'autonomia i d'acció de les persones amb tots els atributs que comporta el desenvolupament en la construcció d'una ciutadania verdaderament participativa. Pel que és necessari estar sempre en una contínua revisió crítica del nostre quefer educatiu i relacional no sols de la dimensió cognoscitiva sinó de les dimensions ètica i emancipadores del procés.

Açò exigeix un continu qüestionament de les relacions que es donen en cada una de les nostres pràctiques socials, en la nostra "praxi constitutiva". Es tracta de fer d'estes un laboratori viu (Antonia de Vita, Pep Aparicio,...) de la comprensió crítica dels límits de la pràctica i sobretot del tipus i les característi-

¹ Hi ha edició en castellà d'aquest llibre editada per: Institut Paulo Freire d'Espanya, edicions del CREC. Col·lecció *Sendas y travesías del pensamiento*, núm. 20

ques de les relacions que es produeixen (de mediació -Antonia de Vita; d'acompanyament -Emilio Lucio Villegas) i en estreta relació amb el problema del poder.

A esta qüestió de la delimitació i situació del poder com a domini dins d'una societat de classes i, la determinació i delimitació que aquest comporta en els propòsits i continguts de l'educació és el que ha tractat de respondre's en el segon capítol, Peter Mayo. I per a això part d'una pregunta clau: l'educació, a quin propòsit ha de servir? Una disjuntiva problematitzadora en la seua resposta: integrar les persones en el món així com el coneixem, “*el que és*” i “*el que funciona*” que determinen el que és possible. O al contrari, en una educació que és dinàmica i prepara les persones per a un món no com és, sinó “*com ha de ser i pot ser*”. Una educació que revitalitza l'esfera pública democràtica, que s'aprenja la democràcia des de la mateixa experiència de l'aprenentatge democràtic regida per relacions socials no jeràrquica, la vella i nova proposta, segons Peter Mayo del que cal confrontar en una educació hegemònica d'un aprenentatge basat en la competència i al servici del mercat. Discurs i pràctiques dominants que s'estén des de l'educació professional a altres àrees com l'educació de persones adultes; que es caracteritza, entre altres coses, pel con-

trol sobre els processos educatius recolzant-se en esquemes d'avaluació que comporten al seu torn processos d'estandardització, de classificació en una perspectiva reduccionista de la condició humana en la bidimensionalitat de les persones en productors i consumidors.

Davant d'esta limitació d'allò humà, l'autor d'este capítol proposa des del rearmament de l'educació com un dret bàsic de la persona desenvolupar una noció més àmplia de les competències. La necessitat un model holístic d'aquestes per aconseguir “ciutadans sobirans” que superen el dèficit democràtic en què ens trobem. Assenyala experiències que van o han anat en esta línia com les escoles de ciutadania de Porto Alegre i la seua reinvençió en el procés formatiu sobre els pressupostos participatius en diversos països i en concret el de Sevilla que està desenvolupat de forma descriptiva i crítica en este mateix llibre en el capítol Quart per Emilio Lucio Villegas. Experiències on es torna a apostar també per reinventar i potenciar els moviments socials, com a requisit fonamental per a crear contextos que conduïsquen a aprenentatges de diferents competències democràtiques bàsiques i de valors. Entre estos últims, l'autor, destaca la necessitat actual d'una alfabetització crítica dels mitjans de comunicació, no sols com a lectura de la paraula sinó com

a construcció del món a través dels mitjans de comunicació de masses ja que estos poden constrényer que les persones construïsquen un altre món possible i “*més socialment just*”.

L'ampli capítol tercer de Rosa María Torres arreplega la sistematització del seu estudi on ens invita a realitzar una lectura, un recorregut històric i crític del que han estat i són les pràctiques de l'alfabetització i l'aprenentatge de l'educació bàsica de persones adultes (AEBA) en els països en desenvolupament i les respostes institucionals que estes han originat, la càrrega ideològica que estes han tingut i tenen, que han fet que moltes d'estes experiències d'AEBA hagen patit reorientacions errònies i interessades, invisibilització de bones pràctiques i una delimitació dels seus objectius i èxits. Amb este estudi, en relació a les paraules de la seua autora, passen pels següents objectius: a) analitzar experiències, tendències i lliçons apreses en l'AEBA en els països en desenvolupament; i b) revisar el paper i l'estatus d'organitzacions, institucions i xarxes internacionals i regionals involucrades en l'AEBA, a fi de traure conclusions i fer recomanacions que fonamenten l'acció futura centrades en les Necessitats Bàsiques d'Aprenentatge (NEBA). La seua finalitat és la d'una reactivació mundial a l'empenta de l'aposta internacional que s'ha fet per l'“aprenentatge al llarg

de tota la vida” en els últims i diferents fòrums, cimeres i conferències realitzats sobre l'educació de persones adultes (CONFITEA V, DAKAR, Címera de Lisboa,...). L'autora creu que esta és una nova oportunitat perquè l'AEBA siga una realitat efectiva per a tots i totes; i en especial en les àrees més necessitades com és el continent Africà.

Ressalta la necessitat d'un nou enfocament en les propostes entorn de l'AEBA (sistèmic, holístic, emfatitzat en l'aprenentatge permanent com a paradigma,...). També assenyala les característiques que pot trobar-se en la revisió documental de les pràctiques en els països en desenvolupament: falta de documentació d'experiències, caos terminològic i conceptual, separació educativa, investigacions i visions dominants realitzades pel Nord. Davant d'esta realitat, proposa, *“la necessitat i el desafiament de revisar el concepte i el sentit de l'aprenentatge permanent des de la perspectiva del Sud, des de les pròpies realitats, necessitats i possibilitats”*.

Esta revitalització de l'AEBA, segons Rosa María Torres, passa primer, per la necessitat reinventar processos participatius, de baix dalt, que complemente les actuacions públiques en matèria educativa; de passar de l'oferta a la demanda per revitalitzar l'AEBA com un moviment ampli d'intervenció de diversos

agents, tant institucionals com socials (aprofitant les experiències pràctiques acumulades com és i ha sigut l'Educació Popular a Iberoamèrica); i en un segon lloc per promoure visions més àmplies i renovades, rebutjant actuacions més estretes en un món ja globalitzat per les modernes Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC). On l'expansió d'aquestes acreix la importància de l'alfabetització, però també poden obrir fins i tot més la bretxa socioeconòmica a una “bretxa digital”. Encara que, paradoxalment, contribueixen a la discussió entorn del seu potencial per a l'aprenentatge no sols” *per a l'aprenentatge adult sinó per a l'aprenentatge familiar, comunitari i intergeneracional*”. La seua aplicació a l'educació a distància, la seua incorporació a l'Educació Bàsica d'Adults (EBA), l'aparició de “cyber” espais col·lectius, tant en mitjans urbans com rurals, així com l'ús en el suport de mediació i/o acompanyament de l'ONG, són algunes de les aplicacions que s'estan manifestant com a potencial positiu d'estes.

Altres temes rellevants, especialment sobre l'EBA que s'aborda en este escrit i en la línia de la seua revitalització i renovació són: la importància de l'EBA per al desenvolupament personal, comunitari i nacional; l'estudi i els arguments del “cost-benefici” de les diferents experiències realitzades; la situa-

ció dels actors (institucions, xarxes i instituts) i de la seua cooperació internacionals entorn de l'Educació per a Tots (EPT): falta de lideratge, de coordinació, de sectorització i/o ampliació d'actuacions -primària, EPT ; xiquets i jòvens; dones; ...- ; la regeneració de quadros, de la necessitat polítiques de transparència, de rigor tècnic i de rendició de comptes, ...

Com a conclusions i elements de proposta entorn de l'AEBA, Rosa María Torres, fa una descripció dels eixos problemàtics del context de la globalització en què ens trobem que ha conduït a “un món altament inequitatiu” sobre el qual cal construir les noves Necessitats Bàsiques d'Aprenentatge per al desenvolupament comunitari i el desenvolupament humà futur, on l'alfabetització continuarà sent una necessitat essencial de l'aprenentatge, així com la vinculació i continuïtat entre l'aprenentatge i l'educació de xiquet@s, jòvens i adult@s -“és necessari vincular les metes de l'aprenentatge adult a les de l'aprenentatge de xiquet@s i jòvens”-. També s'assenyala la necessitat de profundes reformes polítiques i econòmiques que permeten que l'alfabetització i l'AEBA arriben a ser mitjans perquè efectivament contribueixen a millorar la qualitat de vida i trencar el cicle de la pobresa. Aposta per l'èmfasi sobre l'apre-

nentatge com a categoria organitzativa clau, per considerar-lo més ampli que l'educació i el proposa com a paradigma tant per al Nord com per al Sud. La seua proposta més pràctica passa per la construcció de comunitats d'Aprenentatge com a estratègies prèvies inclusives a l'àmbit local, nacional i mundial per a aconseguir una Societat d'Aprenentatge. La noció de Comunitat d'Aprenentatge es presenta com l'estratègia comunitària assentada en un territori capaç de donar satisfacció a les Necessitats Bàsiques d'Aprenentatge (NEBA) de tots els seus membres en valorar i articular i involucrar persones, mitjans, modalitats, organitzacions per a resoldre i ampliar les NEBA de tot@s en la comunitat proporcionant-hi una transformació social amb major equitat. La seua autora, també com a conclusió final, ens torna a recordar que este estudi pretén *“contribuir al patrimoni d'estudis sobre educació de persones joves i adultes en els països en desenvolupament”*, cap a una visió renovada i ampliada d'este.

En els capítols quart i quint d'este llibre s'analitza i es reflexiona sobre experiències de ciutadania, realitzades en dos contextos diferents: barris de Sevilla i Verona. Una d'estes enllaçada a un projecte d'educació permanent i l'altra amb la finalitat d'aconseguir un atenció territorial i social per a la convivència.

En la primera, redactada per Emilio Lucio Villegas, posa l'èmfasi a superar la participació ciutadana de les relacions de mediació que des del seu punt de vista desvirtuen esta i roben la subjectivitat de les altres i dels altres i d'alguna manera poden arribar a substituir les polítiques de participació. Proposa la Investigació Participativa (IP) com a metodologia, definida per una sèrie de característiques -naix i es definix en la comunitat, tracta de millorar i transformar les condicions de vida d'esta, és col·lectiva i contínua en tot el seu procés, valora els sabers i la cultura populars, busca produir nous coneixements alternatius,... - Capaç de produir relacions cooperatives davant de les dominants competitives.

El context se situa entre la cooperació de l'Institut Paulo Freire d'Espanya (IPFE) i l'Ajuntament de Sevilla, en l'àrea de Participació Ciutadana que era la responsable dels Pressupostos Participatius. Dins d'este context es van desenvolupar quatre pràctiques formatives que ací es descriuen i s'analitzen: la reivindicació organitzativa d'un grup de dones d'un Centre d'Educació d'Adults; el treball d'acompanyament en la capacitat de ciutadania d'un grup de veïns en lluita per una casa digna; l'elaboració de materials que permeten treballar la participació i la ciutadania lligada a les tasques quotidianes dels Centres d'Educació de

Persones Adultes; i finalment, la creació d'una Escola Ciutadana i Participativa. Són realització de novació en la creació d'una ciutadania activa, sense mediació, que presenta limitacions i èxits durant l'existència del seu procés, aspectes que queden arreplegats en este escrit per a la seua lectura més detallada i crítica.

Sota el títol i subtítol, *“Veroneta-si cura. Un laboratori de ciutadania activa”*. Antonia de Vita, ens conta una experiència que es va proposar impulsar les relacions entre veïns d'un barri de Verona i algunes figures institucionals que governen i administren l'esmentat territori. Es tracta de trobar formes per a fer emergir els conflictes entre la ciutadania i les institucions, i *entre visions i diverses percepcions/ concessions del fet d'habitar i fer habitable aquella part del territori per l'altra*. És una experiència que tracta de crear les condicions per a actuar amb objectius concrets. Es cuida molt la recepció dels participants i es posen poques i simples regles per al funcionament del laboratori ciutadà. Es pretén no sols mirar el territori, sinó escoltar-lo, oldre'l,... en diferents itineraris per part del grup de treball. *“Observar i anotar en el curs de l'activitat del passeig els elements cures, descuidats, dels perills viscuts i percebuts,...”* per a en una fase posterior intercanviar per a fer una visió en comú, ampliada que desvetle

la complexitat que tanca qualsevol problemàtica social i de convivència. També en esta experiència, com en tota relació, hi ha un procés d'autoformació, que done competència a tindre un saber per a operar en el territori amb altres persones ideològicament diferents, on sense renunciar a la singularitat d'estes, es puga inserir en una assumpció col·lectiva

de les accions; on s'aconseguisca un clima de confiança que aposten per la sociabilitat i cultura pròpia en el barri. En definitiva, una pràctica social concreta, concentrada en una qualitat no instrumental de les relacions i de l'objecte de treball triat.

Totes estes aportacions recollides en este llibre polifònic són un bon material per a revisar pràctiques

socials, iniciar-ne algunes, reinventar i renovar algunes d'altres, si volem que l'educació permanent siga un mitjà per a aconseguir relacions verdaderament enriquidores en la construcció d'una ciutadania democràtica i participativa.

Pascual Múrcia Ortiz

LA FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES: IMAGINARI SOCIAL, APROXIMACIÓ TEÒRICA, ORGANITZACIÓ DEMOCRÀTICA.

Formariz, Alfons (Coord.). 2009.

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Cap vent no és favorable si no se sap on es va (Seneca).

Aquest llibre és la revisió d'un treball que va editar "on line" l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 2008. D'acord amb allò que ens diu, ha tractat d'enllestir un treball que abraça els vessants de la teoria, la pràctica i l'administració. En aquest sentit el text ha estat desenvolupat per un grup de treball amb vida pròpia.

Comença, com ja és habitual, per uns aclariments terminològics sobre la formació i l'educació de persones adultes, la formació bàsica, les competències bàsiques i genèriques. I també sobre els públics de la formació/educació bàsica, els motius de participació en un procés de formació.

Però on realment comença el treball és a partir d'allò que anomenen "la percepció social en la formació/educació de persones adultes". Així, comenta que el discurs científic (docent, administratiu o teòric) ha tingut poca repercussió en les normatives i en les pràctiques docents i ha estat mínima en la percepció social de la formació bàsica i en conseqüència s'han creat dos llenguat-

ges: l'expert amb poca repercussió en la pràctica i la percepció social que ha informat les polítiques i les normatives. Tot i que podríem estar o no d'acord amb aquesta qüestió, sí que podríem coincidir amb les premisses i corol·lari que descriu sobre la percepció social de la formació bàsica de persones adultes: és una segona oportunitat per a aquelles persones que no van obtenir en el seu moment la formació bàsica; els continguts han de ser els mateixos que els del sistema educatiu, tot i que adaptats; en conseqüència el marc i l'espai (i afegiria les normatives i organització) han de ser els escolars i com a corol·lari el professorat no cal que tinga formació universitària específica. A aquests elements hi ha dos elements que l'acompanyen: un fonament psicopedagògic en què el subjecte adult té dificultats d'aprenentatge per la seua edat i un ingredient neoliberal, la formació bàsica s'ha de finançar amb diners públics només per a aquelles persones adultes amb edat laboral.

A poc a poc descriu la raó històrica i els anacronismes d'aqueixes concepcions sobre la percepció social de l'EPA i argumenta alternatives teòrico-pràctiques, encara que considere que estan poc sustentades teòricament des de les diferents disciplines científiques. No obstant això, sí que fa referència a informes de diferents organismes autonòmics, estatals i internacionals per tal d'aportar una visió global de l'EPA.

La part central del llibre són onze temes que han desenvolupat el grup de

treball amb un triple perspectiva per a cadascun: 1. la percepció social; 2. la reflexió informada i 3. les repercussions pràctiques.

Evidentment podrien haver tractat altres temes però aquests han estat molt ben estructurats i suficientment sustentats argumentativament. Considerem que els temes han estat treballats en els tres vessants tot i que trobe a faltar més referències bibliogràfiques.

Després de desenvolupar els onze temes en realitza un resum i conclusions. Facilita doncs una lectura centrada en les propostes i en el model d'Educació de Persones Adultes que cal desenvolupar. Considere que la lectura d'aquest llibre s'ha de realitzar llegint tot el text i no les conclusions o el resum perquè simplifica massa el discurs desenvolupat.

Des de una lectura personal destacaria del primer tema, sobre la persona adulta, el debat que hi existeix i com ha evolucionat, el discurs acadèmic des de les teories dels dèficits fins a teories centrades en les competències. Pel que respecta als participants en els Centres d'EPA incideix en la necessitat d'estudis respecte a l'abandonament.

Del segon tema podríem ressaltar la importància que té el concepte de formació permanent a la pràctica organitzativa o pedagògica i la conveniència de convertir-la en l'eix que done resposta a totes les necessitats adultes. Dins d'aquest apartat cal considerar no només les competències acadèmiques ins-

trumentals sinó també les competències transversals, les cognitives, les interpersonals i les cíviques.

Respecte del tercer tema, sobre com entendre la formació bàsica, posa l'accent en la necessitat de construcció de nous coneixements a patir de cercar i trobar informacions per tal d'"enfortir el múscul del cervell". Convertint-la en una pràctica viscuda tant des del vessant intern de la convivència democràtica d'acord amb la participació i la col·laboració entre els membres de l'experiència educativa, com en el vessant extern de presència i cooperació del centre en els moviments socials dels diferents territoris.

Respecte de les competències bàsiques o clau de la població adulta, tema quatre, han de tractar-se de forma equilibrada les necessitats econòmiques, les personals, les culturals i les socials. En aquest sentit són interessants, i fins i tot podríem afirmar que poden ser un referent per als projectes curriculars, els quadres i els esquemes de les competències que realitza a partir dels document EURYDICE, el de l'OCDE i el del parlament europeu.

El tema cinc planteja i desenvolupa bàsicament la següent qüestió: la formació de persones adultes que imparteixen els centres específics, l'hem de considerar formal o no o formal, reglada o no reglada? Seria interessant, per a un seminari de treball, contestar-la i estructurar-la, i fins i tot fer un estudi comparatiu, en els següents aspec-

tes: organitzatius, ensenyaments, professorat, inspecció, calendari, horaris i torns, espais, recursos, models d'EPA...

Respecte del públic, tema sis, analitza les seues necessitats formatives com a demanda i com a oferta. Qüestions que, d'altra banda, hem i estem treballant en la pràctica diària: mòduls, optativitat, itineraris, tallers, recursos didàctics...

El tema set desenvolupa una anàlisi sobre l'educació pública, privada i estatista. Defén els centres d'EPA com una institució democràtica de formació guiada pels principis de la democràcia deliberativa que anima els participants a col·laborar en el seu funcionament i en la definició dels aprenentatges mitjançant alguns compromisos bàsics.

Al llarg del tema vuit tracta la qüestió de la participació en la formació bàsica de persones adultes i l'organització dels aprenentatges. Impressiona, negativament, la dada del 3% de la població adulta del nostre entorn que realitza algun tipus de formació (la de formació bàsica no arriba a l'1%), front al 10% de la mitjana europea. Em sembla una excel·lent proposta la participació en els processos d'aprenentatge i en l'organització dels centres, encara que molts la qualificarien com a utòpica. El concepte de diàleg proposat, el de corresponsabilitat en l'aprenentatge juntament amb elements orgànics com l'assemblea, el consell director i les comissions de treball són una bona base per fer de la participació la praxi educativa.

Mereix una lectura, si cap més atenta, el tema nou, el currículum. En ell trobem propostes que no queden bastant explicades, i fins i tot es podrien qüestionar: el "currículum d'excel·lència" i el "passaport cultural". No obstant això, la resta de propostes sembla coherent i d'acord amb la línia discursiva de tot el text.

L'anàlisi i les propostes sobre la formació inicial i perfil dels professionals de l'EPA, tema deu, suposa un nou desig d'allò expressat en els documents, les resolucions, les propostes, les conclusions... que recollien la necessària Educació de Persones Adultes i la preparació universitària d'aquests professionals. Però la concepció segons la qual hi ha un temps i edat per a l'estudi i un temps i edat per al treball han fet sucumbir aquell desig i s'ha convertit en allò sustentat pel pla Bolonya (i les agències que estan desenvolupant-lo), el qual, en canvi, sí que s'ha preocupat per l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària i l'educació universitària.

El text, a través del tema onze, treballa un model de formació de persones adultes, que fonamentant-se en les recomanacions dels organismes internacionals, aposta per dos conceptes clau en la formació de persones adultes: d'una banda l'especificitat com la distintivitat i substantivitat de l'EPA respecte d'altres àmbits educatius. Aquesta especificitat és la que fonamenta les característiques pròpies de l'aprenen-

tatge adult, les estratègies didàctiques i facilita el disseny de recursos curriculars propis. En segon lloc, està la contextualització entesa com la vinculació de la formació bàsica al territori. Aquesta contextualització queda lligada a la pluralitat, la flexibilitat i la diversitat de cada context i, és a més, la que dóna resposta a les necessitats i demandes del territori. Però a més, a la contextualització cal afegir-hi l'autonomia del centre i la participació de tots en el projecte socioeducatiu i cultural del centre.

De les conclusions caldria destacar dos qüestions interessants, i que cal reprendre en tot moment: els organismes administratius amb caire transversal, "Institut d'Educació Permanent" i el que anomenen "l'era dels municipis", els quals incideixen en la conveniència de crear xarxes locals amb altres for-

macions i estan en consonància amb els models europeus de llarga tradició i experiència. Han de suposar un pas endavant en el desenvolupament progressiu de l'EPA.

D'acord amb els propis autors "s'ha volgut fer un document que aborde els problemes actuals de la formació bàsica i que siga fàcil de llegir i consultar". Malauradament aquest desig no s'aconsegueix plenament per allò que anomenen "els dèficits formals del cosí pobre de l'educació". Des de la ironia caldria plantejar-se per què quasi sempre són tan dolents: els recursos materials i humans de l'EPA, els horaris, els materials didàctics, les infraestructures, les tecnologies... i, com no, la publicació de llibres com aquest (està fet perquè el puguem llegir persones amb ulleres o lupa i no només per la grandària de la lletra sinó també per la seua claredat). Però

des d'una perspectiva positiva, m'agradaria destacar els quadres que recopilen la informació ja que permeten una visualització didàctica del discurs desenvolupat i faciliten la relectura.

Per últim a l'annex del llibre es fa una lectura de l'EPA des de diferents territoris: País Valencià, les Illes Balears i Catalunya. No hi ha cap línia que permeti enllaçar-les, més bé són discursos totalment lliures en què els autors, entre els quals em trobe, dibuixen un panorama concret de l'EPA i desenvolupen qüestions que poden resultar repetitives. No obstant això, estic convençut que el llibre pot ser un referent bibliogràfic i textual per als participants en l'EPA.

Agustí Pascual Cabo
Universitat de València

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
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA

[Edicions del CR^eC]



estudis

Quaderns d'Educació Contínua

Laboratori d'iniciatives
sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*



omega

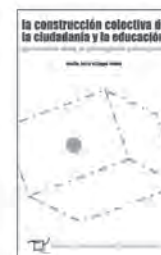
pràctica i teoria d'educació contínua



a biblioteca paulo freire



sendas y travesías del pensamiento



D I S T R I B U C I Ó

Adonay S.L.

Polígono Industrial La Pähilla - 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 - Polígono Industrial Alquería de Mina
46200 Paiporta - Tel. 96 397 44 66 - Fax: 96 397 48 42
denes@infonegocio.com

