

Q²⁵

Quaderns d'educació contínua

històries de vida i emancipació

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

Manel Martí Puig

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

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

Vicente Carrasco

José Antonio Durá

Rosa M. Falgas

Teresa Hermoso

Jorge Hermosilla

Maria Ángeles Llorente

Marita Macías, F. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Àngel 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

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez

Ximo Martínez

Benjamí Borrás

Rosa Navarro

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

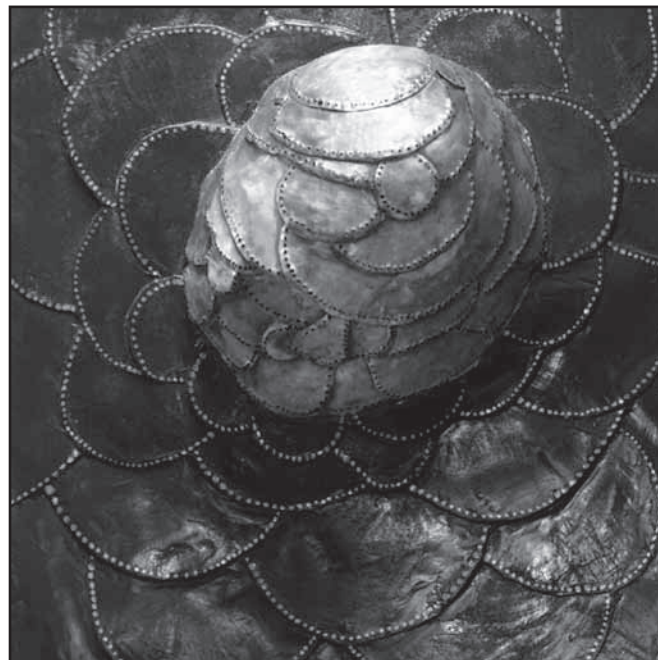
Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais

<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.25



Títol: Estructura Disipativa

Autor: Gerardo Martí Roch.

Tècnica Relleu Bronze-Resines Acolorides

60x30x25 cm

any 2011

Sumari

Editorial

Carpeta

Històries de vida i emancipació: subjectivitat, conflicte i canvi social

José Ignacio Rivas Flores • 5

Desenvolupament professional del professorat d'EPA mitjançant una experiència d'I / A a la universitat del País Basc

Valentín González i Pilar Ruiz de Gauna • 12

L'abecedari de la vida: relats d'alfabetització, entre l'alienació i l'emancipació

José Beltrán Llavador • 29

Continua

Una comunicació elegante en la formació. Deu regles per a una cultura del diàleg basada en els resultats de la formació continua

Rolf Arnold • 39

Persones i territoris

Fulls d'ametllers, llibres i paraigües. Història de vida d'un obrer anarquista

Raúl Ruano • 57

Pedagogia de la Re-Afirmació I. La confiança, la responsabilitat i la refracció¹ com a elements pedagògics de la Resiliència. El relat autobiogràfic de Semi

Pablo Cortés González i José Miguel Villa Leiva • 67

Antonio "Rufino": un camperol conscient. Ciència camperola i sustentable

David Gallar Hernández i Antonio Viñas Márquez • 74

L'Origen i l'Ara dels Wichí

Lecko Zamora • 85

Investigació

Investigació-Acció des d'un enfocament pedagògic ecoreflexiu: consideracions per al desenvolupament d'un programa crític-hermenèutic

Jorge Osorio V. i Graciela Rubio S. • 91

Arxiu

Diàlogica: La pedagogia de freire ¿discurs i praxi postcolonial? Algunes claus per a un possible anàlisi

Richard Bravo Piñones • 101

Llibres: La creació social un camí incert i in-format • 121

pep aparicio guadas • 121

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

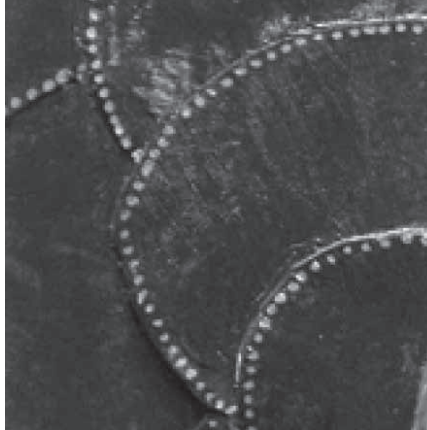
Un nou número de Quaderns d'Educació Contínua arriba a les vostres mans, fruita producte de la co-operació i la co-creació entre doens i homes immeros a l'àmbit de l'educació i formació permanent, que des de ja fa temps anem teixint, poc a poc i des del dispositiu Centre de Recursos i Educació Contínua, conformant i fent visibles les trames educatives, étiques i polítiques singulars i comuns.

Aquestes trames educatives, ara mateix narrades per les persones implicades en elles, d'una manera i, també, d'altres, en un procés obert de sistematització i emparaulament de les vides viscudes que conformen les experiències i els aprenentatges, els sabers i els coneixements, amb el seu propi text, o en el text d'altres que tot transcrivint la vida fan despertar l'experiència de nou i la posen al nostre abast parlant tant dels seus afectes com dels seus preceptes i conceptes, enfilant tant l'experiència viscuda com l'analitzada i ara vosaltres en un procés de lectura, que també és escriptura, del món i de nosaltres mateixos, tornem a vindicar aquestes accions i paraules.

Unes accions i paraules que de vegades són dites i escrites per algú que les fa sempre referència i testimoni però massa sovint llegim i escrivim paraules que es pretenen neutres, universals; paraules què, impersonals, amaguen a qui les diu i, amb l'autor, també amaguen la intenció amb que són dites. Són paraules

mortes, deshumanitzades en tant que oculten la subjectivitat, i que, de tapat, omplin espais de comunicació (publicacions, aules...) tot deixant fora les veus de les persones. Són, paradoxalment, paraules que silencien. Paraules que aillen. Paraules de por. Paraules que no mostren les trames educatives, étiques i polítiques. Ni tampoc la responsabilitat i el compromís amb el que efectuem les tasques educatives.

Per altra banda, en aquest grapat de fulls que teniu a les mans us presentem paraules vives. Paraules que mostren les persones que les diuen. Paraules que han estat dites per algú que no s'amaga. Paraules narrades en primera persona del propi text-experiència o del text-experiencia de les i dels altres. Paraula-batec. Fragments de vida viscuda i contada, o recontada i reviscuda; sentida i significada; vides humanes. En aquests texts els subjectes hi són autors i actors, ja que es fan i fan el món en narrar-se. Paraules que, en ser dites, en ser compartides, fan grillar la condició humana, la humanitat i, sobretot, conformen pràctiques de llibertat, i no pràctiques d'alliberament, que fan obrir dimensions d'hospitalitat i testimoniatge, dialogicitat i amorositat... on el text és el subjecte creant el text, el subjecte recreant i compartint el text... tot recreant el món i a si mateix, tot recreant les i els altres i recreant el món, en singular i en comú, en el procés de lectura i escriptura que conlleua el procés perenne d'aprenentatge.



*Històries de vida i emancipació: subjectivitat, conflicte i canvi social**

José Ignacio Rivas Flores, Dept Didàctica i Organització Escolar Facultat de Ciències de l'Educació Universitat de Màlaga



Viure, potser, no és més que un camí (més o menys llarg) per comprendre's en el món en què vivim, i la comprensió no és més que l'intent de fer-se amb les regnes de la pròpia vida o, almenys, de tenir una idea de què fem ací. Aquest seria el camí de l'emancipació: el fet de sentir-te l'actor o actriu dels teus dies. El grau d'“èxit” de cada subjecte en aquesta tasca és una conseqüència de cada història en particular i de les condicions en què es desenvolupa, però sens dubte, totes aquestes històries són part del procés de construcció de la humanitat. Seguint Morín (2001), podríem entendre-ho com el procés de salvació pel que fa espècie, i no com a subjectes individuals. Pel que fa a subjectes, formem part de la societat, la qual es constitueix en humanitat entesa com a espècie, és a dir, com a part de la naturalesa de la qual tots els éssers vius formem part.

D'altra banda, el coneixement, seguint Bruner (2003) és sempre narratiu. És a dir, podem pensar el món en tant que el narrem, de manera que l'experiència humana ho és, en tant que és explicada. Això ens situa, sens dubte, en la perspectiva constructivista, que és precisament en la qual les Històries de Vida tenen sentit, no només com una manifestació de la individualitat, sinó com la manera en què comprenem la nostra vida, i d'aquesta manera, el món en què vivim. Afirmar Ferrarotti (2007).

* Traducció: Joaquim Martínez.

La història de vida se'm presenta llavors com una història de constriccions que pesen sobre l'individu -un conjunt de condicionaments més o menys determinants-, i al mateix temps com un complex d'estratègies d'alliberament que l'individu posa en joc aprofitant les "bones ocasions", els indicis intersticials ... (pàg. 28)

Aquest monogràfic es construeix des d'aquesta perspectiva, buscant posar en evidència històries particulars que poden ser interpretades i reviscudes com històries d'emancipació, en el sentit que estic presentant. No són herois ni heroïnes, ni personatges insignes, sinó subjectes que tenen una història, una experiència de vida que mitjançant el seu relat, estan creant les condicions per comprendre l'ésser humà. Són històries d'emancipació en la mesura que ens narren diferents maneres de comprensió de cada un dels subjectes de si mateixos i dels escenaris en què ha / està transcorrent la seua vida. Com afirma Schopenhauer (2008: 27), "El món és la meua representació", el que seria una veritat amb validesa per a tot ésser que viu i coneix, si bé només l'ésser humà pot concebre a través de la consciència reflexiva i abstracta:

... Li resulta clar i cert que ell no coneix un sol ni una terra, sinó només un ull que veu un sol i una mà que sent una terra, que el món que l'envolta existeix només com una representació, és a dir, només en relació a un altre, al ser que el representa, que no és sinó ell mateix (27).

El món es construeix des de l'experiència de cada subjecte i la manera com afronta la seua vida, sent no només a qui se li representa aquest món, sinó qui construeix aquesta representació al llarg de la seua vida. Sens dubte, superant els riscos d'un reduccionisme individualista, la trobada intersubjectiu és a la base d'aquesta construcció, ja que no pot haver relat sense comunicació, sense diàleg. D'aquesta manera, la representació del món que cada subjecte construeix en la seua experiència és part de la construcció col·lectiva que històricament la humanitat va realitzant, des de les relacions de cooperació, de competitivitat, de conflicte, etc.

Les històries de vida, considerades d'aquesta manera, s'allunyen del racionalisme prescriptiu que entén el subjecte com a objecte de regulacions per a convertir-se en una estratègia de resistència, en dotar d'identitat el subjecte en un context interactiu i de relació. Hi ha una recuperació de la subjectivitat com a possibilitat de transformació i de canvi en la mesura que ens considerem part d'una perspectiva global. Cada subjecte, a manera hologràfica o de fractal, conté el tot de la societat, el món i la història de la humanitat. O com planteja de nou Schopenhauer (2008), construir el subjecte individual és construir el subjecte col·lectiu i global.

No podem pensar doncs, en una racionalitat aliena als subjectes que ens organitza, ens controla i ens pauta les nostres vides, d'acord amb el model autoritari vigent, sinó en una construcció en la qual totes i tots participem, vulguem o no, si-guem conscients o no. Les històries de vida és una manera de fer conscient i refle-xiu aquest procés de construcció, com ens proposava més amunt Schopenhauer. Fer pública la veu subjectiva, per tant, és una forma de resistència, de lluita social, de reivindicació, tal com ens demostra el fet que en l'origen del gir epistemològic que va tenir lloc a mitjans dels 70 (Hernández, 2010), es troben els moviments feminis-tes, als quals posteriorment s'uneixen altres col·lectius d'exclusos, de marginats o de subjugats d'una forma o d'una altra. En educació les històries de vida suposen una forma de recuperar la veu pròpia dels docents i l'alumnat, davant d'un sistema educatiu normatiu, hiperregulat i controlador, tal i com es manifesta en el món oc-cidental actual.

Com ja plantejava en una revisió de la meua pròpia història com a investiga-dor (Rivas, 2007), aquest procés de recuperació de la subjectivitat forma part de la pròpia lluita social, política i ideològica que caracteritza el món, gairebé des del seu origen, però de manera especial des d'inicis del passat segle XX. S'enqua-dra dins de la confrontació històrica que té lloc des que les cultures van començar a establir diferències entre els éssers humans. Des del punt de vista com a inves-tigador, sens dubte treballar amb històries de vida és alguna cosa més que simple-ment posicionar-se en una lluita de paradigmes, més aviat em situa, com a subjec-te, en una lluita de posicions socials, polítiques, culturals i ideològiques. Com plan-teja Tobin, (2011: XXII), el pas cap a la subjectivitat és una necessitat epistemolò-gica, ètica i política.

Les històries de vida podem dir que no només ens parlen de la vida dels sub-jectes sobre els quals versa, sinó que ens posen sobre la taula, dins d'aquesta pers-pectiva hologràfica, els contextos socials, culturals i polítics en els quals aquesta història s'ha construït. Podem interpretar, per tant, que estan representant l'apre-mentatge que cada un dels subjectes fa dels contextos en què ha viscut, desta-pant o desvetllant els processos que tenen lloc a la constitució dels subjectes i de les realitats que viu. Per tant, descobreix els conflictes, les contradiccions, els so-friments, les lluites, així també com els èxits, les conquestes ... que tenen lloc en aquests escenaris.

No és gens estrany, per tant, que les perspectives crítiques en ciències soci-als, d'una manera o d'altra plantegen les narracions com la manera de construir el coneixement des d'una perspectiva transformadora. El relat racionalista i modern que ha focalitzat la idea de veritat i que ha acaparat la idea de ciència, des del po-sitivisme i la lògica funcionalista, ha estat més preocupat per descriure o, plante-

jat d'una altra manera, descobrir la realitat, que per transformar-la. El relat científic positivista es converteix, d'aquesta manera, en una manera de jerarquitzar la societat i de estratificada, en la mesura que es preocupa per establir un ordre des de la prescripció tècnica. Les conseqüències d'aquesta visió tenen a veure molt, des del meu punt de vista, amb el ressorgiment de l'autoritarisme i del progressiu procés de deshumanització, en nom del "progrés" (en la forma que el racionalisme liberal ho entén), propis de la societat actual.

Des d'una posició crítica la prescripció tècnica és substituïda per la transformació social des de la consciència i la reflexibilitat, és a dir, des de la possibilitat del subjecte de concebre's com a part d'un col·lectiu amb el qual construeix la realitat. D'aquesta manera la trobada o la relació, sorgeixen com a eixos d'una forma diferent d'acció. De la trobada sorgeix l'"empremta" que fa que els subjectes ens vinculem en un procés col·lectiu, ja que ens obliga a interpretar la vida de l'altre, a partir de la qual hi ha una presa de postura. La petjada és diferent a la marca o a l'empremta que un puga deixar en un altre. No m'estic referint a una influència o una acció directa de l'altre sobre mi, que em fa canviar, sinó a una possibilitat que s'origina des de la trobada, a la qual puc respondre de formes molt diverses. O fins i tot no respondre. Depén de la meua pròpia història, així com de les meues intencions, dels meus afectes o de la meua pròpia sensibilitat.

D'aquesta manera la construcció de la realitat es fa complexa, diversa i heterogènia, lluny del pensament monolític racional-liberal. Els subjectes amb què m'he trobat com a investigador, com a educador, com a subjecte, com a home, com a ciutadà d'un estat, etc., M'han permès construir-me el que sóc ara, i la capacitat de reflexionar sobre aquest procés em permet comprendre el camí seguit i, d'acord amb això, assumir la meua pròpia història com a part de la història col·lectiva. Per tant, em fa responsable del món en què visc i en què actue. En aquesta forma de consciència radica la possibilitat de l'emancipació, seguint el pensament freireà.

Les Històries de Vida suposen, en aquest sentit, la possibilitat de construir un coneixement públic des de les veus subjectives, enteses com a portadores de sentit i de contingut. Parafrasejant Tobin (2011) en la seua presentació del pensament de Kincheloe, en les narracions es teixeixen els fils del coneixement i de la comprensió. Forma i contingut es pot dir que s'uneixen en aquest plantejament, ja que no només la possibilitat de conèixer, sinó el coneixement mateix, és el que se'ns ofereix en cadascuna de les històries, ja que cadascuna d'aquestes és la manera que el subjecte ha construït el món.

Les històries que presentem en aquest monogràfic suposen el coneixement que cada un dels subjectes dels quals parlen ha construït al llarg de la seua vida, o del

relat que presenta. Per tant, ens posen en situació de transformar la realitat. Hi ha alguna cosa que els identifica i els fa formar part d'aquest projecte: totes són històries des de l'exclusió, la diferència o la marginalitat. També, sobretot en algun cas particular, són històries de dominats i silenciats. En cap cas són històries des del poder. Per tant, ens permeten percebre i comprendre la realitat des d'aquest angle en particular, de qui mai va tenir la veu, o de què va ser oblidada o ocultada per la raó històrica o de l'autoritat dominadora. No és la veu dels que manegen els fils de l'economia o de la política, sinó dels que les pateixen.

El monogràfic presenta diferents històries i de diferents tipus. 3 d'aquestes són personals i pertanyen a diferents subjectes que han seguit trajectòries diferents: una correspon a un anarquista que pateix la derrota, la repressió i el silenci, una altra és d'un camperol que viu el seu vincle amb la natura com una realitat particular, i finalment, un exdrogoaddicte, exdelinqüent, que ens parla de marginalitat i exclusió. D'altra banda, es presenta una altra història, que si bé té a veure amb un subjecte en particular, ens parla d'un poble, d'una lluita col·lectiva, o potser d'una lluita per sobreviure en la negació com a persona i com a història. És la història dels Wichí, poble originari del Chaco argentí que viu en la precarietat i el risc d'extinció. Un altre treball ens remet a una realitat col·lectiva, manifestada en obres individuals: l'analfabetisme representat per mitjà de la narració literària, construint un món paradoxal, però sens dubte paradigmàtic. Finalment, presentem un treball que parla de l'emancipació des de l'acció educativa, no tant des de les històries personals, sinó des d'un projecte d'acció.

A través d'aquests relats es va perfilant una realitat complexa, diversa i paradoxal. Cadascuna d'aquestes suposa una lectura diferent d'aquesta realitat que teixeixen diferents coneixements sobre la vida, la societat, la cultura, la història i l'ésser humà.

A través del relat de Lecko coneixem qui són els Wichí, i la seua història de supervivència en condicions summament adverses. La vida que se'ns relata és també la vida de tot el seu poble, els seus anys de dominació i de silenci. L'última acció d'extermini contra ells no fa ni 100 anys i encara està en el record dels seus descendents i algun supervivent que encara viu. El seu relat és un al·legat contra l'etnocentrisme i la dominació de la "civilització" occidental, l'acció de la colonització que es converteix en opressió i submissió. Com sobreviure en aquestes condicions? Com es manté l'orgull de pertànyer a una cultura? Quina identitat es pot construir des de l'extermini i la negació? Són algunes de les qüestions que se'ns posen sobre la taula.

Pere, per la seua banda, ens explica una de les moltes històries silenciades per la por i el dolor, la d'aquells que van perdre la guerra, però van sobreviure a la dic-

tadura des de la negació de la seua militància, les seues creences i la seua ideologia. En definitiva, negant la seua pròpia història per poder seguir vivint. És una història “en brut”, que d’alguna manera parla per si sola, sense l’embolcall de l’interpret. D’alguna manera, el relat mateix és la comprensió de Pere de si mateix i la seua trajectòria. Ens presenta el sentit de l’educació, del desig de conèixer, de la voluntat d’aprendre, malgrat tot, de qui li va ser negada aquesta opció per una qüestió de classe, en definitiva per nàixer en un costat de la ratlla.

Pau i José Miguel ens presenten les seues històries creuades. Una que busca comprendre i una altra que vol seguir vivint com a persona i ciutadà. No es parla només d’una història individual sinó que justament s’ofereix la idea de trobada que he anat exposant en aquesta presentació. José Miguel narra una història de marginalitat, que té a veure amb la pertinença a un col·lectiu, a un barri, a una classe social. Ens parla també de la superació, de resiliència, d’aprendre a viure de nou, de donar sentit a una vida. Pau ens parla de la transformació personal des de la trobada amb José Miguel i el compromís a què el condueix.

Antonio Rufina és de camp, viu al camp, va viure al camp... Forma part d’aquesta majoria silenciosa que ha estat eliminada de la comprensió d’una societat urbana, mecanitzada i artificialitzada (si em permet el neologisme). Què significa viure en un entorn rural en aquest escenari, el qual es veu assetjat, minimitzat i de vegades anul·lat. Rufina ens parla de la ciència natural, del coneixement de l’experiència que es construeix des de la tradició i el respecte per la natura, per l’entorn, per la vida en el seu sentit més ampli. Però al mateix temps presenta la possibilitat de transformar des d’aquesta tradició per canviar i millorar en aquest mateix entorn. D’alguna manera ens desmitifica la idea de l’endarreriment secular del camp, de la impossibilitat de la seua transformació, sinó és des de l’acció tècnica, de l’expert (urbanita, és clar).

Valentí i Pilar ens parlen d’un projecte per a la transformació de la pròpia acció des d’un procés d’emancipació, a través de l’acció reflexiva. És el menys personal dels relats que se’ns presenta, el menys subjectiu en el sentit que fem servir el terme en les històries de vida, però ens permet reflexionar sobre el que significa l’emancipació com un principi d’acció, com una recerca constant. Presenten un projecte d’investigació-acció en un grup de formadors d’adults que pugnen per canviar des de la comprensió de la seua acció.

Finalment José Beltrán ens ofereix un atractiu relat elaborat des del sentiment, des de l’afecte i l’emoció. Una cosa ens subjuga des del principi de l’article: el respecte i la consideració als relegats socialment per la seua condició d’analfabets. Ens posa davant de la desconsideració, a l’autonegació, a la impotència de saber-se inferior, per recuperar la seua condició de subjecte, de ciutadà, de per-

sona, amb plenitud de drets i deures. Això es fa a través de relats mediat per altres autors, que utilitzen el personatge com a forma de creació. Com es presenta l'analfabet en el relat literari. Les històries presents en 3 novel·les ens introdueixen en aquest món anònim, que no pot donar-se a conèixer perquè no té les eines que la cultura ha elaborat per comunicar-se socialment, convertint la paraula en un patrimoni d'un col·lectiu: el que sap llegir i escriure.

Poder oferir aquestes històries per a mi suposa un compromís personal amb cadascuna d'aquestes i amb els que ho fan possible posant al nostre abast. Confiria que cap lector podrà seguir sent el mateix, després d'aquesta trobada amb aquests retalls de vida.

Bibliografia

BRUNER, J. (2003). La fábrica de Historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia* (44), 15-40.

HERNÁNDEZ, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In F. Hernández, & J. M. Sancho, *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina (<http://hdl.handle.net/2445/15323>).

MORÍN, E. (2001). Los siete saberes básicos para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

RIVAS, J. I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 111-146). Buenos Aires: Novedades educativas.

SCHOPENHAUER, A. (2008). El mundo como voluntad y representación. En A. Schopenhauer, *Obras Completas* (Vol. I, págs. 27-594). Madrid: Gredos.

TOBIN, K. (2011). Learning from a Good Mate: An Introduction. En J. Kincheloe, *Key Works in Critical Pedagogy* (págs. XV-XXIV). Rotterdam, Holanda: Sense.

Desenvolupament professional del professorat d'EPA mitjançant una experiència d'I / A a la universitat del País Basc

Valentín González i Pilar Ruiz de Gauna, Dep. de Teoria i Història de l'Educació de la universitat del País Basc, UPV / EHU



Resum

La nostra aportació consisteix a oferir el relat d'una experiència educativa de formació del professorat d'EPA orientada pel paradigma educatiu crític sobre la base dels plantejaments teoricometodològics de la I / A.

Aquesta experiència es desenvolupa a la UPV / EHU a final de la dècada dels noranta, sota la responsabilitat docent del grup d'indagació educativa format pels professors que subscriuen aquesta contribució a la revista.

Per aquell temps, vam tenir l'oportunitat de dirigir els processos de formació permanent en l'ICE de la UPV / EHU afavorits i finançats per la Conselleria d'Educació..

La importància del treball que presentem de forma tan succinta rau, al nostre parer, en el fet de constituir un exemple significatiu de l'intent de posar en pràctica els ensenyaments continguts en els paradigmes hermenèutics i crítics de les ciències de l'educació, molt ben representats per la nova sociologia de l'educació anglosaxona i la pedagogia interpretativa i comprensiva que s'instal·la entre nosaltres i dona lloc a un bon nombre d'experiències sense les quals avui tot seria diferent en l'àmbit de les consciències dels professionals de l'educació.

El cas que presentem, té vocació de transcripció discursiva de l'abast del treball d'un grup de professors reunits durant dos anys a l'efecte de canviar el seu rol docent per la convicció de voler experimentar un procés d'autèntica millora com a professors i com a persones.

En aquestes pàgines, procurarem mostrar els aspectes significatius de l'experiència a través del relat viu dels seus protagonistes.

A tall d'introducció

Aquesta aportació, pretén ser un testimoni més del treball que es va dur a terme a la dècada dels noranta al voltant de l'educació d'adults al País Basc, per tal d'avançar en la creació d'un marc legal, institucional, conceptual i praxeològic que possibilitara el seu reconeixement i viabilitat.

A partir de l'activitat amb cobertura institucional que s'estén pels centres d'educació bascos i, també, a causa de la intensa cobertura investigadora que es desenvolupa a la universitat (UPV / EHU), podem

* Traducció: Joaquim Martínez.

dir que s'aconsegueix la consolidació dels processos d'ensenyament / aprenentatge d'adults i la seua normalització en l'àmbit polític i legal.

Avui, es pot pensar que l'existència de la disciplina acadèmica i l'especialitat laboral de l'educació social són deutores d'aquella tasca de nombrosos col·lectius.

El que ara oferim és el relat d'una experiència educativa en la formació de formadors d'alumnes que exercien com a docents en diversos centres d'educació secundària en l'àmbit de la unitat específica d'educació permanent d'adults (EPA).

Aquesta experiència, té lloc en els anys noranta a l'institut de ciències de l'educació (ICE) de la universitat del País Basc (UPV / EHU), dins del programa formatiu que a aquest efecte va organitzar la Conselleria d'Educació del Govern Basc (Mardones i altres 1996).

El grup de professors universitaris que ens ocupem del disseny de la formació vam decidir treballar mitjançant processos d'investigació-acció (I/A) que en aquell temps comptava amb un ampli predicament i difusió en l'entorn de les ciències educatives de l'Estat espanyol.

Sense entrar a aprofundir en el significat profund d'aquesta conceptualització hermenèutica i crítica, cal advertir que, en el seu moment, comptem amb l'assessorament directe dels professors Carr i Kemmis i indirectament d'altres autors significatius que aportaven un bon nombre de treballs relacionats amb aquesta tendència educativa en innumerable documents de diversa índole, seminaris i conferències com l'espectacular congrés que es va desenvolupar a La Corunya (TORRES, X., *Reinventar l'educació*, Morata).

El document que oferim per a la seua lectura té l'interés d'haver format part d'aquest esdevenir innovador per aquell temps on els professors i mestres acostumaven a formar-se en base a esquemes didàctics dirigits i d'estil magisterial.

La possibilitat de construir coneixement per ells mateixos com a conseqüència d'intervenir en intensos debats propiciats per la mediació d'un docent facilitador de documents i estructures comunicatives era una cosa impensable, nou i, al nostre parer, molt enriquidor, com és possible observar al final del treball, i encara avui a través de les converses que solem mantenir amb els protagonistes d'aquest esdeveniment.

Així doncs, prengue's aquest escrit com una narració de tipus etnogràfic d'un procés formatiu desenvolupat en un temps que sembla llunyà i, però, recurrentment torna cap a nosaltres i adquireix de nou plena actualitat.

1. Acostament conceptual

El racionalisme va socavar els fonaments de la tradició cristiana i el nihilisme nietzscheà va destruir la noció de veritat i, amb ella, la possibilitat mateixa de la teoria.

En el fons, la proposta reptadora de MacIntyre (1992), consistiria a assajar la restauració de l'harmonia entre la tradició clàssica i la genealogia, com Santo Tomàs harmonitzar l'agustinisme i l'aristotelisme, aparentment antagònics. L'enfrontament fonamental seria entre Nietzsche i sant Agustí. Doncs bé, en educació, com a la resta de les ciències socials i humanitats, de què ens serveix l'ús de la racionalitat científica si no ens precedeix un propòsit? L'impuls ètic necessita ser present a la praxi educativa. El pragmatisme funcionalista no explica la nostra implicació en l'acte educatiu ni en el nostre interès per al desenvolupament professional docent. Per tant, en aquesta simbòlica al·legoria no només està en joc el reconeixement del judici moral sinó el fet mateix de jutjar, d'assolir, almenys provisionalment, veritats que impedeixen el relativisme ètic, el cultural i l'existència mateix de decisions legítimes per a l'acció. És el vell debat que s'estableix entre la modernitat i el postmodernisme. (ECO, 1985).

El risc en Educació és negar aquest vincle indissoluble que existeix en l'àmbit de l'humà entre ser i haver de ser pel fet de salvar la suposada objectivitat de la ciència, perquè en el millor dels casos és una irresponsabilitat per ignorància, per manca de reflexió i, en el pitjor, és un emmascarament ideològicament interessat.

Aquesta petita digressió serveix per a introduir-nos en la raó de ser de les explicacions que vénen a continuació.

És la nostra intenció, amb millor o pitjor fortuna, mostrar un procediment de treball en relació amb la formació del professorat d'educació permanent d'adults, que s'inspira en plantejaments que descarten l'opció racional-positivista com a manera de concebre el desenvolupament professional del docent.

Entenem, per desenvolupament professional, bàsicament, la via d'accés a un coneixement autònom, kantian: *pensar per si mateix, pensar posant-se en el lloc de l'altre*, pensar d'acord amb si mateix. Amb la qual cosa, l'ésser no s'allunya del haver de ser, com assenyala el mètode de l'ecologia de l'acció a què es refereix Edgar Morin:

Necessitem un pensament apte per a captar la multidimensionalitat de les realitats, per a reconèixer el joc de les interaccions i retroaccions, per afrontar les complexitats sense cedir als maniqueïsmes ideològics o a les mutilacions tecnocràtiques (que únicament reconeixen realitats arbitràriament classificades, desconeixen que no és quantificable i ignoren les complexitats humanes).

Hem d'abandonar la falsa racionalitat. Les necessitats humanes no són només econòmiques, sinó també afectives i mitològiques (MORIN, 1993)

Prenem, doncs, la idea de *currículum* com un tot les parts acaben per no reconèixer com a tals en ser inextricablement interdependents. I, un tot que actua en un espai i temps concrets, i que admet amb dificultat extrapolacions ingènues

de coneixements així mateix contextuals i definits operacionalment. Sense bé, és cert, hem d'aclarir que negant com ho fem l'afirmació de la veritat de les lleis en el terreny de les Ciències Humanes, no volem caure en un solipsisme absurd que impedeix la possibilitat de fer generalitzacions i el que és més plausible, que experiències locals puguin servir com il·luminadores d'altres pràctiques.

Sovint, l'ús de la investigació-acció, que s'utilitza cada vegada més en el desenvolupament curricular basat en l'Escola, evidència clarament un interès tècnic, seguint la tipologia d'Habermas (1982) ja clàssica d'interessos constitutius de ciències. És a dir, amb freqüència, es pensa que la utilització de la metodologia garanteixen uns resultats curriculars satisfactoris. Grundy, ens mostra un exemple aclaridor, un director descriu d'aquesta manera la introducció inicial del procés d'investigació-acció que va fer als membres del claustre del seu centre:

Es va presentar un resum dels passos que cal emprendre en la planificació de la investigació-acció i dels seus avantatges tant per a l'ocupació a classe com per a les decisions dels professors ... Es va indicar que, en principi, era necessari seguir el pla amb detall.

Davant d'això, diu Grundy: El procés d'investigació-acció es converteix en una prescripció per a l'acció. Cal seguir pas a pas de manera que produeixi un resultat acceptable ... Contracta això amb el comentari d'un professor de ciències que revela una relació entre teoria i pràctica no regida per complet per l'eficiència respecte als resultats, sinó centrada en el valor de l'ambient d'aprenentatge (Grundy, 1991: 79)

Es tracta de percebre la diferència existent entre l'interès constitutiu de coneixement tècnic i l'interès pràctic. El professor el coneixement del qual està format per un interès tècnic concep les idees, les experiències i les teories externes com un pla concret que el docent a través de les seues habilitats el podrà modificar, adaptar i aplicar a la seua situació per a produir uns resultats que es jutgen en relació amb la seua eficiència i eficàcia. Per contra, el professional en exercici el treball del qual s'inspira en l'interès pràctic decomissa aquest coneixement que ve de l'exterior en termes del judici pràctic que té a veure amb la comprensió i la creació d'un ambient d'aprenentatge significatiu. O siga, que, mentre l'objectiu que persegueix un interès tècnic és el control de l'ambient per a modificar-lo i, en qualsevol cas, predir-lo i fins i tot prescriure'l, el professional mogut per un interès pràctic busca, sobretot, la comprensió per al canvi personal.

Quan en el procés de desenvolupament curricular, s'empra la investigació-acció per estendre determinades idees en lloc de com a procés reflexiu, funciona de forma tècnica. En aquests projectes curriculars que estan inspirats en un punt de vista tècnic, el nucli de l'acció consisteix en la implementació real de les idees. És

a dir, es posen en pràctica perquè els productes del procés educatiu milloren. Conseqüentment, es tendeix a jutjar l'èxit d'un projecte sobre la base de productes tangibles que representen els treballs produïts pels alumnes que han intervingut en el procés de desenvolupament.

No obstant això, aquest plantejament positivista deixa al descobert que la implementació de les idees a la pràctica no garanteix plenament el desenvolupament professional del docent, entés tal com ho fem al principi d'aquesta exposició, és a dir, un pensament autònom guiat per un interès pràctic i, més enllà: emancipador i, així mateix, guiat per un principi contextual i ergonòmic que el permeta al docent estar en disposició d'adaptar el *currículum* al context i a les necessitats reals.

Seria, per tant, passar d'un rol de professor artesà reproductor de projectes, un professor professional creador i dissenyador dels seus plans. Només que, res d'això és possible sense la pròpia autonomia de l'alumne ja que l'alumne és el context que, un cop assumit com a principi de l'acció docent, obliga el professor a respondre a les seues exigències que tenen a veure, més que amb els continguts, amb les formes, actituds i valors.

D'aquesta manera, la manera de comportar-se del professor propicia l'ensenyament / aprenentatge d'aquesta mena de socialització, assenyalant, una vegada més, que l'accés al coneixement i el camí per fer-ho són una mateixa cosa.

Potser en aquest punt, convé aclarir breument els aspectes del mètode més significatius a l'hora de dur a terme un procés de desenvolupament professional mitjançant investigació-acció crítica.

En primer lloc, cal fer esment de l'instrument bàsic per assolir un pensament emancipador: l'autoreflexió (quan el jo es torna sobre si mateix). Per a això, cal que el subjecte pugui contrastar la seua experiència amb la dels altres: els seus companys i l'experiència indirecta que proporcionen les teories en forma de textos per al debat. En conseqüència, es tracta d'exercir un procés comunicatiu que garantisca la *veritat* (Habermas) del discurs perquè pugui existir aquesta praxi. En això, està l'autèntic camí cap a l'interès emancipador, no es tracta només de comprendre les coses (interès pràctic) sinó d'*independitzar-se de tot el que està fora de l'individu*.

Mentre que, l'interès tècnic s'ocupa del control de les coses i el pràctic de la seua comprensió, l'emancipador, en canvi, es preocupa de la *potenciació*, és a dir, de la *capacitació d'individus i grups per a prendre les regnes de les seves pròpies vides de manera autònoma i responsable*. *L'interès cognitiu emancipador pot definir d'aquesta manera: un interès fonamental per l'emancipació i la potenciació per comprometre's en una acció autònoma que sorgeix d'intuïcions autèntiques, crítiques de la construcció de la societat humana* (Grundy, 1991:38).

2. Una experiència de desenvolupament professional docent des de la I / A

El pla de desenvolupament professional que hem seguit nosaltres ha estat animat per aquest interès emancipador, per a això hem assajat crear un fòrum de discussió que aconseguís propiciar des de l'encreuament d'experiències la comprensió de les implicacions curriculars dels nostres actes docents i, més, propicié un canvi de mentalitat cap a un rol de professor professional autònom davant aquell que reproduïx el que s'ha donat. Per a això, s'ha intentat generar processos que provoquen l'autoreflexió, entesa com ho fa Stenhouse,

... l'educació humanística es relaciona amb l'emancipació del subjecte ... descansa sobre la convicció apassionada que la virtut de la humanitat disminueix en l'home concret quan el judici ve prescrit per l'autoritat. I, més endavant dirà: en el desenvolupament de la comprensió i no com a resultat d'aquesta s'amplia la capacitat de judici responsable (ELLIOTT, 1990: 281)

Tot es troba coimplicat, no és possible ser (desenvolupament professional del rol del professor) sense assumir l'haver de ser (un rol de professor professionalment format: capacitat d'autoreflexió per arribar a un pensament emancipat i desalienat). Cal veure tot de forma globalitzada i, així, descobrim el poc útil que és per al creixement personal un pensament parcialitzat, que val per al domini i control de les coses però no per a *veure* millor.

Aquest ha estat el nostre propòsit en aquests anys: generar processos d'autoreflexió que propiciïn un pensament emancipat. Això, ho hem entès com desenvolupament professional del docent.

Deixem per al curs següent la possibilitat d'investigar sobre una anàlisi i interpretació dels textos que representen les observacions recollides en els actes comunicatius que hem establert en aquests anys. Creiem que amb això podem donar llum al significat del procés. Es tracta d'interpretar el que ha passat i reflexionar una vegada més sobre les seues conseqüències, la seua viabilitat i utilitat. Però, ni el *producte* que presentem en forma de Memòria ni el que fem l'any vinent tenen més valor que el de la constatació d'un procés que ajuda a nous processos d'elucidació.

Hem de deixar clar, per si queda dubte, que l'important, el que ha estat l'objecte d'interès del grup, ja està fet, és a dir, es tracta dels processos de reflexió que han conduït -o potser no haja estat així- a una maduració en el pla personal i professional, en el sentit repetidament exposat aquí. El mitjà és el fi. I, com tota experiència etnogràfica, serveixen, doncs, aquestes fulles perquè a altres puguin ajudar-los en el seu camí.

2.1. Adoptant decisions

1. Entre octubre de 1991 i abril de 1992

Sessió dedicada al positivisme, els paradigmes qualitatiu i quantitatiu, diferències entre ambdós. Visió sobre les diferents metodologies, les tècniques: Observació i entrevista.

La Investigació / Acció, finalitat i passos que cal fer, dificultats, elements comuns a tota I / A.

John Elliot, anàlisi de textos (els currículums anglesos, la Reforma). Stenhouse, Taylor i Bogdan, els mètodes qualitatiu d'investigació. Els mètodes humanistes i les seues eines de treball.

La I / A en el marc escolar. Els vuit àmbits d'aplicació.

La interacció entre els mitjans, els currículums i els alumnes. Importància de la motivació a l'hora de desenvolupar els currículums. Les matemàtiques i l'ensenyament, com avaluar.

Visita a la base de dades de la Biblioteca central. El projecte curricular i la seua adaptació als centres. Anàlisi del text: "Quaderns d'Educació" (Ángel Marzo) diferents visions metodològiques.

Les tres corrents en I/A: orientada a valors (Stenhouse), amb una finalitat pràctica (Elliott), on el fi és el canvi social (Kemmis). Avaluació dels seminaris, i propostes., Anàlisi de textos "els materials i l'ensenyament" (Gimeno Sacristán). Els *currículums* ocults. L'aculturació ...

Reunió amb els altres grups de treball, posada en comú i informació dels processos empresos en cada grup, els continguts tractats, l'avaluació, la figura del coordinador.

2. Entre el maig del 92 i març del 93

La I/A pràctica i la I/A de formació, els projectes educatius. Preparació de l'entrevista amb Kemmis. Fases de la I/A i problemes en la pràctica.

Reflexions sobre la línia de treball a seguir, la millora de la formació i la pràctica per a aconseguir:

Què?	-Rendiment de l'alumne	-Destreses. -Habilitats. -Coneixements. -Valors en l'alumne
Com?	-Definir el rol del professor	-Observant conductes. -Comparant conductes.
Mitjans?	-Rol del professor	-Intermediari (dades / alumnes) -Participant del procés.
Mitjans?	-Rol de l'alumne	-Receptor informació. -Constructor informació.
Mitjans?	-Materials	-Informació elaborada. -Elaboració de la informació

Es perfila un objectiu fonamental: “Aconseguir una línia de programa comú i seguir-la”.

Passos:

- Acordar la línia programàtica.
- Apropiar-nos de les eines de treball.
- Recollida de recursos materials (vídeo, diapositives, textos ...)
- Elaborar calendari de treball (en l'ICE, l'aula ...)
- Llegir les propostes individuals per a treballar-hi durant el proper curs.

2.2. El procés d'indagació

La qüestió dels materials és més urgent en els nivells baixos que viuen en una bombolla. Els materials ens serveixen per apropar-nos-hi, de tota manera, el més important de l'acte docent és el rol del professor (Peio).

El problema està en l'heterogeneïtat de l'EPA com interessar a tots? (Inma).

El primordial és la preparació dels joves en recerca de la seua primera feina (Eliseo).

L'important és el professor (Aurora).

Cal prioritzar l'expressió oral en els nivells EPA sobre la resta de qüestions tractades (Ana).

S'aborden temes com, la necessitat de crear dues EPA diferents, una orientada a joves i la seua preparació per al món laboral i una altra orientada a gent gran simplement amb ganes de saber.

També es veu la necessitat d'una coordinació amb altres estaments socials que incideixen en l'EPA.

En discutir el pla d'acció per al següent curs, el grup sembla centrar-se en la proposta presentada per Ana: “El desenvolupament de l'expressió oral en l'alumnat”. Ens plantegem definir en primer lloc, què és expressar-se bé? i arribem a acords. En parlar d'expressió ens referim a la “forma” i al “fons” (el que es diu i com es diu). Però dins de l'EPA les necessitats no són les mateixes, mentre que els joves necessiten millorar la seua expressió “en qualitat”, les persones de nivells baixos necessiten augmentar les seues intervencions, és a dir “en quantitat”.

Un cop fixat l'objectiu del nostre treball, què passa amb els materials? (que era el tema al voltant del qual s'havia format el grup) No queden de costat, ens serviran com a mitjà, no com a objectiu.

Atesa la procedència acadèmica dels professors vam decidir comptar amb l'experiència d'un professor del COP de Leioa qui mostra les tendències de les Matemàtiques en els últims anys recollides en la Reforma. Bàsicament, es tracta de resoldre problemes quotidians sense necessitat d'utilitzar, en molts casos, l'àlgebra i

d'altres mètodes “tradicionals” utilitzant diferents estratègies molt més relacionades amb els coneixements dels alumnes.

Més endavant, es tria el mètode de treball que cal seguir:

- Observació a l'aula dels nivells baixos i alts
- Apuntar en un diari el que s'ha observat.
- Lectura i comentari a l'ICE
- Anàlisi i elaboració de la memòria

Les observacions no tindran prefixat el guió, seran setmanals i més que simples narracions de fets han d'incloure opinions, judicis, es veu la necessitat de

Després d'haver comentat textos extrets d'”El mestre investigador” va quedar clar que en els diaris havíem recollir: fets, comportaments, actituds i judicis.

Alguns dels fets que gràcies als diaris vam anar confirmant van ser els següents:

Moltes persones no parlen a causa de sentiments d'inferioritat, pel que és necessari reafirmar la seguretat en si mateixos abans d'escometre altres tasques relacionades amb el seu aprenentatge.

De nou apareix el rol del professor com un element decisiu a l'hora de potenciar l'expressió en persones inhibides.

Hi ha una diferència enorme entre, un professor amb poder (quan és imposat) i un professor amb autoritat (quan aquesta és cedida pels alumnes).

També, el nivell cultural dels pares influeix notablement en l'adquisició d'hàbits, comportament, vocabulari, estructures gramaticals etc. dels fills.

Els professors “que en saben molt” solen no saber ensenyar, pel fet que acaparen el temps de classe, de manera que no deixen lloc a l'expressió dels seus alumnes i, per tant, és difícil que connecten amb ells.

Un altre aspecte que influeix en l'expressió oral, o més concretament en la seua absència, és la creença de l'alumne de nivells baixos que la seua informació és de “baixa qualitat” i no pot competir amb la que posseeix el professor a qui considera superior, per això, la guarda per a si i per als que considera “a la seua alçada”.

En l'apartat de la informació es va plantejar un problema: Quina informació hem de comunicar? La que creiem que necessiten, o la que creuen necessitar els alumnes? La resposta sembla trobar-se en el punt mig, de manera que, responnent als seus interessos, es doten del necessari per a desenvolupar-se en la societat.

El professor-investigador ha de moure's per les ciències emancipatives o crítiques (aquelles que segons Habermas contempen la desalienació de l'individu) més que per les ciències pràctiques (Carr, Stenhouse i Elliott) o per les tecnològiques.

La democràcia cultural implica que siga la gent qui genere la seua pròpia cultura.

Mitjançant els diaris, va apareixent el tipus d'alumnes que hi ha als diferents centres en funció de les seues característiques expressives. Segons foren aquestes característiques, els docents recordàvem fórmules de comportament orientades a potenciar en la mesura que fos necessari per al seu desenvolupament personal. Per exemple:

- Relegar gran part de l'autoritat de la classe en si mateix.
- Fer l'alumne partícip en el seu aprenentatge.
- Recompensar els intercanvis de vivències, les intervencions afortunades i tot allò que ajude a la consolidació de la confiança de l'alumne en si mateix.

Cal tenir en compte el següent:

Per a dur a terme tots aquests canvis és necessari, més que un gir en la conducta del docent, una variació en la seua personalitat (la qual cosa és un canvi bastant més profund).

El professor ha de revisar contínuament la seua pròpia escala de valors, la seua forma de veure les coses i d'actuar segons les circumstàncies.

Segons siga el professor, així serà el seu estil d'ensenyament i per tant els seus resultats educatius.

El debat dels temes continua:

La importància del constructivisme i l'aprenentatge per descobriment

El valor de la informació: qui la posseeix, té poder sobre els altres ja que al estar millor dotat es corre el perill de convertir la societat en una selva d'amos i esclaus. D'ací la importància d'uns valors que compensen la desigualtat. Una mirada a la diferència entre equitat i igualtat.

Tot canvi dins de l'àmbit educatiu, implica del tot el centre escolar on es vulga dur a terme, cosa que, implica l'etern problema: està el claustre convençut de la necessitat d'aquest canvi?

Moltes vegades s'acusa als centres grans d'obrar per inèrcia, incapaç de fer un gir, en ser molts els docents implicats. Els professors creen les estructures, de les que després es veuen presoners.

Pel que fa a les idees més destacades extretes de les anàlisis dels diaris figuren les següents:

El professor "accessible, pla i sincer" apareix com a clau en els nivells baixos en propiciar un ambient relaxat a l'aula, tan necessari per a aquestes persones.

El professor ha de ser flexible quant al currículum prefixat i el varia en funció dels interessos de l'alumnat i les necessitats de la societat en aquell moment.

El professor ha de cedir gran part de la responsabilitat de l'avaluació als alumnes, permetent que siguin ells els qui participen, tant en l'elaboració dels procediments d'avaluar, com en la seua valoració. El professor ha de tenir cura:

- Que els temes que es tracten, enllacen amb els ja coneguts per l'alumnat.
- Que a l'aula es treballen diferents tipus de comunicació i llenguatges.
- Que no hi haja monopolistes de la comunicació.
- Que l'entonació, els nexes i les estructures gramaticals emprades, siguen correctes i variades.
- Que l'avaluació siga, fonamentalment, pràctica.

Servisca aquesta descripció com a referència de l'ambient de treball i aspectes tractats. No ha pretés ser exhaustiva, només una introducció vívida dels debats i la seua estructura que propicien l'avanç del coneixement pràctic i, fins i tot, crític. A continuació, queda mostrar una petita síntesi de les anàlisis particulars efectuades pels integrants del grup formatiu a partir de les notes que conformen els seus diaris personals. Per a finalitzar amb unes breus conclusions del procés en conjunt.

3. La vivència del procés

- Anna, comença per notar l'existència en el grup d'un canvi: d'una mentalitat més positivista va lliscant a una altra d'emergent més qualitativa. També, s'observa en el grup, al llarg d'aquests anys, una certa dificultat per a teoritzar en els debats, és per això que, en canvi, la discussió transcorre al voltant de successos de la pràctica diària. Més endavant, centrant-se en l'objecte de treball del començament, cau en el compte que els *materials* tenen a veure amb el tipus de professor que els utilitza. Conseqüentment, posa l'èmfasi en el rol del professor: *un rol de professor origina un rol d'alumne determinat*, fins al punt d'influir en la seua expressivitat i grau de participació en les interaccions amb els altres a l'aula: *En l'organització dels debats, el professor hauria de desaparèixer com a font del saber ja que produeix la inhibició del grup*. En conseqüència, tota reflexió ens porta sempre a la necessitat de definir la figura del nou professor, que, segons el parer d'Anna, hauria de passar per les quatre característiques que assenyala en el seu text adjunt: Planifiquem --- Plantegem l'acció --- Reflexionem --- Observem i analitzem el que ocorre (Quedaria una cinquena per a completar l'espiral que seria, una altra vegada, tornar a l'acció)
- Per a Imma, llegir articles i comentar-los en comú propicia caure en el compte del punt de vista dels altres i reflexionar en grup, no aïlladament. D'aquesta activitat esdevé un canvi de mentalitat: d'una més tecnicista centrada en els continguts, a una altra de diferent que subratlla l'actitud

i la forma. Sorgint, a poc a poc un hàbit introspectiu: a saber, la reflexió constant i una sistemàtica metodologia d'avaluació dels processos que intervenen en la pràctica docent.

És un canvi dirigit a la millora personal i professional.

Per tot això, és important que es done la presència d'algú (coordinador-tutor) que insistisca en la necessitat de tenir constància en l'actitud d'autoobservació i reflexió sistemàtica dels propis processos d'ensenyament / aprenentatge. La qual cosa suposa, sens dubte, un gran esforç per canviar els seus hàbits de comportament.

En relació a l'objecte de treball que al començament ens va ajuntar en grup -la recerca sobre els materials-, Imma pensa que és un fet la manca d'elaboració d'una llista de materials (primera expectativa). No obstant això, subratlla, per contra, la importància dels canvis interns sobre els externs. El mitjà, el camí, més que el resultat.

Finalment, respecte al curs, opina, que ha pogut ser un reflex de les possibilitats que tenim de treballar d'aquesta manera amb els nostres propis alumnes: *a partir dels seus interessos, donar-los el que al nostre parer necessiten i aconseguir, així, un canvi positiu en aquests.*

- Rafa, destaca la tasca formativa de les xarrades de professors qualificats que van venir en el primer any, així com la constitució, posteriorment de grups reunits en base a un objecte d'interés comú. Més tard, constata l'existència d'un període de desorientació com a conseqüència de veure's immers en un procés diferent del inicialment previst, el qual era eminentment pràctic.

No obstant això, amb l'establiment de trobades que propicien la reflexió, aquest sentiment d'anomia es tempera en comprovar que la reflexió ajudava a veure aspectes del treball a classe abans no percebuts. Encara que, certament, és poc optimista respecte a l'eficàcia del procediment ja que a l'hora d'aplicar a la classe un rol de professor com el que es ve propugnant, sorgeix inevitablement la *resistència* de l'alumne que, a judici de Rafa, és còmode i prefereix rebre les coses abans de fer l'esforç per descobrir-les per si mateix.

A més, anota una altra *resistència*, la que prové dels propis companys de claustre, molt reticents a l'hora de seguir aquestes pràctiques.

- Peio, també, avança una reflexió crítica al voltant del seu rol de professor. Al principi, basat en una sobrevaloració de la importància dels continguts culturals. Si, a més, a això hi afegim una sèrie d'hàbits pedagògics poc constructius: descontextualització, mostrar-se com jutge que premia i castiga,

tenir el do de l'omnisciència; deixar clar qui té el poder etc., El rol del professor ha de ser subjecte a una profunda reflexió, pròpia de cada un.

En conseqüència, propostes que configuren aquest nou rol de professor:

- Primera proposta: relativitzar els continguts i passar a valorar més el camí, el procés, que el fi i el producte.
- Segona: cap a un canvi de rol de professor que assumisca una forma de ser culta i, alhora, una actitud de rebel·lia i crítica.
- Tercera: cap a una activitat docent que propicie en l'alumne la trobada del coneixement mitjançant una activitat de descobriment.
- Quarta: adonar-se de tot això per ser més autèntic, i passar un de representar a ser. Conferir aquesta singularitat a la personalitat pròpia.
- Manu, es fixa en el que considera la circumstància més rellevant que dirigeix, posteriorment, tot el procés. Arriba un moment, diu, en què es perd el rumb en caure en el compte que l'estudi dels *materials* abasta aspectes molt amplis i decisius, més enllà de la mera intervenció tecnològica per tal de millorar els existents per a proporcionar en quantitat i en qualitat un ventall més gran de possibilitats futures.

Això, porta a comprendre *per exemple, la tremenda importància que té el rol del professor en l'acte docent*. Els materials, per tant, cobren relleu només si s'estudien paral·lelament a l'ús que se'n faça, especialment atents a la responsabilitat del professorat.

Assoliment del curs: l'intercanvi d'informació entre els companys (relació comunicativa), qualsevol altre objectiu de treball haurà estat un mitjà per a un fi més transcendent: *la configuració d'un rol de professor millorat i sempre millorable* (És el que anomenariem el camí de la I / A i la relació comunicativa per arribar al desenvolupament personal / professional del docent).

- Aurora opina que d'un moment de desconcert respecte a l'objecte de treball -els materials-, sorgeix *l'inici del nostre canvi d'actitud respecte a aquest curs i al que és més interessant encara: respecte al nostre propi treball*.

Ella, intenta dir-nos que aquest *desconcert* sorgeix a partir de fer crisi la idea preconcebuda de l'ús dels materials. En aprofundir, es veu la unió que existeix entre el mitjà (els materials) i les finalitats educatives i, així mateix, el rol del professor, que alhora implica un rol d'alumne en el qual influeix poderosament.

Per tant, estudiar els materials des d'una postura merament quantitativa suposava una solució fàcil: un esquema lògic positivista de recerca, un mo-

ment previ, un treball de recollida de documentació, el posterior comportament docent; l'observació i correcció d'errors, etc.

Quan es comença a pensar que *l'important per a millorar la nostra pràctica no era directament els materials que utilitzàrem, sinó l'ús que férem d'aquests*, i es vincula això a uns fins curriculars etc. l'esquema s'ensorra, es frustren les expectatives i esdevé desconcert i ansietat, però, també, és la necessària operació de desconstrucció per a començar un camí diferent.

Aquest camí, va fent-se en veure la importància de l'influx del *currículum* ocult en la pràctica diària, el fet de caure en el compte de la implicació del professor en la seua transmissió; en tornar la vista cap a l'educació -valors i no només educació fins i tot, es va veient que *el més important no eren els materials en si, sinó els èxits o implicacions que es treguen de discutir l'assumpte, en una paraula, el diàleg*. És a dir, el creixement personal / professional a través d'una experiència comunicativa.

En qualsevol cas, no s'ha d'oblidar que el professor és l'últim responsable de la tasca educativa ja que és l'únic que està a l'aula.

Aquesta situació propicia el següent:

- a) Pel que fa al professor: aquest, ha de ser conscient de la necessitat de l'autoobservació i la reflexió com a camí per al coneixement personal, i de la seua actuació educativa. De manera que, en un procés de formació és la personalitat del professor la que reclama la major atenció.
- b) En relació amb les Institucions: s'ha d'entendre que una reforma no serveix si no s'efectua de baix a dalt.

El canvi social que inspira una reforma ha de ser sentit com a necessitat per part del docent perquè aquest l'assumeixca i la porte a terme.

En conseqüència -finalitza Aurora- *en el cas dels cursos com l'actual, els professors participants actuen de manera aïllada i deslligada dels seus centres, amb la qual cosa l'esforç realitzat, encara que repercutirà més o menys en si mateix i per prolongació, en els seus alumnes no obtindrà els mateixos resultats que poguéssim haver aconseguit si haguera estat tot el centre el partícip de l'experiència*.

4. Conclusions i reflexió global

A força de ser concisos, la línia argumental que recorre el pensament del grup seria bàsicament aquesta:

Al llarg del treball en grup, reconeixem ràpidament l'aparició d'un moment de desconcert i subsegüent ansietat que, però, s'interpreta com una cosa necessària perquè es pugui veure la llum d'un canvi.

La desorientació coincideix, segurament, amb el sentiment de veure frustrades les expectatives inicials, entre aquestes, cal assenyalar la idea preconcebuda que treballar sobre un mòbil determinat, en el nostre cas, els materials d'ajuda a la tasca docent, suposa posar en acte un esquema investigador molt usual i *naturalment* aplicat en qualsevol de les nostres activitats humanes, és a dir, s'entén que hi ha un primer moment de coneixements previs que necessiten una millora o actualització, per a això, intervenim en l'objecte de treball ampliant la nostra informació sobre aquest.

Un cop fet això, la conseqüència lògica és implementar aquesta nova i millorada informació a la nostra quotidianitat professional. Així, observem el nostre comportament i comprovem la quantitat i qualitat del producte del nostre treball una vegada que hem incorporat al nostre repertori curricular aquests recursos.

Finalment, cal fixar el millor i abandonar el menys bo o poc actual.

El que passa és que per als nostres alumnes-professors, aquest esquema de funcionament deixa de ser tan vàlid quan, tant l'objecte de treball d'investigació: els materials, com el producte de les nostres accions són percebuts des d'un pla multidimensional, és a dir, quan es comprova que ni una cosa ni l'altra poden ser concebudes com coses monolítiques directament aprehensibles, controlables les seues reaccions i fàcilment manipulables per ser adaptades a les situacions que desitgem, sinó que, al contrari, són part d'un fenomen global que, alhora, dóna sentit al seus components.

En el cas que ens ocupa, el grup, cau en el compte, que l'estudi dels materials no té cap valor si aquests no es veuen coimplicats amb els altres aspectes que conformen el *currículum* en una aula.

A més, el grup, afegeix a la seua desorientació inicial una idea preconcebuda més i, igualment, equívoca, la concepció que els continguts curriculars són el paradigma de l'il·lustrat, la qual cosa confereix al rol del professor la funció de ser el seu transmissor, el garant que l'alumne adult abaste a comprendre cada vegada més i millor aquesta informació qualificada. Sembla molt estesa la idea d'interpretar l'objecte de treball del professor com a transmissió de la cultura.

Amb el temps, el grup, posa tot això en qüestió, a partir d'interrogar el valor de l'estudi dels materials al marge de les seues implicacions curriculars. I, així mateix, el rol del professor com a vehicle d'informació il·lustrada s'esvaeix davant el convenciment que més enllà del que un professor vol transmetre existeix el que veritablement transmet que es compon del que vol transmetre i del que transmet sense percebre (*currículum ocult*) i, sobretot, es descobreix que cap contingut cultural pot donar-se per universalment significatiu ja que tot pot ser qüestionable.

Davant el reconeixement d'aquestes dues realitats: les implicacions curriculars dels materials de suport al procés d'ensenyament / aprenentatge i el qüestió-

onament de l'objecte de treball del professor, el grup, està en disposició d'iniciar un camí de desenvolupament professional més plausible, més ajustat a la realitat, que, sense aquest reconeixement continuaria emmascarada.

A partir d'ací, tot l'èmfasi de la reflexió del que ha succeït en aquests anys se centra, com era d'esperar, en la figura del professor. Es dota d'importància a l'activitat de repensar el rol del docent.

Conseqüentment, se subratlla com un èxit del curs el sorgiment gairebé natural d'una mentalitat introspectiva, que reflexione constantment sobre la pràctica i les seues implicacions. Es reconeix, així mateix, que el mitjà fins a arribar a aquest convenciment ha estat l'experiència comunicativa en el grup, que ha permés en els seus membres emergir una actitud constructivista, d'elucidació i descobriment.

Probablement, entenent el fi i el mitjà com a moments coimplicats, és per això, que entre les propostes de comportament pedagògic en relació amb els seus alumnes, el grup manifesta la importància de fixar aquesta actitud en el rol del professor, que propicie, al seu torn, en l'alumne una tendència a exercir la seua autonomia personal per a buscar, raonar i comprendre per si mateix. D'aquesta manera, l'educació deixa de ser merament un acte formal per a esdevenir un fenomen moral. Això significa que els continguts es transmeten amb intencionalitat i que els mateixos continguts són intencions en forma de socialització. Per tant, el professor, que és conscient d'aquesta enorme responsabilitat que contrau amb l'alumne ja que exerceix un influx poderosíssim en l'edificació de la seua personalitat, farà tot el possible per formar-se i informar-se, ajudant-se de teories (experiències externes), de la introspecció personal i del treball en grup com a camí cap a aquesta.

Aquest component moral de l'educació és el que provoca que el professor tinga el seu treball ideològicament compromés, ho vulga o no. Com ha de ser aquest compromís? “, cadascú haurà de respondre's.

Nota final:

Avui en dia, al començament del segle XXI, els ensenyaments dels mestres de l'educació crítica i de les nombroses experiències d'I/A, especialment, en la formació de formadors, cobren un nou vitalisme a partir de la irrupció del concepte de competències i la seua transferència als processos d'ensenyament / aprenentatge. Si bé, la definició que es vincula amb la teoria crítica és la que prové de l'àmbit francòfon representada pel acrònim DeSeCo (2002).

No obstant això, el vincle de l'educació amb les competències afegeix als processos d'ensenyament / aprenentatge una dimensió més completa i pràctica que la conceptualització de la I/A i la teoria crítica. Com hem pogut veure per l'anàlisi dels diaris de la nostra experiència i si som fidels als ensenyaments d'Stenhouse, la

construcció del coneixement sembla ser la fi clau per a aquest paradigma educatiu. Amb la qual cosa, l'anàlisi de textos, documents i informació en general es fa vital com a mitjà d'aprenentatge.

En canvi, el món de les competències va més enllà dels objectius d'accés als continguts conceptuals en posar en valor una infinitat de dimensions de personalitat que cal desenvolupar en l'acció, que són sabers, habilitats, capacitats, sensacions, relacions ... , en conjunt, necessàries per a conformar un ésser molt complet i socialment adaptatiu. La qual cosa, inevitablement inicia un altre camí cap al debat al voltant de les implicacions que té una educació que a poc a poc relaxa el cànon dels fonaments que donen sentit a les accions, i que d'alguna manera hem anunciat a l'apartat dels aclariments conceptuals d'aquest treball.

Bibliografia

- Eco, Umberto (1985), *Apocalípticos e integrados*. Madrid. Lumen.
- ELLIOTT, Jonh (1990), *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- GRUNDY, Shirley (1991), *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- HABERMAS, Jürgen (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid. Taurus.
- MACINTYRE, Alasdair (1992), *Tres versiones rivales de la ética*. Enciclopedia, genealogía y tradición. Madrid. Rialp.
- MARDONES, José María y otros (1996) *La ciencia crítica y la calidad educativa*. Leioa. Ed. Universidad del País Vasco
- MORIN, Edgar (1993), *Desde las ruinas del pensamiento socialista*, en *El Mundo*, 24/4/93
- OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/statch/ber15/deseeco/deseecostrategy/paper_final.df
- TORRES, Xurso (coord.) (1993). *Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación*. La Coruña. Veieu en Ed. Morata

*L'abecedari de la vida: relats d'alfabetització, entre l'alienació i l'emancipació**

José Beltrán Llavador, Universitat de València



- Mana Mina, esta carta está tao cheia de erros...
- Erros?
- Sim, erros desortográficos
- Nao é a carta que tem erros. É a vida, mano. É a vida.

Mia Couto: *O outro pé da sereia*¹

La literatura -en el més ampli sentit i en els seus diferents gèneres- ha llegat valuosíssims registres expressius dels processos alfabetitzadors. Ja siga com a biografia o autobiografia, a través de la ficció o de l'assaig, de l'entrevista o del document, trobem autèntiques peces de vida, que reflecteixen dinàmiques d'alienació i d'emancipació, vinculades a l'alfabetització. Aquest article es fa ressò d'algunes d'aquestes peces en el marc d'una sociologia de la cultura.

L'analfabetisme és una construcció social i l'alfabetització és una pràctica social. L'analfabet no naix, es fa. En l'actualitat, seguim fabricant analfabets -i analfabetismes, la naturalesa canvia segons es modifica el format del suport escrit (de la llibreta a la pantalla), però també en funció de la nostra comprensió de la realitat (que pot ser precària i fragmentada o fonamentada i articulada)- al mateix temps que seguim assajant mesures per a enfrontar el problema que nosaltres mateixos generem, per a alfabetitzar els que hem "analfabetitzat". Les mancances ortogràfiques són mancances democràtiques. Les pràctiques alfabetitzadores obeeixen a polítiques educatives.

En ocupar-me en aquestes pàgines de l'alfabetització m'interessa abordar com a accés a una oportunitat vital: les oportunitats són drets (negats, en el cas dels subjectes analfabets) i no privilegis. Per això, les persones analfabetes poden ser dignes d'elogi, no així les seues condicions. En aquest mateix sentit, Pedro Salinas va elaborar una brillant "Defensa implícita dels vells analfabets". Allà deia: "Jo vinc aquí a confessar a vos-tés que abric certes i greus dubtes sobre l'estricta realitat d'aquesta divisió dels humans en alfabet i analfabets i, molt particularment, sobre les conseqüències que se'n solen derivar per a la valoració de l'home. "(Salinas, 1986: 255). I d'altra banda, Hans Magnus Enzensberger amb motiu de la concessió del premi Henrich Boll que li va concedir a la ciutat alemanya de Colònia, va redactar un discurs amb el títol: "Elogi de l'analfabet", en què afirmava que "només a nosaltres, a aquesta minúscula minoria que constituïm la gent que llegim i es-

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ - Germana Mina, aquesta carta està tan plena d'errors...

- Errors?

- Sí, errors ortogràfics.

- No és la carta la que té errors. És la vida, germà. És la vida.

crivim, se'ns podia ocórrer prendre per minoria minúscula als que no solen fer-ho. Semblant idea revela una ignorància amb la qual no vull conformar. “I és que, argumentava,” molt al contrari, quan contemple l’analfabet se’m presenta aquest com una figura digna de tot respecte. Envege la seua memòria, la seua capacitat de concentració, la seua llestesa, els seus dots d’invenció, la seua tenacitat i el seu exquisit sentit. Si us plau, no pensen que estic parlant del bon salvatge. No estic parlant d’una fantasmagoria romàntica, sinó d’éssers humans amb els quals m’he trobat a la vida. Lluny de mi la intenció d’idealitzar-los. També veig l’estret del seu horitzó, el seu error, la seua obcecació, la seua extravagància. “(Enzensberger, 1986).

A continuació mostraré tres textos, basats en arquetips o figures de la realitat, que cobren la seua millor expressió en la literatura, dos dels quals han estat posteriorment traslladats a llenguatge fílmic. Aquests relats o fragments de vida il·lustren de manera eloqüent, amb els registres propis de la narrativa (en uns casos fictícia, en altres apel·lant a l’entrevista realista) la dialèctica entre alienació i emancipació social. Cada relat, sense perdre la seua dimensió simbòlica, es podria considerar un estudi de cas, el valor resideix en la combinació d’un sentit metafòric i d’un sentit a la vegada documental. Cada escrit remet al seu torn, com veurem, a una constel·lació de referències que permeten ampliar la nostra mirada i la nostra comprensió sobre el fenomen de l’analfabetisme. Cada un d’aquests suposa, a més, una trobada de veus entre subjectes il·letrats i subjectes lletrats. I totes elles en conjunt ajuden a configurar un camp, un joc dinàmic de forces i relacions de poder on intervé l’exterioritat (l’estructura social) i la interioritat (la consciència social), i al que Bourdieu va anomenar “l’espai social dels punts de vista. “

No és casual, a més, que els subjectes que protagonitzen aquestes narracions siguin dones com tampoc ho és que els seus autors siguin dones: les relacions de poder no són asexuals, i els educadors amb experiència en les pràctiques alfabetitzadores saben que les seues classes estan sobrerrepresentades per la presència femenina, reflex sens dubte d’una asimetria secular que ha penalitzat de manera persistent a les dones. Són per això també les dones les que millor fan visible l’invisible, les que donen presència -vital i narrativa- a una no triada absència, en el seu intent d’escapar del domus privat per a accedir a l’esfera d’allò públic. Durant molts anys va funcionar a la nostra ciutat una coneguda llibreria feminista amb el nom de “Sal de casa”. Aquest nom -invitació i al mateix temps provocació- reflectia de manera directa un imperatiu d’emancipació, en una aliança directa i deliberada amb els estudis de gènere.

Els textos que presente a continuació corresponen a dues novel·les, de Ruth Rendell i de Ramona Lofton respectivament, i a una breu entrevista de Marguerite Duras.

El 1957 Marguerite Duras va publicar una entrevista a France-Observateur, que després va recollir en el seu llibre *Outside* (1986). L'entrevista, que portava per títol “La paraula liles casi tan alta como amplia ...”, venia precedida per una breu presentació de la interlocutora:” Germaine Roussel, nascuda a Amiens, obrera en una fàbrica metal·lúrgica de la regió parisenca, viu a Romainville des de fa onze anys. No sap llegir, ni escriure. Es va educar en l'Assistència pública, després es va col·locar a casa d'uns grangers de Sommer, i va acabar d'obrero en una fàbrica, mare de dos xiquets i sola per a criar-los. Mai va tenir “oci” per a recuperar el temps perdut. Hem intentat vèncer la nostra timidesa davant Germaine Roussel per a aconseguir que ens descriga el seu univers o, si es vol, com ella mateixa ho diu, la seua malaltia.”

En l'entrevista, Germaine Roussel declara que pot reconèixer tres paraules, la paraula Lilas i Châtelet, estacions del metro que pren cada dia, i el seu nom de soltera: Roussel. Les reconeix com dibuixos, per la seua forma, sense ser capaç de decodificar-les. Per a desplaçar-se “cal preguntar molt, i pensar. Però, sap vosté, reconeixem molt de pressa, més de pressa que els altres. Som com els cecs, vaja, tenim racons on orientar-nos. Després es pregunta. “Es pregunta molt, el nom de les coses i els números. Sap comptar molt bé (si cap), però no llegir els números. I mai confessa que no sap llegir, per contra, sempre diu que ha perdut les ulleres. Tot i que hi ha ocasions en què es veu obligada a dir que no sap llegir, com a l'Ajuntament, o en la fàbrica, o per a les signatures. Cada vegada que ho diu es posa vermella, i sempre que pot fingeix llegir (mirant les etiquetes, les bàscules). Per a les compres, memoritza els colors de les marques que vol adquirir. “Tenim molta memòria, nosaltres”. El cinema no forma part de les seues distraccions, perquè va massa de pressa i no comprenen com parlen². Com en la ràdio, que utilitzen paraules que estan en els llibres. En canvi, va al teatre, perquè dóna temps a escoltar, no hi ha res escrit, parlen lentament. Diu de si mateixa: “no sóc més fava que una altra, però al no saber llegir, eres com un xiquet.” No pot oblidar que no sap llegir, més aviat “pense en això sempre tan aviat com estic fora. És cansat, fa perdre temps. Sempre que no es note, això és el que un pensa tot el temps. Es té por sempre. “

Aquesta breu entrevista troba, almenys, dos interessants correlats i ampliacions posteriors. D'una banda, val la pena remetre a l'extensa investigació social que Pierre Bourdieu va dirigir i va publicar el 1993 amb el títol *La misèria del món*. Aquesta obra, basada en nombroses entrevistes a diferents subjectes a França, traça una radiografia a partir del que l'autor anomena “l'espai dels punts de vista”. Els autors entrevisten, pregunten i escolten, transcriuen, presenten i subratllen algunes declaracions. Com succeeix en l'entrevista de Marguerite Duras, el fet de preguntar ja ens posa en camí de qüestionar, de posar en crisi determinades as-

² Veieu, “Per què les societats analfabetes no poden entendre pel·lícules o veure fotografies sense un gran entrenament previ”, en Marshall McLuhan (1985).

sumpcions, cristal·litzacions o naturalitzacions, socials. Per al tema que ens ocupa, les entrevistes que per exemple Abdelmalek Sayad presenta sota l'epígraf "l'emanipació" serveixen de contrapunt a la consciència d'alienació revelada per Germaine Roussel. D'altra banda, Mercedes Vilanova (2005) va recopilar unes interessants entrevistes referides directament a persones analfabetes en el seu estudi *Veus sense lletres. Analfabets a Baltimore*. En la introducció, l'autora declara que "la tasca sistemàtica a la que m'havia dedicat durant anys per a captar els comportaments majoritaris i invisibles com l'abstenció electoral em va ajudar a descobrir a les persones analfabetes, i aquest descobriment em va desafiar, ja que en enfrontar-me amb la seua perspectiva vital reconéixer els meus prejudicis. Davant la seua invisibilitat vaig comprendre que la meua ment funcionava com un llibre ja escrit o en marxa i que imposava els meus propis esquemes mentals a persones que difícilment podrien compartir-los i que, a més, sabedores dels prejudicis que suscita la seua condició, tractaven d'ocultar-la. Costava trobar-les perquè volien passar desapercebuts i defugir el diàleg." (Vilanova, 2005: 5).

Dues dècades després de l'entrevista de Marguerite Duras, l'escriptora Ruth Rendell (Barbara Vine) va escriure el 1977 una esglaiadora novel·la negra, titulada *Una dona de pedra* (també traduïda com *Un judici de pedra*, *A judgement of stone* en l'original), que posteriorment va portar al cinema el director Chabrol el 1995 amb el títol *La cerimònia* (*Le ceremonie*), amb un guió en el qual va col·laborar Caroline Eliacheff, experta en analfabetisme. Tant la novel·la com la pel·lícula, tracen, sens dubte, una hipèrbole, però de vegades la realitat pot ser en la seua descarnada materialitat molt més abrupta i exagerada que la figura literària. Tota la novel·la es desenvolupa entre un principi, que explica i dóna la clau de tot l'argument narratiu, i un final, que tanca de manera radical la cadena d'esdeveniments que es van desencadenant i precipitant amb una lògica -en aquest cas, una lògica social- implacable i despietada. El terrible començament, que en la primera frase ja tanca la novel·la sencera, és el següent: "Eunice Parchman va assassinar la família Coverdale perquè no sabia llegir ni escriure. No hi va haver un veritable motiu ni premeditació: tampoc va guanyar diners ni seguretat. Com a conseqüència del seu crim, la incapacitat d'Eunice Parchman va ser coneguda, no només per una simple família o un grup de vilatans, sinó per tot el país. No va aconseguir res més que el desastre per si mateixa, i durant tot aquell temps, en algun lloc de la seua estranya ment, hi havia la convicció que no aconseguiria res. I, tanmateix, encara que la seua companya i còmplice estava boja, Eunice no ho estava. Tenia l'horrible i pràctic seny atàvic del simi, dissimulada en l'aparença d'una dona del segle vint. "I continua:" La capacitat de llegir i escriure és una de les pedres angulars de la civilització. Ser analfabet és ser deforme. I la irrisió que abans produïa el disminuït físic, s'ha de dirigir avui, potser amb més justícia, cap al anal-

fabet. Si ell o ella poden viure amb cautela entre els ignorants, potser tot vaja bé, ja que en el país dels cecs el borni és el rei. Va ser una desgràcia per a Eunice Parchman i per a la família que la va prendre al seu servei i en el llar del qual va viure, que aquesta fos especialment conreada. Si hagueren estat vulgars i incults probablement encara viurien, i Eunice seria lliure, en la seua misteriosa i fosca llibertat de sensacions i instints, i en la total absència de la paraula impresa. “

La novel·la finalitza amb aquests paràgrafs: “A Eunice Parchman la van jutjar a Old Bailey [...] Va ser sentenciada a cadena perpètua, però en realitat no serà a la presó més de quinze anys [...] El terrible colp va vindre abans del veredicte o la sentència. Va vindre quan els seus advocats van explicar al món, al jutge, al fiscal, als policies, a la galeria pública i als periodistes, que prenien les seues notes a la llotja de la premsa, que no sabia llegir ni escriure.

- Analfabeta? - Va dir el jutge Manaton-No sap llegir?

Ella va contestar quan ell la va pressionar. Va contestar amb la cara morada i tremolant, i va veure, als que no eren uns monstres o incapacitats com elles, escrivint-ho.

Han intentat reformar a Eunice donant-li ànims perquè pose remei al seu defecte bàsic. Fermament, es nega a tenir res a veure amb això. És massa tard. Massa tard per a impedir el que va fer i el dany que va causar”.³

Sens dubte, la novel·la de Rendell i la pel·lícula de Chabrol ofereixen una sobre-representació com a recurs narratiu per a emfatitzar i denunciar els efectes perversos -en aquest cas fins a desembocar en el patològic- que poden tenir algunes diferències de classe excloents. No obstant això, si pensem en la cruel desigualtat, indefensió i vulnerabilitat social que provoca la construcció de l'analfabetisme -recorrem, el no-lector no naix, el no-lector es fa- en societats ara ja anomenades de la informació (no és donar per descomptat que ja estan del tot alfabetitzades?), sens dubte ens costarà menys entendre que de vegades és la pròpia realitat la que imita l'art. Comprendrem millor, llavors, la dimensió d'algunes patologies socials i com aquestes marquen i determinen les trajectòries biogràfiques d'alguns subjectes.

El final del personatge de Rendell desemboca en el seu empresonament. Per a algunes dones -reals, no fictícies- la presó pot ser un principi. És el cas de Madalena, una de les 211 dones empresonades en una presó de dones de João Pessoa, la situació es presenta en un article dedicat a “aprenentatges i biografies de dones”, amb el títol de “Eu, Madalena: analfabeta e encarcerada . “(Prestis i Lucena, 2011⁴). L'article comença amb la narració de la pròpia Madalena de la seua trajectòria de vida: “Tenho 40 anos de idade e eu acho que eu nunca estudei não. [...] Eu sou louca ainda pra aprender. Louca, louca, louca! [...] Eita! Eu começo hoje a estudar! É hoje! Tu acha que eu aprendo ainda? Oh mulher, eu queria tanto aprender [...] Olhe, no dia

³ Mercedes Vilanova (2005: 7), a l'estudi del qual m'he referit abans, assenyalava sobre la pel·lícula que va filmar Chabrol: “Ja he mencionat amb anterioritat la dificultat d'aconseguir que els analfabets manifesten la seua condició de tals i l'astúcia que despleguen en tal interès. Un exemple d'açò pot veure's en la brillant pel·lícula del cineasta Claude Chabrol, *La Cerimònia*. De l'experiència dels analfabets ens separen el prejuici i la mala imatge, i com a reacció al que no entenem no els mirem, perquè decidim no veure'ls; a més les persones analfabetes mai es refereixen a la seua dificultat i interposen vels que l'emascaren.” Sobre esta dificultat, trobem similituds en la novel·la *El lector* (1995), de Bernhard Schlink, novel·la que també va ser portada al cine amb títol homònim en 2008, per Stepehn Daldry. El context de la trama és diferent en cada cas, però les conseqüències de l'analfabetisme dels dos personatges principals, dones en ambdós casos, són igualment devastadores.

⁴ L'enfocament de la biografia requeria un tractament propi, que desbordava els límits d'aquesta reflexió. Suggerim la lectura de l'obra de Peter Alheit i Bettina Dausien (2007): *En el curs de la vida*. Xàtiva, ed. CREC i Denes. Edició i traducció de Francesc J. Hernández. Veieu també, la tesi doctoral, presentada en la Universitat de València, d'Adriana Diniz (2010): *Entre educació, formació i treball: formes biogràfiques de transicions formatives professionals de subjectes adults a Espanya i a Brasil*, pendent de publicació.

⁵ Estos dies circula en les xarxes socials un fragment atribuït a Bertolt Brecht sobre la figura del pitjor analfabet: "l'analfabet polític", aquell que diu odiar la política, ignorant els seus efectes materials sobre les condicions quotidianes de vida i sobre les desigualtats socials. Cara i creu de la moneda, a l'analfabetisme polític correspon una tasca d'alfabetització política, açò és, de resistència -El terme amb el finalitza el pamflet de Stéphane Hessel *Indigna-vos!*- I lluita política. La lluita política protagonitzada per dones també ha sigut objecte d'anàlisi, en una interessant i abundant literatura, a través d'històries de vida. En el mateix context de la regió de Paraanava, on se situa l'article presentat, pot veure's, per exemple, de Rabay i Carvalho (2010): *Mulher e política na Paraíba. Històries de vida e luta*.

que eu aprender a ler... Eu vou criar um louvor e vou fazer uma carta bem bonita pro juiz. O que eu tenho mais vontade é de fazer a minha carta." En aquesta i en successives declaracions, Madalena deixa entreveure la correlació entre analfabetisme i marginació, però també manifesta a crits la seua resistència⁵, el seu anhel d'aprendre, la seua determinació per acabar amb el pes, convertit literalment en condemna, de la seua condició de classe. Aquesta correlació entre analfabetisme i condició de classe pot semblar una obvietat, però a vegades les obvietats acaben naturalitzant, dificultant la seua objectivació i problematització. Precisament l'analfabetisme i l'alfabetització tradueixen a termes reals i empírics la relació antagònica que es donen en els poderosos processos d'alienació i emancipació social.

Vaig tenir ocasió de visitar recentment João Pessoa i algunes altres ciutats de la regió nord-est del Brasil, així com la "populosa" megalòpolis de São Paulo, i vaig poder comprovar que per a la comunitat educativa ja és un lloc comú reconèixer la importància que els programes d'alfabetització van tenir en el programa que va conduir a la presidència Lula da Silva. L'alfabetització continua sent una assignatura pendent al Brasil, però el problema -amb les seues tremendes contradiccions i desproporcions- s'ha convertit també en oportunitat. Lluny d'interioritzar, l'analfabetisme s'ha exterioritzat, s'ha visibilitzat, convertint-se en un assumpte no tant d'economia política sinó, sobretot, de dret cívic, de mera ciutadania. No sempre va ser així, com ens recorda amb lucidesa de nou Mercedes Vilanova (2005: 4): "No tenir en compte el que implica l'analfabetisme que, tanmateix, ha estat una peça clau de la societat, segurament va contribuir al Brasil a algunes derrotes del president Lula da Silva durant els anys noranta del segle passat quan va utilitzar en la seua campanya electoral el lema "un Trabalho com vose." Aproximadament un terç de la població brasilera és analfabeta i, quan durant un seminari em van preguntar per la raó d'aquests fracassos de Lula, vaig voler saber com definien elles mateixes a les seues majories no alfabetitzades. No van saber respondre'm, tot i que molts havien participat en campanyes alfabetitzadores utilitzant el mètode de Paulo Freire. Els meus companys estaven imbuïts de les teories econòmiques en voga durant els anys seixanta del segle passat i creien que l'alfabetització era condició indispensable per al desenvolupament i la industrialització. No obstant això, mai els havia interessat saber què significava ser analfabet, perquè ells només volien alfabetitzar. Així doncs, vaig decidir anar a una favela de São Paulo per a preguntar als analfabets mateixos: 'A quina classe social pertany vostè?'. Un analfabet em va respondre sense pensar-s'ho: 'Només sóc un captaire'. Perquè els analfabets assalariats saben bé que la societat a la qual pertanyen no els considera treballadors assalariats i segurament per això en aquella ocasió no van votar Lula."

No hi ha tanta distància -d'espai social- entre les realitats que traça l'analfabetisme. Si a Brasil, per referir-me al context anterior, hi ha un marcat substrat d'afrodes-

cendents amb un passat històric vinculat a l'esclavisme, als Estats Units hi ha una tradició no menor de literatura afroamericana que recupera i recrea la dialèctica -parafrasejant Hegel- de l'amo i l'esclau. En el marc d'aquesta tradició se situa la narració triada.

Sapphire (pseudònim de Ramona Lofton) és una escriptora nascuda a Califòrnia el 1950 que viu a Nova York. Val la pena destacar, en el seu itinerari, el fet de dedicar-se durant algun temps a ensenyar a llegir i a escriure a adolescents i persones adultes a Harlem i al Bronx. Aquesta dada no és irrellevant per contextualitzar el contingut de *Push*, la novel·la que va escriure el 1995, i que ha estat portada al cinema recentment per Lee Daniels amb el títol de *Precious*, el seu personatge principal, i ha obtingut el reconeixement d'una part important de la crítica. En síntesi, l'argument és el següent: Precious Jones (personatge del qual he extret el poema a manera de citació) té setze anys, i espera el segon fill, fruit dels abusos del seu propi pare des dels dotze anys. Precious Jones és negra i analfabeta. Viu a Harlem, com un fantasma, sense veu, sense presència, en un món d'ombres i de perdedors, amb una mare obesa, teleaddicte, presonera del seu propi destí. Precious ha d'abandonar l'escola ordinària, per anar a una escola alternativa -Alternative School / Each One Teach One- que a nosaltres ens recorda inevitablement un centre d'educació de persones adultes. En aquesta institució, Rain, una mestra entregada i que creu en allò que fa, s'encarrega de donar la veu i la paraula als que no tenen veu⁶, mantenint un estimulant "diari de diàlegs" (dialogue journal) amb els participants.

Com diu Carme Manuel (2000), el llibre, una dura i commovedora tragèdia moderna, es pot situar dins de la tradició de la literatura afroamericana d'emancipació. El diari de diàlegs, que recull molt bé la tradició freireana d'alfabetització dialògica⁷, ocupa sens dubte el centre de la novel·la i de la pel·lícula, que al seu torn reflecteixen l'escenari social que Jonathan Kozol va descriure i va denunciar en *Analfabets USA* (1990). Com a precedent, a cavall entre reportatge científic i enlluernador exercici literari, l'escriptor i guionista James Agee, en complicitat amb el fotògraf Walker Evans, va escriure el 1941 l'enlluernador *Elogiemos ahora a hombres famosos* (1993), un etnotext sobre les condicions de vida i la posició de classe de tres famílies de cotoners a Alabama⁸.

El terme "dialogue journal" va ser proposat en 1979 per la psicòloga de l'educació Jana Staton i la mestra Leslee Reed (Peyton & Staton, 1991) per a descriure la pràctica quotidiana d'una conversa escrita, duta a terme per Reed amb cadascun dels seus estudiants. En el dilatat període en què vaig exercir com a educador de persones adultes, vaig tenir ocasió de posar en pràctica aquesta metodologia durant alguns anys amb dones analfabetes, coordinant iniciatives de formació sobre aquesta i dedicant algunes reflexions a presentar les experiències que vaig poder realitzar (Beltrán, 1996, 2009). Encara conserve, com valuósíssims trossos de

⁶ Poden veure's bons exemples en el cine de trobades entre lletrats i il·letrats, com *Pare Padrone* (1977), dels germans Taviani, basat en el llibre autobiogràfic de Gavino Ledda, *L'educació d'un pastor*. Pocs anys abans, dos antropòlegs de Bolonya i Trento, (Callari i Harrison, 1972) van realitzar un estudi sobre l'analfabetisme a Sicília que es va arregar en el llibre *La cultura analfabeta*. També la pel·lícula de Martin Ritt (1989) *Cartes a Iris* (Stanley & Iris), protagonitzada per Jane Fonda i Robert de Niro.

⁷ La importància del pedagog brasiler Paulo Freire en els processos i en les polítiques d'alfabetització ha sigut enorme en l'àmbit internacional. Bona part del seu llegat es manté viu i es recrea per mitjà de la xarxa d'Instituts Paulo Freire (IPF), que s'estén en diferents seus en llocs de tot el món.

⁸ Sobre els aspectes educatius d'aquesta obra, pot veure's la recensió que vaig realitzar en *Tempora. Revista de Sociologia de l'Educació*, núm. 6, 2003.

⁹ Sobre la importància de la consciència, a més de l'obra clàssica de Freire dedicada a la "concientització", pot acudir-se a la biografia que Elisabeth Burgos (1983) va realitzar sobre l'activista i premi nobel de la pau, Rigoberta Menchú, concretament el capítol: "Rigoberta Menchú comença a aprendre el castellà."

¹⁰ Ací seria pertinent, per exemple, recordar les fronteres de classe que estableix la distinció cultural. Per al cas de l'alfabetització, cal recordar la destacable importància de la literatura popular com a recurs formatiu (d'alfabetització funcional) per a àmplies capes de la població privades de l'accés a béns d'(alta) cultura. Dins dels estudis culturals, el fenomen el va estudiar molt bé Richard Hoggart en *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments* (1957). Hi ha un extensíssim i riquíssim patrimoni de literatura popular que adquireix les més variades i imaginatives expressions a través d'auques, cançoners i romancers, faules i contes, literatura de cordell en el cas de Brasil, literatura de quiosc en el nostre cas, etc. En l'actualitat una part d'aquesta tradició es renova i es recrea a partir de les neollengües que generen les tecnologies de la comunicació i la constitució de noves xarxes socials.

vida, alguns dels quaderns -senzilles llibretes escolars escrites a mà- amb els diàlegs sostinguts al llarg de diferents cursos acadèmics. Sense aturar-me en l'explicació d'aquesta proposta, tan sols assenyalaré que el diari de diàlegs és un contrapunt a la neutralitat de les pràctiques educatives així com un exemple de la necessitat i de la possibilitat d'una pràctica educativa políticament informada.

La literatura sobre diaris és molt abundant, però no tant la que es dedica a aquest format específic. Una variant interessant d'aquest la trobem en el llibre *Diarios de la calle* (2007), escrit pels joves autors anomenats com "els escriptors de la llibertat" -agrupats en una classe de fracàs escolar-, estudiants d'un institut Wilson de Long Beach, a Califòrnia, i Erin Gruwell (2007), l'educadora al seu càrrec. La professora fa que els estudiants s'expressen a través d'un diari que els serveix com a vehicle de reflexió i de presa de consciència, a més de suggerir la lectura d'un clàssic en el gènere: *El diari d'Ana Frank*. El llibre va donar lloc a la pel·lícula *Diarios de la calle* dirigida per Richard LaGravenese el 2007.

Literatura i document, ficció i realitat, dones i homes, lletrats i il·letrats, oralitat i escriptura, memòria i autobiografia, alienació i emancipació, poder i contrapoder, paraula i silenci, exclusió i educació, condició de classe i posició de classe, consciència de si i consciència per a si⁹, amos i esclaus, drets i serveis, polítiques i pràctiques ... l'aproximació a l'alfabetització pot fer-se des de múltiples mirades. L'estudi sobre els processos d'alfabetització constitueix en si mateix un dinàmic i ric camp d'estudis i travessa diferents perspectives. L'abecedari de la vida no es deixa atrapar per classificacions dòcils¹⁰, fronteres disciplinàries¹¹ ni epistemologies convencionals¹². Més aviat exigeix polítiques de "reconeixement" cap als subjectes -tant més fràgils com menys compresos- i d'intolerància cap als qui, encara avui, usurpen les lletres de les veus i la forma escrita de les paraules, condemnant així a una obligada manca de llibertat d'expressió -una manera de silenci i de censura- a una part de la humanitat.

El sentit de l'alfabetització es resumeix molt bé en el títol d'una de les cartilles que s'ha utilitzat durant anys al nostre país a partir de la dècada dels huitanta, quan alfabetitzar ja no significava adoctrinar o alienar, sinó emancipar. L'alfabetització ens atorga la dignitat de la paraula xifrada per a la reflexió i la memòria, ens proporciona la possibilitat de continuar ampliant la nostra educació i d'avançar darrere de la plena ciutadania. L'alfabetització, ni més ni menys, serveix "per a ser un poc més lliures."

Bibliografia

AGEE, James y EVANS, Walker (1993): *Elogiemos ahora a hombres famosos*. Barcelona, Seix Barral.

AYALA, Francisco (1983): "El nuevo analfabetismo", en *Palabras y letras*. Barcelona, Edhasa, pàgs. 82-84.

- BELTRÁN, José, comp. (1988): *Al pie de la letra. Materiales acerca del analfabetismo*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BELTRÁN, José, coord. (1989): *En favor de l'alfabetització*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BELTRÁN, José (1990): *El sueño de la alfabetización: España, 1939-1989*. València,
- BELTRÁN, José (1996): "El diario de diálogos: una propuesta de alfabetización funcional para personas adultas en el contexto de una sociología de la cultura". *Cultura i Educació*, 3, pàgs.. 71-80.
- BELTRÁN, José (2004): "Sísifo en Harlem: una novela de formación", en José Beltrán: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. València, Germania, pàgs.. 149-150.
- BELTRÁN, José (2009): "Contar la vida: Un viaje pedagógico", en, Francisco Arenas-Dolz i Daniela Gallegos Salazar, eds. (2009): *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural*. Madrid-Mèxic, Plaza i Valdés, pàgs.. 249-269.
- BAYNHAM, Mike (2005): *Literacy practices: Investigating Literacy in social contexts*. Nueva York, Longman.
- BRAGA, Medeiros (2008): *O educador Paulo Freire*. Literatura de Cordell. Brazil
- BURGOS, Elisabeth (1983): "Rigoberta Menchu empieza a aprender el castellano", en *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona, Argos-Vergara, pàgs. 187-188.
- CIMAZ, Jacqueline (1985): "No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores", en GFN: *El poder de leer*. Barcelona, Gedisa, pàgs. 99-108.
- DELIBES, Miguel (1986): *Los santos inocentes*. Barcelona, Planeta.
- DINIZ, Adriana Valèria: "Espacios de emancipación: La alfabetización de adultos en Brasil", en AA. VV. (2007): *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Alzira, Germania, pàgs. 149-172.
- DINIZ, Adriana Valèria (2010): *Entre educación, formación y trabajo: modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València (pendent de publicació).
- DURAS, Marguerite (1986): "La palabra lilas tan alta como ancha...", en *Outside*. Barcelona, Plaza & Janés, pàgs. 16-19.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus (1986): "Elogio del analfabeto", en *El País*, 8 de febrer.
- FUSTER, Joan (1975): "Despacito, y buena letra", en *Contra Unamuno y los demás*. Barcelona, Península, pàgs. 143-147.
- HARRISON, Gualtiero y CALLARI GALI, Matilde (1972): *La cultura analfabeta*. Barcelona, Dopesa.
- GRUWEL, Erin (2007): *Diarios de la calle*. Barcelona, Elipsis.

¹¹ Veieu, per exemple, Rubin, Fraida i Kuhlman, Nataliea, eds. (1992): *Cross-Cultural Literacy. Global Perspectives on Reading and Writing*. Regents/Prentice Hall.

¹² Entre altres, pot consultar-se de Tolchinsky, Liliana (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". *Comunicació, Llenguatge i Educació*, 1990, 6, pàgs. 53-62

- HOGGART, Richard (1992): *The Uses of Literacy*. Londres, Penguin.
- KOZOL, Jonathan (1990): *Analfabetos USA*. Barcelona, El Roure.
- LEDDA, Gavino (1978): *La educación de un pastor*. Barcelona, Grijalbo.
- LAHIRE, Bernard (2009): "Sociología y autobiografía", en Trabajo y sociedad, núm. 12, vol. XI, Otoño, Santiago del Estero, Argentina, revista electrónica: www.unse.edu.ar/trabajosociedad
- LAWRENCE, Jane y MACEDO, Jane (1992): *Recordar en grup. Idees del treball de memança i alfabetització*. València, Diputació de València.
- LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- MANUEL, Carme (2000): "Dialogue Journal writing as a new challenging revision of the neoslave narrative in Sapphire's *Push*", en *Culture & Power: Challenging discourses*. València, Universitat de València, pàgs. 219-226.
- MC LUHAN, Marshall (1977): "Un ojo por un oído", en *La comprensión de los medios*. México, Diana, pàgs. 113-120.
- MC LUHAN, Marshall (1985): "Por qué las sociedades analfabetas no pueden entender películas o ver fotografías sin un gran entrenamiento previo", en *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-De Agostini, pàgs. 50-53.
- MILLER, Mev (1999): "Feminism and Literacy for Women: Politics and Resources." *Feminist Collections*, v. 21, núm. 1, pàgs. 17- 20.
- PRESTES, Emília y LUCENA, Helen (2011): "Eu, Madalena: Analfabeta e encarcerada. Aprendizagens e biografias de mulheres", article policopiat, pendent de publicació.
- RABAY, G.; CARVALHO, M. E. P. de (2010): *Mulher e política na Paraíba. Histórias de vida e luta*. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2010. 268 pàg.
- RENDELL, Ruth (1983): *Un juicio de piedra*. Barcelona, Orbis (colecció Obras selectas de Ruth Rendell, 18).
- RICHAUDEAU, François (1987): "Por qué el lector ignora ciertas sutilezas ortográficas", en *La legibilidad. Investigaciones actuales*. Madrid, Fundació Germán Sánchez Ruipérez i Ediciones Pirámide.
- RIESMAN, David (1981): "Tradición oral y tradición escrita", en Edmund Carpenter i Marshall McLuhan: *El aula sin muros*. Barcelona, Laia.
- SALINAS, Pedro (1986): "Defensa, implícita, de los viejos analfabetos", en *El defensor*. Madrid, Alianza, pàgs. 255-273.
- SAPPHIRE [pseud. Lofton, Ramona] (1998): *Push*. Barcelona, Anagrama.
- PEYTON, Joy Kreeft & Jana STATON, eds. (1991): *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adult Learning English*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- VILANOVA, Mercedes (2005): *Voces sin letras. Analfabetos en Baltimore*. Barcelona, Anthropos.



Una comunicació elegante en la formació. Deu regles per a una cultura del diàleg basada en els resultats de la formació contínua

Rolf Arnold



La formació contínua té lloc a través de la comunicació. Des de sempre, la formació que es realitza en les empreses ha tingut en compte el fet d'oferir explicacions. Així, en els cursos de “capacitació” s'organitzen diàlegs amb finalitats formatives, que s'estructuren al voltant de preguntes i respostes, o fins i tot es proporcionen “instruccions”, una expressió que mostra clarament que a aquesta forma de formació en l'empresa li és inherent un concepció lineal. “Instrucció” significa precisament “directiva, ordenança, prescripció”, i les seues arrels en alemany es remunten al segle XVI, quan es va dur a terme la germanització del terme llatí “Instructio” (disposició, equipament, alligonament) i va trobar la seua expansió en el món de l'administració, en l'exèrcit i en la pedagogia. No obstant això, aquesta visió del món està sent qüestionada de manera cada vegada més potent, com ho mostren, entre altres, els treballs més recents del neurocientífic Gerhard Roth. En un article sobre els “fonaments neurobiològics de la transmissió de coneixements en la capacitació”, Gerhard Roth i Monika Lück descriuen el problema fonamental de la comunicació en la formació de la següent manera:

“Per què la transmissió de coneixements és sovint tan ineficaç? Sobre aquest assumpte, una raó fonamental és la interpretació errònia que en

aquest procés es tracta bàsicament de transportar informacions del cap del docent o de la persona que forma al cap de la persona que escolta. Si aquest fora el cas, llavors un ensenyament i un aprenentatge efectius representarien només un mer problema de comunicació acústica, el que significa que el docent hauria només parlar alt i clar i els oients només haurien d'escoltar correctament. (...) Això és, però, una il·lusió comprensible. Doncs el que produeix la persona que parla o escriu i el que arriba a l'orella de la persona que escolta i als ulls de la persona que llegeix són només esdeveniments físics (ones acústiques en el cas d'escoltar i distribució de contorns foscos sobre una base clara en el cas de llegir) que, després de tot, no tenen cap tipus de significat com a tals. Més aviat, aquest significat es genera d'una manera molt subjectiva i individual al cap, o millor dit, en el cervell de l'oient; el que passa és que senzillament no notem res d'aquest procés ja que transcorre de manera inconscient. Només percebem, per dir-ho així, el producte final del procés de la creació de significat. Perquè les paraules i oracions expressades de forma oral o escrita cobren significat, el cervell del receptor ha de disposar del corresponent coneixement previ, de tal manera que estiguen disponibles contextos de significat que li atorguen el seu significat als signes. D'aquesta manera, els significats no poden ser transmesos directament des de la persona que ensenya fins a la persona que aprén, sinó que han de ser construïts en el cervell de la persona que aprén" (Roth / Lück 2010, pàg. 40).

Aquestes indicacions mostren molt clarament que "els significats han de ser construïts" (*ibíd.*) i no poden ser "assignats", o millor dit, "adoctrinats". També en els casos en què les persones dominen les competències desitjades després de rebre una instrucció, aquest efecte no es pot atribuir només a la instrucció sinó també a la capacitat de la persona que aprén per apropiat-se de competències i coneixements, encara que les mesures necessàries que es van crear per a això es basaren en suposicions simplistes o més bé que no corresponien a la complexitat del fet.

1. La comunicació, és bidimensional, tetragonal o hexagonal?

Sempre ha hagut estudis per comprendre i millorar la comunicació humana. Amb aquesta finalitat es van desenvolupar models que van perdurar molt de temps, encara que haja quedat demostrat en reiterades ocasions que eren molt senzills i poc útils. Això és vàlid especialment per a les propostes procedents de la tècnica d'informació, és a dir, de la comprensió de la comunicació com un procés de transmissió d'informació. En aquest cas, se suposava que la qualitat d'aquest procés, és a dir, la qualitat de la comunicació, depenia de la codificació que efectuava l'emissor, de la disposició del canal de transmissió, així com de les competències de des-

codificació del receptor (cf . Simon 2004, pàg. 17). Tot i que haja quedat demostrat que aquestes descripcions tècniques són insuficients per a una descripció de la complexa comunicació humana, continuen influint fins al dia d'avui en el nostre pensament i el nostre comportament en situacions de comunicació. “Has d'entendre això! Quantes vegades t'ho he de dir?”, preguntem amb una millor articulació i veu més elevada, com si es pogués comprendre millor. I algunes vegades ens enfadem per la “incomprensió” o la lentitud de comprensió de la persona que tenim al davant, i potser li cridem fins i tot amb fúria “Que potser parle en xinès?” o “No pots simplement no entendre'm”. Llavors, ens quedem amb la nostra intenció -adequada o potser vanitosa?- De transmetre alguna cosa o recórrer a alguna cosa, i generalment deixem “penjat” el nostre interlocutor, quedant frustrats, plantejant-li retrets, ofesos o estupefactes, sense adonar-nos de l'antiquats que som pel que fa a la teoria de la comunicació: estem en l'etapa de l'edat de pedra de la comunicació unidimensional del “jo ja t'ho havia dit!”.

Des de fa només uns cinquanta anys, en els debats sobre què siga la comunicació van començar a separar-se de la il·lusió de la tècnica de la informació, pròpia de la primera generació dels models comunicatius. Fins a aquest moment un s'imaginava una comunicació relativament mecanicista, per no dir simple, com a transmissió d'informació que es resumia en el lema: “un cervell envia un fax a un altre cervell”, i els mecanismes efectius podien ser compresos i optimitzats. A partir de la dècada dels anys seixanta, va començar l'esforç per aclarir la “cara oculta” de la comunicació. Se suposava que aquesta “cara oculta” no només determinava la comunicació *accessòriament*, sinó sovint de manera decisiva. Ja que al cap i a la fi *les persones no només parlen per manifestar alguna cosa a un altre sinó que comuniquen alguna cosa perquè parlen un amb l'altre*. Ells “han de” comunicar-se, perquè la comunicació és l'element o matèria de la qual està “feta” la nostra convivència social.

Amb la comprensió progressiva de la naturalesa complexa de la comunicació es va desintegrar també, cada vegada més, la imatge de la *possibilitat d'una entesa* entre els interlocutors o participants de la comunicació (“comunicació de primer ordre”), i es va desenvolupar una consciència sobre el fet que la comprensió, en vista de la complexitat de la comunicació, és més aviat l'excepció que la regla: *una persona no (només) es comunica per fer-se entendre* -perquè llavors un potser es podria ajustar-, *sinó que un es comunica tot i que no se li comprenga* i potser també per percebre's en la limitació o bé en la diferència, és a dir, en la incomprensió, o per mantenir-se en un contacte que dura perquè persisteix com a falta de comprensió o exigència excessiva i, d'aquesta manera, causa justament les relacions socials que ell produeix (“comunicació de segon ordre”). Potser en aquest

tipus de reflexions es trobe la saviesa de les expressions populars que afirmen que res uneix més que un malentés. Per aquest motiu, té validesa el següent:

Sens dubte, la comunicació no ho és tot per a l'enteniment entre els éssers humans, però sense comunicació tot això és no res.

Aquestes exposicions d'idees mostren el següent: en la dècada dels setanta es va constituir un *moviment de diferenciació* en la teoria de la comunicació que va provocar que avui en dia nosaltres observem el que passa en els processos de comunicació d'una manera molt més polifacètica, que aprenguem a veure novament a la comunicació en ella mateixa i també que comencem a comprendre-la com a *expressió* del que és social i no només com a *instrument* del social. En aquest cas, la comunicació ja no es comprendrà només com un esdeveniment d'interacció entre dues persones o grups, sinó que també se la considerarà com a expressió d'una "recerca comuna de coneixement" dels sistemes (per ex., de les organitzacions) (cf. Geissler 2000, pàg. 46). D'aquesta manera es va obrir també un camí cap a una nova comprensió del conflicte que s'evidencia quan hi ha una manca d'entesa. Mentrestant, les persones es comuniquen, aprenen a manejar-se amb la manca de comprensió i, en definitiva, els mateixos conflictes no són res més que oportunitats perquè el sistema es pose novament d'acord sobre la interpretació "vàlida" d'allò que és possible, acceptable i necessari.

Això significa que també en formació contínua es va començar a reflexionar de manera més àmplia sobre els processos de comunicació empresarials i professionals, i a desprendre's del *vell mite de la transmissió d'informació*, que una i altra vegada ens sorprén en la nostra comunicació quotidiana. Es va reconèixer que la manera com parla un formador o un directiu amb la persona que té al davant, entre altres coses, *també* presenta *una referència a l'assumpte* (p. ex., ell pot d'aquesta manera explicar millor el que succeeix en tallar un cable). No obstant això, té en compte al mateix temps -mentre està realitzant allò- altres interessos de l'organització d'una manera fonamental i la majoria de les vegades d'una manera inconscient, i contribueix d'aquesta manera, simultàniament, al manteniment del sistema:

Apel·la, per exemple, a la persona que està formant-se perquè segueixca amb atenció les seues explicacions, i després que demostre que pot aplicar allò que ha escoltat. El seu objectiu *no* és simplement intercanviar idees amb una persona jove (*intenció*).

El formador *accentua* el curs de la comunicació des del seu punt de vista, és dir, el formador comença amb el seu explicació, reacciona davant les preguntes i respostes de la persona que està formant-se. Per a aquell sembla estar molt clar quan comença aquesta comunicació, per a què serveix i quan acaba. La persona

que està formant-se ho veu d'una altra manera. Per a ell, aquest diàleg amb instruccions potser és una part d'un procés de comunicació que va començar el primer dia de la seua formació professional, i en el que se sent algunes vegades comprés i acceptat per la seua formador i el grup de formació contínua i altres vegades no. Així són de *diferents* les formes de veure la mateixa situació de comunicació i així també ho seran sempre.

A més succeeix que el formador sap molt bé de quina manera ell es pot comunicar amb les persones que estan aprenent i què és el que no va tan bé amb el seu rol. És per això que, per exemple, no permet que per principi el tracten de “tu”, perquè a la seua empresa el “tu” s'utilitza molt poc i generalment mai entre un superior jeràrquic i els seus empleats. El costum des de sempre era que, si bé la família fundadora de l'empresa esperava independència, capacitat per a realitzar judicis crítics i d'autogestió per part del seu aprenents i empleats, es prestava també un tracte respectuós als companys de més edat, més experimentats, i als superiors o als caps. Aquesta història determina també la cultura del tracte entre formadors i persones que s'estan formant (*tradició*).

En la comunicació pedagògica -com en tota comunicació- també té lloc sempre una mena de *presentació d'identitat*. Amb la manera com la persona que està formant-se articula la seua comunicació, també està expressant com vol ser vista; sovint es tracta també d'experimentar: un prova la seua eficàcia i capacitat de generar confiança i, per primera vegada, experimenta com se sent un elogi o la responsabilitat, un altre es rebel·la contra l'autoritat i percep, potser, què passa quan un està sol en una situació i potser ha de reconèixer que ha anat massa lluny (*presentació d'identitat*).

Les recents teories de comunicació s'allunyen de la idea evident i generalitzada que afirma que la comunicació serveix especialment per a la transmissió de notícies d'un emissor a un receptor. Des d'un nou punt de vista -sistèmic- es va començar molt aviat a observar la comunicació com una pràctica social que des de sempre es trobava en marxa, a la qual s'apropen els interlocutors o participants de la comunicació, i, a través d'aquesta participació, ells mateixos creen aquesta pràctica social i la continuen.

La idea és estranya i provocadora alhora: el propòsit veritable de la comunicació no és la comprensió sinó la comunicació en ella mateixa. En el ressò de la comunicació es troba l'expressió de l'esforç de l'ésser humà per aconseguir el sentit, tant comú (“participació”), com a propi (“diferència”).

El següent gràfic resumeix clarament les exposicions d'idees manifestades fins al moment. Es reconeixen en ell els primers passos cap a la diversificació de les teories de comunicació. Es tractava d'una diversificació del nivell de la relació, o mi-

llor dit de la “cara oculta” de la comunicació (cel·les de color gris). Aquesta diversificació ens ajuda a comprendre que ens submergim en successos complexos quan en

“Comunicació significa...”			
Primera generació	Segona generació	Tercera generació	Quarta generació
“... transmissió de notícies”	“...missatge sobre un tema”	“... missatge de fets”	“... en general (també) motivat per i amb referència a un fet” (1. Referència a l’assumpte)
		“... freqüentment apel·lació, és a dir, invitació” (2. Intenció)	
		“...apel·lació” “... posa l’accent sempre de diferent manera” (3. Diversitat)	
	“... missatge de relació/ referència”	“... missatge de relació/referència”	“... determinada per la història i les regles d’un sistema” (4. Tradició)
		“...en general també informació al voltant de la persona que se té enfront” (5. Identitat)	
		“...manifestació d’un mateix” “... també un possible motiu per a l’autoreflexió i metacomunicació” (6. Reflexió)	
1950 i ss.	1975 i ss.	1985 i ss.	1995 i ss.
Bühler i altres	Watzlawick i altres	Schutz von Thun	entre altres, König/ Volmer; Luhmann
Comunicar de manera instructiva (orientat a l’objectiu) (“Comunicació que parteix de la meua intenció”)		Comunicar de manera constructiva (basat en resultats) (“Comunicació que parte de l’altre”)	

Figura: El desenvolupament (diversificació) del model de comunicació

2. Conflictes: la sal en la sopa de la comunicació

Sense voler restar mèrits d'alguna manera al canvi sistèmic constructivista de la teoria de la comunicació de Watzlawick, entre altres, així com el seu desenvolupament ulterior a través del concepte de Schulz von Thun (“la comunicació és quadrada”), no es pot menys que constatar que les dues teories de la comunicació encara observen en gran mesura a la comunicació des del punt de vista de la intenció comunicativa. Tot i que identifiquen dimensions de la comunicació que *també* tenen un paper, la seua pretensió bàsica (“el que hauríem de dir”) apareix deformada fonamentalment (“perquè la persona que tinc davant només pot escoltar amb les orelles”), i tot això perquè no van tan lluny com per mirar la comunicació des del punt de vista de l'efecte observat o fins i tot no arriben a plantejar-se que la finalitat de la comunicació no és l'entesa, sinó la comunicació en ella mateixa. Però és exactament aquest enfocament (“des del efecte i no des de la intenció”) el que ens ajuda també a desenvolupar noves propostes -sistèmicament més estables- per tractar els conflictes de comunicació. Des d'aquesta perspectiva, la comunicació de la persona que tenim davant que per a nosaltres és molesta o exigent en excés perd el seu caràcter d’”impertinent” i d'un comportament bàsicament canviant, i es manifesta en la comunicació més com un comportament forçós, o millor dit “inevitable”, “una cosa que és així i no d'una altra manera”, i que no es pot fer desaparèixer mitjançant queixes o mesures educatives. Això ens permet preguntar quina podria ser la raó per la qual la persona que tenim davant ens comprén, per què es percep com algú “obstinat” o fins i tot rebel i la nostra forma pròpia de comunicació no s'entén, encara que, p. ex., posem l'accent en alguna cosa o ho dosifiquem d'una altra manera.

Aquesta perspectiva sobre la comunicació (“comunicació és relació”) és relativament recent. Corria l'any 1967 quan Paul Watzlawick, Janet H. Beavin i Don D. Jackson va presentar als EUA el seu revolucionari estudi “Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxe” (“La pragmàtica de la comunicació humana. Un estudi de models, patologies i paradoxes de la interacció”), que va ser publicat per primera vegada en alemany en 1969, amb el títol “Menschliche Kommunikation” (“Comunicació humana”) (Watzlawick et al. 1974) (traducció castellana: Teoria de la comunicació humana, Barcelona: Herder, 1981). Watzlawick i altres van desenvolupar un model sistèmic per explicar els successos de la comunicació i consideraven a la comunicació com un esdeveniment amb forma de cercle -en llenguatge tècnic: un procés circular-. Escriuen el següent:

“Mentre que en cadenes causals, lineals, progressives, té sentit ple parlar del principi i del final de la cadena, aquests termes no tenen sig-

nificat en sistemes amb retroalimentació. Un cercle no té ni principi ni fi. Pensar en termes d'aquest tipus de sistemes [els dotats de retroalimentació] obliga a abandonar la idea que afirma que, per exemple, si un esdeveniment A té lloc abans que un succés B, llavors A causa la realització de B, ja que, amb la mateixa lògica errònia, es podria admetre que el succés B té lloc abans que el succés A, depenent d'on es trenque de manera arbitrària la continuïtat del cercle, i a aquest punt se li denomine «començament» o «causa». Però justament aquesta lògica s'emptra (...) en relacions humanes sempre que tant la persona A com la persona B afirmen haver reaccionat només al comportament de l'altra persona, sense adonar-se'n que influeixen de la mateixa manera a la reacció de l'altra persona, així com a la reacció pròpia. (...) D'una manera que encara haurà de ser demostrada, les estructures de comunicació tenen, una vegada que s'han efectuat, una vida pròpia davant la qual els diversos individus no tenen en gran part cap autoritat "(ibíd., pàg. 47 i ss.).

Per tant, es pot decidir només arbitràriament quan va començar el malentés i quines situacions actuals o passades susciten, o bé van suscitar, el comportament no desitjat de la persona que es té davant -una percepció difícil i que, en repetides ocasions, es passa per alt.

Cada ésser humà pren aquesta decisió en situacions conflictives. Per tant, no es pot no posar l'accent en una cosa o una altra. A més, els éssers humans exigeixen claredat i explicació i, en la majoria dels casos, són les relacions de poder les que decideixen qui té raó de la seua part. On finalitza la comunicació comença la baralla, la lluita per la realitat. Com la majoria de les vegades disputem aquesta lluita en l'àmbit comunicatiu des de nosaltres mateixos, anem esgotant subtilment, tant com és possible, l'arsenal de formes de comunicació. En general, els nostres missatges són generalment sincers en la seua ambivalència, i ens enviem entre nosaltres, a la vegada, missatges contradictoris perquè volem expressar més del que en realitat diem o podem dir.

Els conflictes es generen no només quan xoquen dos punts de vista, sinó que els conflictes tenen generalment el seu origen en *la cara oculta de la comunicació*. Sovint el mer canvi de nivells és conflictiu perquè un dels participants abandona el context social en el qual fins a aquest moment s'havia desenvolupat la comunicació i en el que de manera deliberada havia atemptat contra regles no expressades encara vigents. La majoria dels conflictes entre éssers humans presenten aquesta causa o altres similars, i moltes d'elles es troben a la invisibilitat d'aquesta infrac-

ció de les regles. No les reconeixem i només percebem que, per exemple, “l'altra persona es comporta d'alguna manera com alterada, sembla com boja”, ja que, seguint amb l'exemple, manifesta una manera de comportament que no correspon a la seua posició segons les regles del sistema social. Aquestes impressions difuses es duen a terme de tal manera que estem obligats a complir diverses funcions simultàniament en cada comunicació.

3. Configuració de conflicte mitjançant una comunicació elegant

La diversificació dels models de comunicació, així com la recerca cada vegada més diferenciada de rerefons de la “cara oculta” de la comunicació, han posat de manifest que també la formació contínua hauria de començar a mirar de nou i d'una altra manera a la comunicació a l'empresa. Si aconseguim contemplar els processos de comunicació menys des de la nostra *intenció* comunicativa i molt més des del seu *efecte* de comunicació, haurem fet ja el primer pas en direcció cap a una comunicació elegant. Això no és senzill perquè nosaltres també volem que ens entenguen, aconseguir alguna cosa i tenir raó, i també volem ser part d'un tot raonable i, no obstant això, al mateix temps poder també exposar una cosa pròpia.

Les següents *deu regles d'una comunicació elegant* resumeixen les exposicions d'idees plantejades prèviament d'una manera pragmàtica. Al mateix temps, intenten proporcionar observacions concretes per a un comportament modificat en situacions de comunicació -no només per a aquelles situacions que es basen en la pretensió de realitzar una determinada instrucció, sinó també per les situacions de conflicte en les quals s'aprecia clarament la incomprensió. Es parteix d'un *model de comunicació de sis dimensions i de caràcter constructivista*. Aquest model descriu no només els possibles factors que dificulten la comprensió en els models de comunicacions habituals entre la gent, sinó que també ens ajuda a tractar els models que tracten del comunicatiu tal com es presenta i té validesa a les nostres esquenes i, en certa manera, al marge de les nostres intencions. Com que no només *no* podem comunicar, com ens va ensenyar Watzlawick, ni tampoc podem retirar les comunicacions posades en escena per la societat, aleshores en comunicar-nos també estem subjectes contínuament a tradicions i regles: hem de presentar davant nosaltres mateixos i davant dels altres, expressar intencions i reconèixer intencions - només per a abordar alguns mecanismes que ens mostren que nosaltres no disposem de la comunicació, sinó que la comunicació té nosaltres i que ens converteix en el que som.

Per això, la primera regla d'una comunicació elegant afirma:

Regla 1: Deslligat del supòsit que diu que la comunicació només serveix per a la transmissió de missatges i la comprensió, i observa com tu i

els altres participeu a través de la comunicació en els esdeveniments socials i us esforceu per ser distingibles en la seua comunicació.

Si un aconsegueix veure d'una nova manera la comunicació com un element del qual està composta la societat, llavors no li serà tampoc tan difícil acceptar que la comprensió és l'excepció -improbable- i la incomprensió és la regla. Rehabilitant d'aquesta manera la incomprensió i no lluitant més contra aquest fet molest, es presenta gairebé per ella mateixa una nova orientació: *per això no ens comuniquem exclusivament durant més temps per convèncer la persona que tenim davant, per instruir-la o per assessorar-la*, sinó que ens comuniquem perquè, mitjançant la nostra manera de comunicació, podem participar en una cosa i alhora podem experimentar novament cada dia i presentar-nos la nostra singularitat inconfusible. Quan, d'aquesta manera, es retira la mirada de la comunicació de l'altre i un es mira a si mateix, llavors reconeixem no només de quina manera som conseqüents en el que fem cada dia, reconeixem a més que ni més ni menys que el fet que el comportament comunicatiu de la persona que tenim davant també està molt relacionat amb el seu esforç de ser conseqüent aconseguesca el mateix i percebre's com un jo autònom (cf. Arnold 2009).

Així arribem a la segona regla d'una comunicació elegant que afirma el següent:

Regla 2: Quan vulgues transmetre, exposar o explicar alguna cosa, llavors suscita preguntes. Evita el discurs asseveratiu o valoratiu, fins i tot sobre certs temes on la situació sembla estar clara.

Aquesta invitació causa una impressió innecessàriament exagerada just en contextos d'ensenyament i aprenentatge, però, en realitat, sembla que no només nosaltres sinó també altres persones saben molt i immediatament jutgen i estan d'acord amb aquestes apreciacions. Però si contemplem la comunicació d'aquesta manera autoconscient, llavors adoptem la posició de l'orientació a objectius, que -com hem vist- és una altra diferent de la de l'orientació basada en els efectes comunicatius. La comunicació orientada a objectius tendeix -com ja hem vist- a un model de comunicació instruccionalista, que procedeix de la tècnica d'informació i només pot proporcionar-nos una imatge de la comunicació que no té prou complexitat. En canvi, quan volem comunicar de manera eficaç, hem d'aprendre a comunicar "partint de l'altre". Això significa que hem d'interessar-nos per la seua manera de reconèixer, interpretar i aprendre. D'aquesta manera només podem observar-la i podem esforçar-nos a esbrinar com procedeix aquesta persona i quines són les seues imatges internes i les seues dificultats. Per aquesta raó, un conjunt de mesu-

res que donen a la persona que tinc davant l'oportunitat de poder expressar-se ella mateixa representa un component important en el camí cap a aquest tipus de comunicació “des de l'altre”. Per això, en la comunicació quotidiana les tècniques de la sol·licitud d'informació de manera interessada, un “escoltar buscant” (cf. Arnold 2008), un “discurs de l'altra persona que nosaltres donem suport o secundem”, són eines importants.

D'aquesta manera, estem davant la tercera regla d'una comunicació elegant:

Regla 3: Evita l'apel·lació, no només la oberta sinó també l'oculta, en el seu lloc, realitza suggeriments i convida.

Com hem vist, no podem garantir que una apel·lació siga acollida realment de la manera com nosaltres ho havíem pensat. Com que els significats que una persona li atribueix a una apel·lació o un missatge no són compresos sempre a causa de la xarxa complexa d'experiències subjectives, d'associacions i de les pròpies intencions i preguntes, que es produeixen de la manera que puga imaginar el receptor. Per aquesta raó, resulta cert el punt de vista generalitzat de la psicologia de la percepció segons el qual el receptor sempre determina el missatge: “la notícia que arriba és una «nyap» del receptor” (Schulz von Thun 1990, pàg. 61 i ss.). Hem d'aprendre a considerar imparcialment aquest fet de la manera com ens comuniquem. No té cap sentit treballar amb ferma resolució i tenacitat amb l'esperança que d'alguna manera podrem derogar aquest mecanisme si només obrem amb més determinació. En realitzar això pot passar que assetgem, espantem o obliguem la persona que tenim al davant i, a fi de comptes, que també la forcem a què estiga d'acord amb els nostres desitjos, encara que aquests no siguin els seus.

Per a una comunicació eficaç relacionada amb la formació té validesa el següent: aprendre és la repercussió d'una cosa nova en allò que ens és propi i ens resulta habitual.

En la comunicació dirigida a la formació és també útil, per tot això, abandonar l'expressió “resistència a aprendre”. Aquestes paraules indiquen -si s'observen críticament- un apocament dels que no saben com poder comunicar-se de manera eficaç i, per aquesta raó es lliuren a una espècie de “resistència a aprendre”. Així, les persones que s'encarreguen de la formació abandonen l'“ensenyament”, és a dir, l'esforç creatiu d'aconseguir sempre nous acostaments al món de la persona que tenen davant, i romanen en el seu món de la crítica i del saber que es tracte, que els reporta seguretat. En aquest punt es ressent la comunicació i, sovint, són les persones que fan les apel·lacions què s'enutgen. Aquest “ressentiment” de la comunicació caracteritza el moment en què novament ens instal·lem còmodes en

les nostres perspectives, en contra de la persona que tenim al davant. Les persones que es dediquen a una comunicació responsable, com el personal directiu, docent o orientador, no es poden permetre l'enuig, i també en les nostres comunicacions quotidianes guanyem molt si ens adonem de quan vam arribar novament a un punt tal que abandonem el nostre esforç comunicatiu. No hem de trepitjar la còmoda trampa que se'ns ofereix quan les nostres apel·lacions o trucades no són escoltades ja que, al capdavant, no són escoltades. Més aviat hem d'aprendre a moure'ns en un món que sàpiga manejar-se sense apel·lacions i que trebal·le amb invitacions. Quan haguem après a considerar la ineficàcia com el més normal del món, hurem resolt una altra etapa més en el camí cap a una comunicació més eficaç.

No obstant això, hi ha situacions en les quals tots els esforços són ineficaços perquè, p. ex., es confronten diversos interessos mútuament irreconciliables. Per a aquest tipus de situacions s'apliquen les regles quatre i cinc de una comunicació elegant, que afirmen el següent:

Regla 4: No intentes convèncer els altres, sinó interessa't per la seua diversitat. Practica el tracte amb l'ambigüitat del que se't presente tan clar.

Això significa que les persones que es dediquen a la comunicació són conscients de la inevitabilitat de posar l'accent en els conflictes i que han deixat el costum de comptar una i altra vegada a ells mateixos i als altres la seua història d'accentuacions ("Quan i com va començar tot ... "). Han comprés que només mentre segueixen aferrats a aquest esforç afegiran subtilment una comprensió instruccionalista de la comunicació que parteix del supòsit que es pot convèncer a l'altre. Segurament serà possible el convenciment sempre que es duga a terme una persuasió quan la persona que té al davant està oberta a informacions noves i addicionals i no ha determinat res encara respecte de la seua postura i comportament. Però, per regla general, això ja no succeeix quan es tracta de conflictes sobre els quals ja s'ha discutit en reiterades ocasions sense haver arribat a un acord. En aquesta situació, seguir de la mateixa manera com fins ara porta al mateix resultat: perdurarà el disseny.

En tals situacions conflictives, es posa de manifest amb especial claredat que és vàlid dir que la persona que es té davant no es pot transformar, de manera que a una comunicació elegant li queda només la possibilitat de posar a prova el seu propi punt de vista sobre l'assumpte i també preguntar-se si i fins a quin punt és possible una altra forma de tracte amb l'altre. Les preguntes que es plantegen són les següents: "puc admetre que la manera com l'altre percep el món i el seu procedir de manera corresponent són tan legítims com el meu enuig?", "estic interessat en

reconèixer quan va començar el conflicte per l'altra persona? “ i “trobe un pla en què jo o nosaltres tinga o tinguem en compte aquesta diferència i puga o pugam intentar una nova forma de comunicació?” Si contesteu negativament aquestes qüestions, llavors tindria validesa la regla 5, que ens ajuda a aprendre a manejar -no només amb la diversitat sinó amb el dissens. Aquesta regla diu així:

Regla 5: No et rendeixis davant la il·lusió de la comprensió. La convivència i la cooperació no es basen només en consens, sinó també en dissens. Exercita el tracte amb el dissens.

Tal com es va exposar, en la majoria dels casos és en la “cara oculta” de la comunicació on s’originen els conflictes, perquè comprenem l’altre d’una manera totalment diferent de la que ell es comprèn. Si es tracta d’experimentats interlocutors o participants de la comunicació és útil parlar un mateix d’aquest tipus de rebuigs i començar una metacomunicació (és a dir, “una comunicació sobre la comunicació”). Un cert caràcter experimental és propi d’aquesta comunicació basada en resultants -o millor: observada segons els resultats. Ja no es jutgen més les “dificultats”, “insensateses” o l’“esperit de contradicció” de l’altre com a tals (amb les seues pròpies paraules), ni s’estableix això, sinó que es practica l’ús de paraules que “obren”, com , p. ex., “no hem trobat la clau encara”, “ell necessita més temps”, “evidentment aquest empleat requereix altres coses de nosaltres...”

Així arribem a la sisena regla d’una comunicació elegant:

Regla 6: Desenvolupa un instint per detectar la força de les tradicions i les regles socials en el context de la teua comunicació.

Aquesta regla ens ajuda a véncer l’estretor o limitació psicològica de nombroses teories de la comunicació. Els éssers humans no es comuniquem només com si ens haguessen crescut “becs” i “orelles”-per reprendre la imatge de Schulz von Thun-, sinó que ens comuniquem també com els planteja el context organitzador en el qual ens trobem. Per això, s’ha d’afegir el següent a la tesi en gran part encertada de què “la notícia que arriba és un «nyap» del receptor”. També és un «nyap» del context social concret on té lloc la comunicació. D’aquesta manera, segurament que la salutació de comiat “adéu” tindrà un altre significat en el registre civil que en un restaurant, per utilitzar un exemple cridaner. En tots els contextos organitzadors hi ha un to usual que s’utilitza per parlar amb els altres i amb el qual un també es presenta en públic. D’aquesta manera, p. ex., és un pes per a molts docents l’expectativa que un professor o professora sempre ha de ser una persona responsable, i per això es pot escoltar en una sala de professors frases de l’estil de “bé, en realitat he esgotat aquí els meus coneixements, podria donar-me’n

algun de vostés un suggeriment sobre com podríem procedir?”, però que són molt poc usades en les aules.

Una altra regla de la comunicació elegant presenta la següent manera:

Regla 7 Presta atenció a la forma en la qual la persona que tens davant teu vol presentar-se a través de la seua comunicació.

Una comunicació elegant no reacciona només al que s’ha sentit, sinó que s’esforça sempre per escoltar el que l’altra persona també vol manifestar sobre ella mateixa. És per això que, si bé es pot notar arrogància en una observació massa crítica i provocadora que expressa un jove davant el seu formador o un empleat davant el seu cap, però, el responsable que així ho senta i jutge, ha de tenir present que ell amb aquest “nyap” més aviat obstrueix i no reobre la comunicació que té lloc posteriorment. Per això, també és vàlid expressar en aquest punt que en una comunicació elegant s’hauria de tractar de treballar amb un etiquetatge obert ja que, per regla general, no ens manegem sense aquest tipus de caracteritzacions. De tal manera, un assessor li donaria el següent consell a un cap de departament que desitges practicar la comunicació elegant: “Pregunteu què és el que l’empleat desitja posar de manifest d’ell mateix a través d’aquesta forma d’expressió i examineu si en aquesta acció també pot reconèixer un esforç que vostè podria considerar en el futur”.

Generalment, tampoc condueix a res en les relacions privades el que un, com es diu en el llenguatge popular, “pague amb la mateixa moneda” les faltes d’amabilitat, els comentaris crítics o els retrets de l’interlocutor. Molt més elegant és la reacció que amb estima es pregunta què és el que l’interlocutor (a qui podem imaginar també amb la seua manera de comunicar també plena d’errors i buscant poder exposar, com jo mi mateix) vol expressar sobre ell mateix amb aquest manera de comportament sorprenent. I potser aconseguim llavors reaccionar a aquesta expressió i no a allò escoltat.

La vuitena regla d’una comunicació elegant diu el següent:

Regla 8: Presta atenció a la forma en la qual tu mateix et presentes a través de la teua comunicació, sigues receptiu davant d’informació de retorn i pregunta’t a tu mateix sobre els riscos i efectes secundaris de la teua manera per a una comunicació basada en resultats.

L’equip directiu de formació i d’orientació és especialment responsable de la comunicació ja que, en la majoria dels casos, tracten amb persones que confien en ells o que es lliuren a la seua cura. Mentre que l’equip directiu és responsable que les seues empleades i els seus empleats puguin desenvolupar en les seues profes-

sions la confiança en ells mateixos, la sinceritat i la competència, les persones que s'encarreguen de la formació professionals són responsables d'altres persones que es troben en una etapa de desenvolupament encara més sensible, les persones encarregades de la formació condueixen i donen suport a processos de desenvolupament de competències. I en aquest punt és vàlid el següent: “no hi ha perill més gran per al creixement i el desenvolupament d'un ésser humà que un adult que s'hi oposa amb tota la seua experiència” -citant literalment una frase de Maria Montessori. Amb aquesta observació, Maria Montessori volia fer al·lusió al gran significat de la comunicació dels responsables de la direcció o de la formació. Aquestes persones no poden simplement “exigir” als altres que els prenguen com són, sinó que més aviat han de conèixer els riscos no desitjats i els efectes secundaris d'una persona amb responsabilitat de direcció o formació que aclaparen més del que aconseguixen desenvolupar o fomentar.

Resulta segur que també l'equip directiu i els formadors de la formació contínua són persones que estan sotmeses a expectatives particulars, com també ho hem pogut observar en altres professions. De la mateixa manera a com un cirurgià que, en particular, ha de cuidar també de portar posada roba de treball esterilitzada i tenir mans netes i desinfectades, no vol que els seus pacients estiguen exposats a riscos i amenaces innecessàries, el mateix cas es dona entre el personal de direcció i el de formació, que estan obligats a una *higiene especial*, la “higiene de la seua comunicació”. I per assolir-la un mateix ha de treballar i arribar a ser una mica més imparcial tant quan es tracte de crítica a la pròpia persona o la pròpia forma de ser, com també en dir i comentar coses. No es tracta ací de, p. ex., convidar les persones amb responsabilitats de direcció a què es convertesquen en altres persones -millors-, un nivell de demanda en què es queden estancats freqüentment els ensinistraments per a la gestió. Es tracta més aviat d'establir espais i rutines d'autoreflexió professional en les quals els individus es ajuden mútuament a aconseguir que el seu comportament en la comunicació siga més elegant i, alhora, molt més eficaç.

La regla nou d'una comunicació elegant caracteritza una dimensió fonamental on té lloc el treball sobre l'exercici professional de l'individu en aquest tipus de contextos de supervisió i capacitació.

Regla 9: Practica la metacomunicació.

La metacomunicació és una comunicació sobre la comunicació. En especial, en situacions conflictives ha resultat útil que no es continue amb la conversa del conflicte en si sinó que -en la majoria dels casos amb l'ajuda d'una persona que assessora o es dedica a la teràpia- s'observe en ell mateix el tipus de comunicació que

s'estableix. D'aquesta manera, a les persones participants els pot cridar l'atenció, p. ex., que en realitat cap d'elles escolta a l'altra perquè ja creu saber el que l'altra persona ha de dir. I també els pot resultar patent llavors que, tot i que es comuniquen, però, a través de la seua gesticulació i mimica permeten que es perceba que, en definitiva, no tenen interès en arribar a un acord.

L'última regla es dirigeix a cada persona en particular que realitza esforços per aconseguir una comunicació elegant. S'expressa de la manera següent:

Regla 10: Crea espais per a observacions posteriors i per a l'autoreflexió.

Les persones amb responsabilitats de direcció i de formació necessiten un "temps de reflexió", és a dir, necessiten un àmbit diari en el qual puguin prendre un temps per a elles mateixes, per reflexionar amb l'ajuda de certs criteris sobre allò que va passar en el dia. En especial, per reflexionar sobre en quines situacions han fracassat amb la seua comunicació i de quines situacions poden aprendre, analitzant sistemàticament amb temps. En ell mateix, el fracàs en la comunicació professional no és una cosa dramàtica sinó quotidiana, i pot oferir una ocasió útil per l'autoreflexió i la autotransformació.

Cal considerar dos punts. D'una banda, en cada fracàs es poden redescobrir els vestigis de la ineficàcia passada, és a dir, cada situació de conflicte i cada fracàs d'una formació professional ens fan recordar situacions en què ens les vam veure amb assumptes semblants i fins i tot no és improbable que en aquelles situacions ens sentíssim o actuéssim d'una manera semblant. En aquest punt, es tracta de descobrir els propis models de repetició, ja que aquests ens mostraran segurament que la nostra reacció no és només una resposta a una altra persona, sinó també el fet que la nostra reacció ha estat una expressió d'alguna cosa pròpia que s'ha immiscit -un cop més- en el conflicte actual o a la solució actual de problemes. Se sol dir que el descobriment d'aquestes repeticions en algun moment fa que reconeguem ja a la situació desencadenant el que es repetirà (p. ex., "un altre cop, ell no ho ha comprés") i, llavors, en aquest precís moment, ens puguem decidir per un altre comportament.

Bibliografia

ARNOLD, R.: *"Seit wann haben Sie das?" Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg 2009.

ARNOLD, R.: *Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC*. Wiesbaden 2008.

GEISSLER, H.: *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. München 2000.

- ROTH, G./ Lück, M.: “Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training”. En: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 1/2010, pp. 40-43.
- SCHULZ von Thun, F.: *Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek 1990.
- SIMON, W.: *GABALs großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation*. Offenbach 2004.
- WATZLAWICK, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, 4 ed., Bern etc., 1974.

Rolf Arnold es catedràtic de formació contínua i de persones adultes en la Universitat Tècnica de Kaiserslautern i és el director científic del Distance and International Studies Center (DISC, Centre d'Estudis a Distància i Internacionals) d'aquella universitat, així com president del Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (VCRP, Campus Virtual de Renània-Palatinat). A més, és el president del consell administratiu del Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE, Institut Alemany per a la Formació de Persones Adultes) de Bonn i ha estat membre del Grup d'Innovació en Formació Contínua del Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ministeri Federal d'Educació i Investigació -Innovationskreis Weiterbildung, BMBF).

Aquest text és una síntesi del capítol 4 (“Formació en comunicació i conflictes”), del llibre de Rolf Arnold: *Systemische Berufsbildung* (Formació professional sistèmica) (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, pàg. 70-98). La traducció ha estat realitzada per Francesc J. Hernández, del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València.



*Fulls d'ametllers, llibres i paraigües. Història de vida d'un obrer anarquista**

Raül Ruano



A la memòria de Pedro Barrio

I. Fulls d'ametllers

En els anys trenta del segle XX, els anarquistes espanyols van edificar tota una cultura de resistència enfront del sistema vigent. Per a conèixer aquesta cultura des de dins resulta imprescindible conversar amb els vells militants llibertaris. Pedro Barrio va ser un dels molts treballadors “anònims”-oblidats en els llibres de la gran Història- que van fer possible el desenvolupament d'aquesta manera de vida alternatiu i llibertari. A través del seu itinerari vital ens acostem a les pàgines que segueixen el procés d'emancipació personal i col·lectiva que van protagonitzar els obrers i obreres anarquistes al nostre país i a uns esdeveniments històrics i socials decisius en la història d'Espanya.

Un dels trets més destacats d'aquesta cultura llibertària va ser -i continua sent- la preocupació per la formació i l'estudi. No hi ha anarquista que no ressalti el plaer de llegir, l'amor als llibres i l'esperança en què l'adquisició de cultura faça a les persones més conscients i lliures. Cap altra tradició obrera ha concedit tanta importància al saber i a la cultura com ho ha fet l'anarquisme i

* Traducció: Joaquim Martínez.

això potser es deu al fet que per als anarquistes la base del canvi social està en els subjectes autònoms i lliures que tenen veu pròpia. Com ha assenyalat el mestre i filòsof de l'anarquisme José Luis García Rúa, la il·lustració obrera que es produeix a Espanya durant la segona meitat del segle XIX i principis del segle XX deu moltíssim a la feina de l'anarquisme. Cal no oblidar que durant gran part d'aquest període l'Estat havia fet desistiment de funcions pel que fa a dotar d'una educació pública a les classes populars. Per a contrarestar aquesta desigualtat, els grups anarquistes van emprar molts dels seus esforços i lluites a crear espais d'aprenentatge individual i col·lectiu (sindicats, ateneus i escoles) on combatre la ignorància dels treballadors, pas imprescindible per a construir un món més racional, just i lliure .

Camp de concentració d'Albatera. Primavera de 1939.

Un sergent del camp de concentració d'Albatera s'acosta a un presoner que compleix càstig en un quadrilàter filat annex al propi camp. El sergent li apropa un poal de lleties que el presoner menja en part, i amagant la resta en la terra mateix. Fa tres dies que no menja. Aquestes lleties li salven la vida. El presoner es diu Pedro Barrio i és un obrer anarquista¹.]

Quan va acabar la guerra ens vam anar al port d'Alacant, una rateira, del port d'Alacant ni van sortir vaixells ni va sortir res, custodiats pels italians, que es van fer càrrec del port, vam menjar les fulles dels ametllers que estaven llavors brollant, no ens portaven menjar, i d'allí ens van portar a Albatera. Albatera va ser espantós, no s'ha escrit gaire, crec que hi ha allà un monòlit o un monument, és a la província d'Alacant, a prop d'Oriola, i és un terreny ple de palmeres, però era un terreny salobrenc. Van fer un quadrilàter de filferro amb punxes i allà ens van ficar, era un terreny que quan rascaves una mica eixia aigua salada. Allò va ser espantós, quasi no ens donaven menjar, el tracte era inhumà, terrorífic, la gent moria com xinxes, si algú intentava escapar era afusellat. Ho van fer diverses vegades al matí, ens aixecaven a les quatre o cinc del matí i van afusellar diverses persones. Després d'un temps ens van ficar els moros, que eren encara més durs. Un dia estàvem formant i de sobte vaig començar a fer sang pel nas, vaig anar a agafar un mocador i llavors va començar un moro a dir coses i a assenyalar-me i llavors em van dir que per què havia trencat la formació i jo li vaig dir: "mire tinent és que tinc una hemorràgia ... "i llavors em van posar un càstig que feien allà, era terrible, no li va tocar a molta gent però vaig tenir la desgràcia que em va tocar a mi, i és que fora del camp havien fet un altre quadrilàter més petit, on et fi-

¹ La totalitat del text - llevat de les poques línies que no estan en cursiva- recull la paraula de Pedro Barrio, a qui vaig tenir la sort d'entrevistar en dues ocasions a final de maig i al començament de juny de 1998. Li agraesc a Manuel Carlos, de la Fundació Anselmo Lorenzo de Madrid, la possibilitat de contactar amb ell i amb altres vells i vells anarquistes.

caven cinc dies i no podies ni menjar ni beure, perquè et morires, allà em van tirar, tres dies, ja estava gairebé inconscient, una nit vaig sentir que em tocaven l'espatlla, em vaig despertar exaltat i era un sergent nou que em deia : “tu dona'm molta pena”. Llavors menjàvem lleties, no menjàvem res més que lleties, perquè em portara un poal de lleties amb terra, vaig fer un forat i allí vaig enterrar-ne la resta, que allà era molt fàcil, i allò em va salvar la vida.

La vida allà era una merda, van començar les pluges, el fang, la manca d'aigua, allò ja era impossible i una nit van desmantellar el camp, ens van ficar en uns vagons de bestiar i ens van portar des de València fins a Portaceli. Allò era horrible perquè era en plena muntanya, no existien els hospitals, no hi havia res, no teníem matalassos, dormíem a terra. Calculeu que n'erem uns quinze o vint mil ... Jo després vaig establir contacte amb la meua companya, que això sí que ens van deixar escriure, i quan em va escriure em va dir que el meu pare i el meu germà eren a la presó, el meu pare havia estat en un hospital de sang , primer havia estat de sereno de nit i després el van posar d'encarregat i el meu germà ja havia estat amb ell fins que van cridar la seua quinta i el van enviar al front d'Extremadura i després quan va tornar a casa els van agafar a tots dos i els van ficar a la presó, els van denunciar per rojos.

[Pedro Barrio va ser un dels milers de derrotats espanyols que va ser traslladat en acabar la guerra civil a Albatera (Alacant), un dels camps de concentració més sanguinaris dels creats pel franquisme. La sort va fer que el seu nom no aparegués associat a la seua activitat sindical i anarquista, i va poder eixir del camp i tornar a la ciutat on vivia, Madrid. Allà es va trobar amb un panorama desolador, tan general com personal. El seu pare i el seu germà havien estat denunciats per rojos i eren a la presó, la seua casa havia estat ocupada per militars i després llogada a uns falangistes. Segurament, en xafar de nou la capital bombardejada i en veure el seu passat recent trepitjat, Pedro Barrio va prémer les dents, va contenir la ràbia i va pensar fugaçment en la seua casa d'Hermosilla i en el final del somni llibertari.]

II. Família i escola: un tresor a les golfes

Madrid. Anys vint

Jo he sigut d'una família molt modesta on es va encebar la desgràcia des de molt aviat. El meu pare era d'un poblet de la ratlla de Sòria i Aragó, i era d'una família de pagesos que treballava les seues terres i treballaven les seues coses, si l'any era bo, aleshores menjaven i si era dolent aleshores s'entrapaven, i va tenir la desgràcia que quan la meua àvia es-

tava embarassada del meu pare, el meu avi va morir. La meua àvia va haver de venir a Madrid, va portar el meu pare amb prou feines i el meu pare es va casar, va tenir dos fills, jo sóc el primer, i quan va tenir el segon va morir la meua mare i ens quedem a la intempèrie, però el meu pare era un home fort i ens va tirar endavant com va poder, amb penalitats i dificultats ...

Vivíem al Barri de Salamanca, es donava la contradicció que nosaltres vivíem al Barri de Salamanca que era de classe mitjana. Vivíem a Hermosilla, davant de nosaltres Azaña amb Lola, la seua senyora. Llavors era un alt funcionari de l'Estat, perquè al Barri de Salamanca els pisos eren de gent benestant, de classe mitjana, no hi havia aristòcrates, bé n'hi havia algun però tenien les cases a part. A Hermosilla vivien els funcionaris, comerciants i aquests vivien en els pisos exteriors i nosaltres, els pobres, vivíem en els pisos interiors. Nosaltres com teníem la sort que vivíem en un cinqué doncs teníem llum, però els que vivien a sota no veien ni un raig de sol.

El meu germà i jo primer vam anar a una escola municipal a O'Donnell, enfront del Retiro, però allà pràcticament no t'ensenyaven res, llavors el meu pare va estar fent-li voltes i es va assabentar que mentre que a l'escola d'O'Donnell els xavals estaven aprenent a multiplicar, aleshores en els Escolapis, aquest col·legi que està a Torrijos, estaven ja aprenent l'arrel quadrada. Així que va dir "jo el que faré és intentar ficar-los aquí, si més no que no em perden el temps" i llavors va parlar amb algun veí i ens va ficar allà i allà vam estar el meu germà i jo set anys, fins que vaig començar a treballar . En els Escolapis hi havia de tot, rectors que eren uns miserables i tios als quals adoràvem, que eren encantadors, i allà vam poder adquirir una mica de coneixements bàsics, matemàtiques, cal·ligrafia ...

Els habitatges dels treballadors eren molt xicotets, per regla general solien tenir habitacions molt xicotetes, una cuina amb un fogó de carbó, després solien tenir una habitació que feia de menjador i després dos o tres alcoves, però molt xicotetes, en les quals a penes cabia un llit i en algunes d'aquestes un armari. Eren el que es diu ara un barraquisme vertical. Eren cases que ja tenien aigua, però és clar serveis higiènics no tenien més que un vàter, allà no hi havia banys ni res d'això. I és clar, si haves d'escalfar aigua, és que era terrible, no m'estranya que la gent es rentara poc. I abans era pitjor perquè no hi havia aigua i havien de pujar al pis d'un pati. Però això jo no ho he conegut, quan jo vaig obrir els ulls a la

vida, a les cases ja hi havia aigua corrent, hi havia una aixeta a la cuina i el wàter amb la cadena i és tot. Això eren totes les condicions higièniques.

Els pisos exteriors d'Hermosilla tenien cadascú la seua golfa amb les seues catifes, però els pobrets teníem unes golfes comuna i cada un teníem el nostre raconet, era una teula vana, i aquí un tenia la roba vella i el meu pare tenia un bagul ple de llibres, i mira per on jo un dia, com estàvem la majoria del temps sols, perquè el meu pare treballava, ell ens feia el menjar, quan érem xicotets ens vestia, ja quan érem una mica més majors el menjar el feia jo, ell se n'anava a treballar i estàvem molt de temps sols. I un dia vaig agafar la clau de les golfes, vaig anar a veure que hi havia per allí, era curiós, total vaig agafar i vaig obrir el bagul i era un bagul ple de llibres.. És clar, el meu pare es coneix que com érem tan xavals, jo tindria vuit o nou anys i perquè no perdérem el temps i estudiàrem, doncs els tenia allà. Llavors, jo em vaig trobar un tresor, és l'únic que em va quedar de ma casa, perquè va quedar a les golfes i un veí el va agafar. Vaig veure les obres completes de Víctor Hugo, quan vaig llegir 'Els Miserables' se'm van creuar els fils i quan vaig llegir el de Jean Valjean em va causar una impressió tremenda. Després vaig llegir 'Els treballadors del mar' i després em vaig trobar un llibre sobre la mitologia grega i romana, un llibre preciós de l'editorial Calleja que no l'he tornat a veure i que jo he perdut. També en vaig llegir unes que em van agradar molt de Pío Baroja, 'La busca', aquesta de la lluita per la vida, la trilogia aquesta que té, la 'Aurora roja', també em va agradar molt, bé ja anava tenint més edat, ja tenia onze o dotze anys, perquè clar això no es llegeix en una nit ... N'hi havia també de Blasco Ibáñez, em va agradar molt, després m'han dit, quan m'he assabentat de les coses, que no era un gran escriptor Blasco Ibáñez, el que passa és que era molt evocador. Vaig llegir 'Arroz y tartana', 'La Barraca', 'Cañas y barro' que em va agradar moltíssim ... Estava desitjant que se n'anara mon pare a treballar per a treure el llibre i seguir llegint-lo.

En ma casa teníem sempre un esperit liberal, democràtic, el que havíem mamat amb el meu pare, no s'empassava els temes de religió i era un lliurepensador, en fi, ens vam criar en aquest ambient, mai va intentar amb nosaltres inculcar-nos cap a una determinada inclinació ideològica, ens va deixar al nostre aire. El meu pare estava subscrit durant molts anys a un diari molt bo que es deia "La Libertad" que tenia les millors pomes d'aquella època, d'Antonio Zozaya, escrivia Luis de Tapia unes cobles molt gracioses. Després va canviar perquè durant el bienni negre aquest

diari va fer un canvi i el meu pare es va esborrar. Era un diari del que llavors es deia liberal, que ara la paraula s'ha substituït molt, de tendència d'esquerres, republicà.

El meu pare va estar de secretari durant molts anys que va ser director general de presons i director general de duanes i després la cosa es va posar malament i aquest mateix senyor, com es portava molt bé amb ell, el va col·locar en una casa de contractes ferroviàries. Afortunadament els anys que va treballar amb aquest advocat li va permetre, com no tenia horari fix i ja et vaig dir que havia mort la meua mare sent nosaltres molt xicotets, va tenir la sort que en no tenir un horari ens podia atendre d'una manera molt diferent a després quan ja érem grandets, quan es va col·locar a l'oficina d'aquest contractista, amb un horari fix.

El meu pare venia de treballar i es posava a fer el menjar. Després tenia una cosa molt bona i és que quan teníem un dia lliure, els diumenges al camp, al Jarama a banyar-te, que llavors sí que podies banyar-te i agafar peixos, o a l'Henares, allí jo he agafat ostres, passàvem un dia agradable, venies cuit com un cranc i fins el diumenge següent, i a mi el camp per això m'agrada molt. Perquè fins a la guerra jo no havia conegut més que dues parts d'Espanya, Astúries, d'on era la meua mare, on anàvem alguns estius i el poble de Medinaceli que ens va portar el meu pare també un estiu o dos, molts estius ens quedem a casa perquè no hi havia ni un euro ...

III. República i anarquisme

Anys intensos: d'octubre de 1934 a juliol de 1936

Va ser l'any 33, amb quinze anys, quan jo vaig començar a treballar en una fàbrica de paraigües i en el 34 quan em vaig afiliar a la CNT i a les Joventuts Llibertàries. A la fàbrica vaig conèixer un xic de Linares, es deia Antonio Casas, que pertanyia a la CNT i que em va dir: "ja que has començat a treballar el que et convenia és afiliar-te a algun sindicat, et pots fer de la UGT o et pots fer de la CNT, com tu vulgues, jo si et vols fer de la CNT doncs et porte uns dies, tu veus allà l'ambient, que no t'agrada doncs te'n vas a la UGT, que t'agrada doncs et quedes amb nosaltres ". I efectivament vaig anar-hi i hi va haver una cosa que em va cridar molt l'atenció i era l'absoluta falta que havia de categories, allà l'últim mico que entrava tenia la mateixa veu i el mateix vot que el tio que portava trenta anys a la CNT, i allò em va agradar, una democràcia directa, així era, allà els acords es prenen per assemblea, si havia d'anar a alguna vaga se ce-

lebrava una assemblea i el comité de vaga que estava a les ordres de l'assemblea i no l'assemblea a les ordres del comité. . I això em va agradar i em vaig fer de la CNT en una època que era una mica dramàtic perquè era el 34. Havia guanyat el bienni negre, la CNT estava en la clandestinitat i jo pràcticament em vaig fer de la CNT a la clandestinitat, estaven tancats els locals, estava travessant una mala època ... I també em vaig fer perquè em va agradar la manera com els xics treballaven, estudiaven en les Joventuts Llibertàries, i així en fi jo em vaig anar formant i aprenent ... Vam anar adquirint una cultura que era molt difícil aleshores, pseudocultura, digues-li com vulgues, perquè era una cosa autòctona, la formació era molt dura perquè teníem uns jornals molt esquifits, llavors es guanyava 2,50 diàries, jo tenia llavors 15 anys, i és clar jo per tenir una pesseta havia d'estalviar en moltes coses, els diners de l'entrepà, a anar caminant a tot arreu guardant els 25 cèntims que costava el tramvia i amb això ... però no era jo una excepció, era general entre els xavals de les Joventuts Llibertàries, compràvem revistes, llegia una revista que s'editava a València, que es deia Estudis i que era molt interessant, els dibuixos els feia Renau que feia uns cartells meravellosos. Doncs allí adquiries coneixements de moltes coses, de filosofia, de les lluites de la dona, sobre educació sexual, que eren molt interessants i que per a nosaltres era molt corrent, estàvem educats per prevenir el contagi de malalties venèries ... Hi havia també altres articles molt interessants sobre psicoanàlisi, que llavors ja es parlava molt sobre psicoanàlisi, sobre ciència, sobre geografia. Era una revista molt bonica i que fèiem veritables esforços per poder comprar-la i és clar qui podia la comprava, la portava a l'Ateneu i després la llegia tot el que volia i podia. Per a nosaltres comprar un llibre o una revista era un esforç terrible perquè teníem uns sous tan mesquins i hi havia a les nostres llars unes necessitats tan grans que no podies permetre't el luxe de gastar-te en coses que no foren la mera subsistència. I malgrat això compràvem llibres. Jo anava d'Hermosilla a Argüelles caminant a l'Escola de Comerç a la nit, cinc cèntims, anada i tornada cinquanta cèntims. Anaves rascant per comprar-te un llibre que podia costar 3,50 o 4 pessetes, aleshores els llibres no estaven barats. Hi havia una obra que a nosaltres ens tornava bojos, que quan podíem la compràvem a terminis per a l'ateneu, L'home i la terra d'Elisée Reclus. Solíem tenir una biblioteca senzilla, bona dins de les possibilitats que hi havia.

L'any 34 el que jo vaig observar va ser un enorme esperit de lluita en el sindicat ... A la UGT també, perquè llavors ens portàvem molt bé amb els

ugetistes, sempre ens hem portat molt bé amb els socialistes, amb els comunistes no perquè ells tenien una forma d'organització molt vertical. Eren les reivindicacions obreres perquè es compliren les bases de treball que gairebé ningú les volia complir, per exemple, un aprenent l'acord deia que havia de guanyar 60 pessetes al mes i el més que li donaven era 45, en signava 60 però li'n donaven 45, això era pel que estàvem lluitant, això i la preparació de la revolució, eren uns anys molt intensos, per a mi molt breus, d'octubre del 34 a juliol del 36. Pel que fa a la lluita sindical, hi havia vagues, moviments, manifestacions ... Era la lluita per a millorar la condició immediata del treballador que també era molt àrdua perquè a més la dreta estava molt encoratjada perquè és clar el que no va perdonar mai la dreta aquesta salvatge d'Espanya és que les esquerres es van enfilar al govern. Les esquerres, bé, fixa't aquells republicans que eren homes molt d'ordre i molt pusil·lànimes, però tampoc això podien suportar. I van arribar a tancar fàbriques i en el camp va ser terrible, es deixaven els camps erms i hi va haver gent en els pobles i en les aldees que se les veien magres per a menjar i se'ls deia una frase que es va usar molt en aquell temps: "no volíeu república, doncs aquí teniu república" ... Era terrible, hi havia una crisi horrible.

Una de les coses que sí que et vull remarcar i remarcar és aquest afany que sí que teníem abans de la guerra molts obrers, molts treballadors joves per saber, per aprendre. Això jo ja no ho he tornat a veure més. Ara estudien les criatures per rutina, perquè és una obligació. Però teníem una ànsia enorme que s'ampliava el nostre horitzó mental i els nostres coneixements... Conferències, xarrades, hi havia una activitat tremenda amb xarrades de tot tipus, et venia un senyor i et deia "doncs jo vull donar una xerrada sobre filosofia", un altre donava una xerrada vegetariana, una altra venia una dona, Dones Lliures també era una altra associació, i et parlava sobre les llibertats de la dona, sobre l'esclavitud, fins i tot entre els homes treballadors, perquè és clar hi havia treballadors que eren molt masclistes i allò calia combatre-ho també perquè eren unes esclaves, estaven treballant des de les set del matí fins a les dotze de la nit, carregades de fills, i el marit arribava, menjava i se'n anava a la taverna ... Una altra cosa que combatíem era l'alcoholisme i l'afició a la taverna, era on el treballador s'emborratxava i s'embrutia, combatíem una sèrie de xacres que tenia fins i tot la gent modesta, hi havia individus que es gastaven el jornal el dissabte i arribaven a casa borratxos, deixaven la dona amb els quatre fills i s'havia gastat el so cabró el jornal, era una vida molt dura... I aquesta era la nostra vida, ja et dic que per a mi va ser molt breu ...

El que sí que es mastegava ja en l'ambient era una sensació que allò estava ja adquirint un clima irrespirable, nosaltres estàvem per la revolució social, que creïem que es produiria als catorze o quinze dies següents, la dreta estava esmolant les ungles perquè havia guanyat el Front Popular i no ho podia consentir, total, va arribar el 18 de juliol de 1936 i la guerra.

IV. Les activitats normals de l'ésser humà

Cafeteria de l'Hotel Suècia. Madrid. Primavera de 1998.

La CNT és l'ideal anarquista aplicat al món del treball, per això és anarcosindicalisme. És un, va ser un estudi que pràcticament es va fer a Espanya, fins i tot jo he estat parlant amb molta gent anarquista que ha vingut de l'estranger a xarrar amb nosaltres, ja et vaig dir que jo durant uns anys vaig ser membre del Comitè Nacional de la CNT, i venia gent anarquista i no acabaven de comprendre l'anarcosindicalisme. Però eren les teories anarquistes posades en funció del treball, que no és cap disbarat, i la CNT va arribar a ser una organització potentíssima a Espanya.

La situació actual la veig molt malament, ara per ara. Potser, crec i desitge que aquestes utopies estan ací en estat latent i algun dia amb els problemes que té la humanitat, que no acaba de resoldre'ls, algun dia algú dirà hi ha ací una cosa que potser estudiant o buscant els antecedents, i posant-les al dia puga ser interessant com a filosofia per al futur i com a forma de vida per a desenvolupar les activitats normals de l'home. Però ara per ara res, les esquerres estan fetes pols. Perquè a més hi ha una cosa rara i és que sembla mentida però en el moment en què tenim una caseta i veiem que aquests maons són els nostres ja ens convertim en uns conservadors. Un treballador mai ha tingut res i ara s'ha obligat d'una forma maquiavèlica a que siga propietari d'un pis amb què ha hipotecat part de la seua vida i es deixa allí la vida i la suor pera aconseguir uns milions de pessetes que no els anava a aconseguir en la seua punyetera vida però que els necessita per a ficar-se en hipoteques i embolics, entrampats amb fracassos perquè tots, si veus la premsa cada dia eixen munts de pisos a subhasta en una llista perquè no els han pogut pagar i això cada un és un drama, de gent que s'ha quedat sense feina, que no poden i es veuen en el punyeter carrer.

Jo crec que la humanitat haurà de buscar altres camins perquè els problemes no els té resolts, són gravíssims. Que nosaltres a Europa mengem cada dia això no vol dir res, hi ha molts a Europa que passen fam, i a Espanya que passen fam, calamitats. Àfrica perquè anem a parlar i Ori-

ent és espantós ... Algun dia ha de rebentar, no es poden posar fronteres, la gent que ve amb les pasteres desesperada, això no es pot parar. Podràs agafar-ne un grup, però quan el que t'empeny és la fam i la desesperació i el fet de creure que aquí hi ha el manà, això, això no hi ha qui ho pare.

Però és que al mateix temps s'estan produint uns fenòmens xenòfobs que jo no els entenc ni els he entés mai. Com es pot odiar a una persona perquè tinga un altre color de pell, no sé ... Jo no ho entenc, és que hi ha coses d'aquestes que no m'entren al cap, perquè una persona siga d'un altre color de pell o tinga altres faccions, que l'avorrisquen, no ho entenc, per a mi és un ésser humà amb tots els respectes que mereix, res més. Com és dur que es rebutgen les persones per la seua condició social, és estúpid.

[El magnetòfon s'apaga i caminem cap al metro. Pedro Barrio m'explica que un dels seus grans desitjos, a més d'haver estudiat una carrera universitària, era el fet d'haver sabut tocar bé algun instrument. Va tocar el llaüt i va donar algunes classes de solfeig a la presó amb un mestre de música molt reconegut, Agapito Malezuela. Ja en els baixos de Cibeles, hi ha un flautista tocant i em diu que és una cosa que no pot resistir, el fet de veure algú tocant bé un instrument i no donar-li alguna cosa.]

*Pedagogia de la Re-Afirmació I. La confiança, la responsabilitat i la refracció¹ com a elements pedagògics de la Resiliència. El relat autobiogràfic de Semi**

Pablo Cortés González, Universitat de Màlaga; José Miguel Villa Leiva, Coordinador Casa de la Bona Vida²



1. Manifestació d'intencions.

El que es presenta en aquest treball, són reflexions teoricopràctiques que emanen de la pròpia construcció subjectiva, particular i basada des de la col·lectivitat d'una experiència sobre Resiliència emmarcada en un dispositiu pedagògic, *La Casa de la Bona Vida*, en pro del desenvolupament vital digne de les persones immerses en situacions de marginació i les conseqüències anàlogues com ara drogoaddicció, indigència, etc. Concretament exposarem i estudiarem un cas concret, el de José Miguel (coautor d'aquest article), a través de la seua narrativa que ens servirà com a referència al model de Resiliència que defensem des d'una perspectiva pedagògica i crítica.

Plantegem que per a entendre la Resiliència, hem de comprendre les veus particulars d'aquelles persones que necessiten un canvi o bé han fet un gir a la seua vida, un retorn a la vida (Cyrulnik, 2009). Per tant la recuperació de les veus marginades des de l'anàlisi i reflexió de narratives i l'acció comunitària, és la clau per a la millora social definint uns principis de procediment flexibles i plausibles, i així mateix la millora per al canvi personal i la ruptura d'identitats estigmatitzades. Fent una interpretació pedagògica més que psicològica, i allunyant-nos del matís psicoanalista, rescatem la idea de la recuperació de la paraula, observant com l'experiència vital no és un fil conductor lineal, on de principi a fi es forja qui és un i com ha d'actuar, sinó que els canvis i la felicitat són fets viables i necessaris, que es teixeixen en la contínua interacció de les significacions que es té de la realitat. En paraules de Bruner (2009:81), sobre la concepció de la creació cultural del significat, "es tractaria d'un sistema que s'ocupa (...) també de les condicions de felicitat, és a dir, les condicions mitjançant les diferències de significat poden resoldre invocant les circumstàncies atenuants que donen compte de les interpretacions divergents de la realitat".

La Resiliència es conceptualitzaria, doncs, com la capacitat d'una persona d'apoderar-se de la seua pròpia vida, un procés d'emancipació on s'és capaç d'enfrontar-se a entramats culturals, socials, normatius... per la recerca d'un creixement de la dignitat, i d'una vida feliç. No es tracta d'adquirir models o patrons sobre el que significa viure en societat, sinó reconstruir a través de la re-afirmació personal i social el seu espai i rol en la societat. En aquest sentit, la convivència a través de l'acceptació de l'altre en pro d'una interrelació personal i sistèmica, és la clau on poder treballar i crear un sentit i un nou ordre d'interpretar les diferències, basada en la participació activa.

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Usem aquest concepte metafòricament parlant, com el procés pel qual una persona es relaciona i interacciona amb el context i persones convertides en punts de referència, reflexos presos com a rellevants i significatius, per al seu desenrotllament personal i social des d'un enfocament resiliència. És la primera fase de la Resiliència que defenem, on l'individu reflecteix situacions que van marcant el seu procés de canvi per a posteriorment integrar-lo i generar crítica i interpretativament el seu procés d'alliberament, en termes de Freire.

² Llar d'Acollida al marginat de l'AICGPP

1. Experiències entrecreuades relatades des de l'esperança. El meu procés de canvi (Resiliència). Relat autobiogràfic.

Em diuen José Miguel Vila Leiva però de malnom em diuen el *Semi*; sóc del barri de Palma-Palmilla. Vaig anar creixent convertint-me en un trinxeraire amb els amics, tenia males companyies sempre. Cap als 14 anys ja anava a robar. En el soterrani del bloc havia fet la meua cova, el meu taller per golfes, per a la nit robar quan m'encarregaven motos.

Vaig començar a ficar-me les meues ratlles amb 16 anys per ací. Hi havia moments que quan em quedava sol o me n'anava a casa a dormir, em venien pensaments com *mira com he trobat el meu pare³, el dia de demà tindré els meus fills i no vull que els meus fills passen per això ...* Però he caigut. Normalment m'he mantingut, però quan vaig caure a fumar en botija va ser la meua perdió. En dos mesos vaig perdre cotxes, or i venia tot el que enxampava a la casa, fins i tot els joguets dels meus fills.

Ja fa dos anys i escaig estava, com una de altres nits, tranuitant, em desmarcava de la casa. Jo tenia la parenta, els xiquets, però agafava el gos a les nits, aquest era el meu descart, i me n'anava a buscar la vida, a comprar la droga. Una de les nits, Chule⁴ estava de guarda, en una de les obres que hi havia al nostre barri. Em va trucar i em va explicar “mira Semi jo en veritat estic treballant amb les persones que són com tu, amb problemes, tinc una caseta al camp”, gent que té problemes com jo, que potser jo no ho estic assimilant per ara ... aquests eren consells, perquè ell em veia malament, però jo en veritat deia que no, jo em controle.

Em va dir que ho intentés. Jo li vaig dir que sí, però l'assumpte és que tinc problemes amb la justícia, tinc coses pendants; m'agradaria eixir de tot aquests marrons, però era molt difícil perquè havia de pagar presó. Hi havia pagat anys de presó anys enrere, i amb les meues ximpleries m'havia buscat dues o tres causes més, jo sabia que tard o d'hora havia de tornar a entrar-hi una altra vegada. Això m'enfonsava, em destruïa, tant em feia fer-ho pitjor. Fumava encara més droga. A tot això, Chule em deia, “no et preocupes que tinc un equip que lluita també per això, no et puc prometre res, però que s'intenta”. Però és clar que escoltava això i no creia gaire ...

Vaig quedar per a ingressar a la casa. Però com tots fem busquem excuses abans, com mira millor demà hi vaig, que he d'acabar d'arreglar les meues coses ... Per tal de no atabalar més, Chule em va dir que vinga, però em va posar a diversos components de la Casa de la Bona Vida que portaven més temps i que confiaven en ells, perquè em buscaren. Ell veia que jo volia llevar-me, però no feia el pas aquest. Dies després d'eixir corrent, em vaig amagar, però Salvi que ja em coneixia del barri, va anar-hi preguntant als companys i a la fi em van trobar..

³ Mon pare va morir per SIDA, conseqüent a la drogoaddicció. Només el vaig veure una vegada quan el van expulsar de presó perquè li faltava poc per a morir. Tenia 14 anys.

⁴ Jesús Rodríguez Arribas, alies Chule, és el president de l'Associació per la Integració de la Comunitat Gitana Palma Palmilla i fundador de 'La Casa de la Bona Vida', centre d'atenció i acollida al necessitat. És un referent dins de distints barris del districte de la Palma Palmilla a Màlaga, per liderar projectes per a la millora de la situació dels veïns i veïnes, sense importar nacionalitat, religió o ideologia.

Jo en aquest temps abans d'entrar-hi, veia que Chule havia estat molt perdulari, drogoaddicte i de diversos anys el veia totalment canviat. Pensava que s'havia quedat boig. Llavors no coneixia la Casa de la Bona Vida, però de la manera que em va dir que hi anara em va impactar molt. Pensava jo no tinc res a veure amb ell, se'm va apropar i em va allargar la mà.

Estant a la Casa de la Bona Vida, em va donar molta confiança. Jo intentava buscar excuses, i sempre ho feia de tal manera que em deixava tranquil. Com veia com m'ajudava i em treia alguna cosa bona perquè no me n'anara. Saben com tractar. Jo buscava excuses molt rares com ara el menjar, llavors em posava un responsable perquè busqués el menjar de ma casa. Per tot arreu buscava excuses, però sempre me les desmuntava, de manera que jo ni ho veia estrany. Em feia el meu raconet, si no me n'anava. M'ajudava molt, com que vaig estar 7 anys a la presó, ell se n'adonava que no volia estar tot el dia dins, i aleshores eixir amb ell. Va començar molt aviat a donar-me la confiança. Jo veia a les persones allà que eren drogoaddictes veterans, i en veure'ls, els escoltava que portaven un any i escaig i no sabia com podien aguantar tant, eren personatges dels bons ...

Intentava buscar entropesons, però no podia. Una de les coses que m'ha fet mantenir-me és que jo m'equivocava i em donava sempre una altra oportunitat, i no només a mi, a tots. Llavors jo hi veia que no li podia fallar. Havia d'intentar demostrar-li per tots els mitjans meus que no s'havia equivocat, que ho portaria bé. Jo mateix, em veia bé. M'han passat moltes coses com xarrades a la universitat, tasques de l'associació, veure els meus fills ... es confiava en mi. Mai pensava en la meua vida que anava a passar-me això, i menys amb Chule. Actualment m'han substituït la condemna de presó per a pagar-la a la Casa de la Bona Vida, això m'ha donat la vida perquè la meua paranoia era la presó i aquí continue lluitant.

A poc a poc em va anar donant responsabilitats. El més difícil va ser el programa contra l'absentisme escolar, que és córrer tot el barri, perquè és allà on em drogava sempre. Els primers dies, eixíem des de la Casa de la Bona Vida per a recollir els xiquets, però moltes vegades me n'havia d'anar de primer sol a la casa de Chule. Veia que em donava confiança, em llevava a les sis i anava a casa directament. I jo deia, com em pot enviar allà mateix al seu bloc? En aquesta mateixa placeta era on jo agafava la droga. Va ser bo per a mi, en veritat. Un dels matins, anava a llançar-me a comprar-ne, i l'hi vaig dir que m'havia faltat res per comprar-ne i me'n vaig anar ràpidament a dir-li-ho perquè se me n'anava la mà. Em vaig sentir perfectament, si no ho dic, a l'altre dia ho hagués fet, no podia guardar-ho. Jo volia anar amb la veritat, per si fallava i no tenia forces.

A poc a poc, l'absentisme escolar⁵, va ser una de les coses que més em va ajudar, vaig aprendre a portar els meus xiquets a l'escola. Chule em deia, el teu càstig és portar els teus xiquets a l'escola, i jo dins de mi deia, *es creu que és un càstig per a mi, això és perfecte per a mi, és el que jo volia*. Ell sabia que això era el que jo volia, ho feia a cosa feta.

Una altra cosa és que anava al CPD⁶, per fer-me el dopatge. Això em va donar forces, volia tenir cada vegada més mesos llevats, més dopatge negatiu. Cada vegada estava boig per demanar-li el paper per demostrar-ho. Em motivava. És una cosa molt fava un paper, però per a mi és el més bonic, que estic donant negatiu en tot.

Ara he arribat a l'extrem que tot el que es puga fer a la Casa de la Bona Vida ho faig jo; veritablement estic fort, em veig súper fort. Però també em fa por, veig la gent que han estat a la casa, surten, han estat un any curats, o dos i una altra embolicat, gent forta, situada. En veritat no puc caure, una de les coses és els meus fills, i una altra que jo en veritat ho aconseguiré. Servisc per a això, em sent un mediador social, un agent social.

En aquest sentit, estem les 24 hores i mai diem un 'no' a res. Actuem amb el cor a la mà, parlant de la realitat, cada vegada que agafe a un li faig saber que abans era com ell, i es pot convertir en alguna cosa més. *"Donar suport i comprendre les situacions de cada un (...). La constància, l'amor, són claus com a agents. El mediador social del futur ha de tenir un ventall de possibilitats, comprendre a la persona, ficar-se en la pell de l'altre"*(Chule) Chule és la persona que gràcies a ell sóc aquí avui en dia, és la persona que gràcies a ell em puc convertir en algú, i jo veig en ell, que és una persona especial. No hi ha un altre igual, perquè actua d'una manera sempre per a ajudar els altres. Hi veig un rendiment. Em feia falta una abraçada com aquesta, tenir una persona al costat de mi.

"Per a mi Semi és aquest agent social, del carrer, que la vida no donava dos duros per ell, li havien posat el segell i l'havien marginat, i això són els que han de dir molt del futur. Són agents socials que necessita el món, agents socials de carrer, de barri que es pot confiar en ells, que s'ha de creure en ells i que són capaços de fer moltes coses"(Chule).

A mi el que em mou, el que em dóna força per a seguir és que de la mateixa manera que jo m'he curat i he eixit d'aquest forat, jo sé que si continue en això, a part que em continuaré ajudant, trauré a molta gent del forat també. Ara és quan estic vivint bé, tranquil i feliç, ajudant els altres. A part que he canviat la meua vida, valc per a ajudar a la gent a canviar la seua vida.

⁵ Cada matí s'arrepleguen a uns 25 o 30 xiquets i xiquetes que tenien faltes d'assistències reiterades a les escoles de la zona. En la mesura que siga possible es treballa amb les famílies.

⁶ Centre Provincial de Drogues. Organització que gestiona la Diputació de Màlaga per al tractament de drogoaddiccions

2. A tall de conclusió. La confiança, la responsabilitat i la refracció (el punt de referència) com a elements pedagògics de la Resiliència.

Com hem pogut llegir en el profund microrelat de José Miguel, cal dir com a procés metodològic que és part de les entrevistes realitzades durant la recollida d'informació de la tesi, i que s'està confrontant les conclusions en processos de devolució on es discuteixen conjuntament elements extrets dels relats que es generen, abordant i reflexionant conceptes que es treballen com a eixos marc de l'esmentat treball.

En primer lloc, cal breument fer una pinzellada al component conceptual (complex i polisèmic) que hem anomenat *Pedagogia de la Reafirmació*, clau en qualsevol procés de Resiliència des de punts de vista pedagògics. Des d'aquí ens endinsem en una lògica que es distancia dels vessants de la psicologia terapèutica i dels models assistencialistes, per a treballar una pedagogia de la *possibilitat*. És una interpretació de la realitat subjectiva i particular de l'experiència, allunyat de l'afany de l'estandardització i la normalització de les conductes que haurien de ser. En els temps que corren, on els models són els paràmetres, i els límits no són col·lectius sinó generalitzats, és més complex començar per un canvi paradigmàtic fora de l'hegemonia del sistema, si no és recorrent a la dimensió subjectiva, a la possibilitat de les subjectivitats on la identificació de realitats similars és creada a partir de les particularitats.

Com Freire apuntava en la seua obra *Pedagogia de l'esperança*, els agents socials (des de diferents esferes, àmbits i disciplines) hem de procurar que la possibilitat de ser i fer siga qüestió imminent en el desenvolupament vital de qualsevol persona com a principi deontològic. “Una de les tasques de l'educador o de l'educadora progressista, a través de l'anàlisi polític seriós i correcte, és descobrir les possibilitats -siguen quins siguin els obstacles- per a l'esperança (...) quan lluitem com desesperançats o desesperats és la nostra, una lluita suïcida, un cos a cos purament venjatiu” (Freire, 1993: 9)

La pedagogia de la reafirmació s'entén des de dues esferes: la personal i la col·lectiva, ambdues relacionades i necessàries. D'una banda, l'afirmació i empena personal d'identificar-se més enllà dels estigmes socials. Ara, d'altra banda, cobra valor l'esfera col·lectiva, que ha de donar suport aquest procés de reafirmació, des d'un trobada íntima a la trobada col·lectiva. El procés reafirmant no és una ruptura amb el passat, sinó un començament de noves oportunitats, de noves expectatives i de reconfiguracions de la realitat. Podem observar clarament en el relat de José Miguel aquesta possibilitat de ser i de fer.

Cal tenir en compte la necessitat de noció social. En aquest sentit la lògica col·lectiva i personal, ha de ser conscient de la situació com a col·lectiu que es juga

dins de les esferes i estructures socials des de perspectives macropolítiques. La pedagogia crítica ens aporta que,

“Atesa la creixent escala de desenvolupament capitalista i la separació dels productors directes dels mitjans de producció, mai hi ha hagut un temps més important per a repensar la noció de classe social. La classe governant ha desviat l’atenció de la realitat de classe basada en la desigualtat dins de la globalització del capitalisme, prenent avantatge dels conflictes intra i a través de la classe”
“(McLaren a Aguirre Muñoz, Lucía, 6)

Reconfigurar qui som i contra quins conflictes ens trobem i què ens podem trobar, és clau per al desenvolupament d’una pedagogia refermadora, on la consciència crítica del món en què ens movem és la via per la qual poder alliberar-nos.

Quan les persones desenvolupen habilitats molt properes a l’autodestrucció, com ara consum de drogues, actituds violentes, etc., Arriben a un punt que no es veuen capaços de desenvolupar una altra activitat. D’una banda, perquè és el que ha generat personalment i contextualment i / o d’altra banda, això configura l’estigma del discurs dominant, on passem a un pla perversament cosificador; ¿però qui són els exclosos? S’utilitzen categories massa àmplies per si mateixes i que s’allunyen d’un acostament a implicacions profundes de l’ésser. Per això José Miguel, està passant per un exemple clar de Resiliència. Es creu i creu en les seues possibilitats (confiança), pren compromisos personals, socials i familiars (responsabilitat) i adquireix el rol d’agent social prenent a altres com a elements clau (refracció), tant per donar-los suport com per ser ajudat.

En aquest sentit, cal dir que la confiança, unida a la responsabilitat i a la refracció, crea una triangulació primordial a l’hora d’entendre l’emancipació personal i social de qualsevol individu. Són elements que van units i relacionats, on podem veure aquestes dimensions individuals i íntimes fins a les comunitàries.

En qualsevol relació humana, es requereix l’apreciació de ser afirmat, que la veu personal tinga lloc i coherència en el món en què vivim. Per aquest motiu la refracció és la via, en doble sentit, on recolzar-se i / o ser recolzat en les subjectivitats de l’altre /a, per a després servir de lent per a la recreació d’altres subjectivitats que suposaran un gir per a una identitat col·lectiva. En tot aquest entramat la responsabilitat passa per ambdós nivells, i és necessària per a establir vincles pels quals han d’estar subjectes a processos de creació de la pròpia subjectivitat en els marcs pels quals ens movem.

Per tant, i aclarint que en qualsevol procés de canvi resilient, ningú pot reinserir a ningú, tret que s’adoctrini, ensinistre... el que es creen són les possibilitats.

Michael Foucault en la seua obra “*Ethics. Subjectivity and truth*”, mostra una interpretació sobre el significat de l’acceptació i les lluites de poder en aquests espais on les persones prenen decisions i per tant, prenen partida en un joc on les regles xoquen entre si en el tauler del més fort. Des d’aquesta perspectiva, podem afirmar que aquests espais de participació (no concebem la participació sense possibilitat de prendre decisions), són reconfigurats tant que incidim en les lògiques per les quals sostenen els marcs establerts, i per tant des de dins d’aquests marcs és quan pot sorgir una ampliació o modificació d’aquests.

Per exemple, en el propi relat autobiogràfic de José Miguel veiem com el desig de poder seguir treballant, lluitant perquè altres puguin eixir d’una realitat i així canviar les seues vides i perseguir la felicitat, es genera aquest sentit de crear espais de refracció no només a nivells individuals, sinó marc. És a dir, la proliferació d’aquest tipus d’experiència resilients, i la seua comprensió, generaria canvi en la lògica d’entendre la *reinserció*, forjarà altres vies on la societat valide els *modus operandi* que desenvolupen persones en situacions de compromís social, agents socials i persones assedegades d’oportunitats per a poder identificar-se.

Amb això i per a acabar, és recurrent recollir dues idees clau en el pensament de Freire en la seua obra *Pedagogia de l’oprimit* per a tenir en compte aquest procés d’alliberament: 1. L’eradicació de pressupostos o accions paternalistes, i 2. la configuració de relacions on cada individu tinga la possibilitat de ser i actuar, deixant d’estar / ser *subjecte d’alguna cosa*. És a dir, plantejaments on dialècticament i aparentment diuen ‘alliberar l’individu’ cauen pel seu propi pes, perquè l’individu no s’allibera (concepció de subjecte), sinó que s’allibera a si mateix mentre es formalitzen pràctiques profundes d’alliberament i reflexió des del propi jo.

Bibliografia

- BRUNER, Jerome (2009): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitive*. Alianza Editorial: Madrid.
- CORAL AGUIRRE, Lucía (2003). *El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001*. Entrevista a Peter McLaren (Versió en espanyol actualitzada). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>.
- CYRULNIK, Boris (2009): *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de Resiliencia: el retorno a la vida*. Gedisa: Barcelona.
- FOUCAULT, Michael (1994): *Ethics. Subjectivity and truth*. The New Press: New York.
- FREIRE, Paulo (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno de editores: Mèxic.
- FREIRE, Paulo (1980): *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno de editores: Madrid.

*Antonio “Rufino”: un camperol conscient. Ciència camperola i sustentable**

David Gallar Hernández¹, Antonio Viñas Márquez²



*“Hem matat la cultura camperola i no l’hem substituïda per res, si més no, per res noble “
Miguel Delibes*

*“Un dels fenòmens globals més importants que està tenint lloc és l’eliminació intencionada i planificada de la pagesia (...) Ens han convençut que el passat no existeix i això ens resta l’esperança, només cal mirar-nos per dins”
John Berger*

1. Crisi civilitzadora i agricultura

La modernització del món rural, de l’agricultura i de la societat es va obstinar a acabar amb la pagesia: calia aconseguir una agricultura més productiva, traure el medi rural de l’endarreriment, la qualitat de vida s’havia mesurar pel nivell de consum i confort . Com si el problema de la pobresa rural estigués en la ignorància i la incapacitat dels seus habitants.

La Revolució Verda i la seua aplicació a través de la Política Agrària Comunitària (PAC) van imposar el model de l’agricultura industrial productivista. El productivisme és la idea-força de la modernització agrícola, que es caracteritza per la intensificació -que s’aconsegueix amb productes químics, fertilitzants inorgànics, aplicació dels avanços biotecnològics i mecanització-, la concentració -menys unitats d’explotació i més grans- i l’especialització -tendència al monocultiu- (Gómez Mendoza, 2001:113). Enfront de l’agricultura tradicional, més o menys familiar, i vinculada a les condicions ecològiques, que generava un paisatge peculiar i una diversitat de productes i formes de fer -en tots els sentits-, l’agricultura industrial es desvincula del medi natural substituint o deslocalitzant les matèries primeres i les entrades de producció -importació de pinsos, producció ramadera intensiva en grans naus, deslocalització per motius econòmics, laborals o mediambientals; ús de terres per externalitzar els purins, etc . -. Això suposa la inserció de l’agricultura en el sistema agroalimentari globalitzat, i una reconversió de la seua pròpia essència, de la seua vinculació amb el medi rural i de la seua funció alimentària pel que fa a la societat general.

Després d’haver implantat el paradigma del “Desenvolupament” en l’agricultura i en la societat rural, determinats sectors científics, polítics i socials, semblen anar donant compte de la inviabilitat d’aquest

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Institut de Sociologia i Estudis Camperols (ISEC) - Universitat de Còrdova; Universitat Rural Paulo Freire.

² Universitat Rural Paulo Freire Serranía de Ronda.

model, fet, malauradament, no generalitzable. Com ja reconeixien l'Informe Meadows (1972) i l'Informe Brundtland (1987) i la Cimera de Rio (1992), el desenvolupament del creixement econòmic i del consum de materials i energia era insostenible. Més enllà del concepte de “desenvolupament sostenible” n'hi ha qui busquen referents de formes de maneig dels recursos naturals i de gestió de la vida comunitària que siguin més justos, més equitatius, més sans ecològicament i més participatius.

2. Recamperoralizació i sostenibilitat

La Agroecologia i el paradigma ecològic amb les eines de l'Economia Ecològica, l'Ecologia Política, les Etnociències, els plantejaments ecofeministes, etc., Reconeixen el valor de moltes de les formes de fer de la pagesia en la seua relació amb el medi natural com una proposta de sostenibilitat (Guzmán et al, 2000). L'autonomia de les persones i de les cultures enfront del model hegemònic i homogeneïtzador del desenvolupament modern es converteix en una necessitat per a superar la crisi ecològica i civilitzatòria que s'està vivint.

S'implica reconèixer i redescobrir altres formes de generar coneixement, amb altres objectius socials i altres formes de relació amb la Natura i la resta de societats. El diàleg de sabers amb la pagesia redescobreix una cultura de sostenibilitat i d'autonomia que ofereix claus necessàries per reconduir l'actual crisi (Leff, 1994, 1998). La necessitat de reconèixer noves formes d'entendre la ciència d'acord amb els principis de la societat del risc (Beck, 2001) i la incertesa a la qual la ciència convencional no pot donar resposta. Per això es planteja la construcció de la “ciència amb la gent” (Funtowicz i Ravetz, 2000): una ciència que reconeix el valor social i els coneixements de cada persona i col·lectiu que es veu afectat per les decisions científiques i polítiques del model de desenvolupament, a més d'altres formes de coneixement que poden aportar llum sobre els problemes actuals.

3. Antonio García Vázquez, “Rufina”³: “treballant en el que veia dels seus pares”

A Benalauría, província de Màlaga, Antonio García Vázquez, de sobrenom “Rufina”, és un dels supervivents d'aquesta cultura de l'autonomia, de l'aprenentatge permanent en vinculació amb la natura, de lògiques econòmiques molt diferents de les actuals. Als seus gairebé 80 anys és un expert de l'agricultura “ecològica”, d'una agricultura sense químics que es basa en el saber fer i en el coneixement complex dels recursos naturals i del territori. La seua resistència ens ofereix una mostra d'autonomia i emancipació, i, a més, permet que encara queden pràctiques de maneig dels recursos naturals de les que aprendre per a una agricultura sostenible.

³ Totes les cites són part de les transcripcions de les entrevistes realitzades a Antonio “Rufina” al març de 2009. De les cites s'han eliminat les preguntes de l'investigador, s'inclouen entre claudàtors aclariments afegits.

Vaig nèixer l'any 34 ..., el 21 de setembre de l'any 34. Vaig nèixer en el camp, en Las Canchas ... Que això està per darrere de la serra aquesta ... Als sis anys, als cinc o sis anys, ja estava jo guardant animals. Ací vaig començar. Guardant uns porquets, que m'agradava molt de guardar i estar amb ells. Quan ja era una mica més gran doncs, és clar, ja vaig començar a treballar en el que jo veia en els meus pares i la gent que teníem treballant ... Així vaig estar fins l'any 48 que van morir els meus avis, van partir i als meus pares els van tocar terra a Benalauría. Li va tocar la casa aquesta, i li va tocar l'horta dels tarongers, un altre trosset amb oliveres i una sort també, a l'Estació de Corts: és un hortet menudet -ja veus mitja fanecada de terra és-, que estava posada de "peros" que ja veus, és on jo vaig carregar els primers. Ací s'han criat uns "peros" boníssims, però dolços i bons de menjar ... i tots s'han perdut ... El "però" de Ronda i d'altres que els agradaven molt al personal. Per exemple a mi mateix. Jo l'he menjat i això és bo, molt brillants, eren "peròs" que a mi m'encantava veure'ls.

A partir d'aquestes hortes familiars Antonio va començar a anar de traginer per les sendes fins Ronda a vendre les fruites i verdures, fins que es va treure el carnet de conduir i va poder comprar una petita furgoneta. Per a ell la venda de la seua fruita és un orgull com a fruit del seu treball ben fet i la millor manera d'obtenir rendiment econòmic a través de la venda directa. Fent el que fa se sent feliç i, en certa manera, lliure, especialment quan està en contacte amb la natura, amb "el seu camp".

4. "Ciència camperola"

4.1. "Pensar és sembrar" o aprendre experimentant

L'aprenentatge a través de la transmissió pràctica i de l'experimentació és una font de coneixement que caracteritza a la "ciència camperola", a través de l'observació i la construcció col·lectiva en comunitat del saber fer. La relació directa amb la natura i l'experimentació són algunes de les bases del saber camperol.

Quan hi havia un que estava fent empelts, doncs jo estava damunt mirant com ho feia i quan l'home se n'anava, l'estava jo experimentant abans que se m'oblidara. Això, de seguida ho estava jo fent. Això ho sap la persona que no va a l'escola, perquè el que va a l'escola, no veu llaurar un hort [o empeltar els fruiters]. A l'escola només hi ha llibres, això no ho pots veure allà. Però el qui no va a l'escola, està al peu del que ho està fent, del que està posant l'hort, llavors el xiquet està mirant el que estan fent allà, com s'està posant l'hort ... i quan cal llaurar, perquè ja l'es-

coltes, ja que aquestes paraules el parlen uns amb altres, ja que el xiquet està escoltant i l'està veient ... Llavors ja, passa per altra banda, d'altre hort i diu doncs aquest hort està per llaurar. Home, ho has vist i és com el mestre que li diu al xiquet fes-me el compte així ... doncs d'aquesta manera (...) El que està en el camp tot el dia és com el que està tot el dia a l'escola. Això és igual. Així vas prenent experiència en tot, i escoltant perquè com que no estaran callats, s'està parlant ... Doncs el xiquet el que està és [escoltant] ... i tot el que estan parlant es va quedant al cap, perquè com li agrada, doncs se li queda al cap. Ara a qui no li agrada aquest no es posa a arrancar la creïlla ni verda ni madura ni de cap classe. Aquest el que fa és menjar-se-la fregida si se la menja. Les coses totes és que agraden i agradant-te la cosa no s'ha de parlar res.

De la mateixa manera, aquesta experimentació permanent fa que la innovació siga una constant en el coneixement camperol.

Es canvia ja quan es veu que és per a una cosa millor. És que com sempre es va aprenent, és que es mor un amb cent cinquanta anys i estàs aprenent ... en el camp ... eix, un que ha eixit lluny i ho ha vist, un altre que ha experimentat ... en fi, que cada dia es va aprenent.

És clar, però si aquest any no m'ha resultat bé ... l'altre any, com jo dic, experimente ja com t'he dit com es fa ... fa el seu clotet bé, poses el seu "femet" a sota, com ja l'arrel va entrant per avall, va agafant el fem i va fent una pebrera o una tomaquera bona ... doncs l'altre any ja estàs dient "doncs jo la pose com l'any passat que m'ha resultat bé". Que l'he posat d'una altra manera i l'altre veí les ha posat com jo dic ... com en passar es veuen i es parlen i això ... "Xiquet, jo mai ho he fet ...", en experimentar" doncs a mi m'ha donat un resultat bo "doncs ja, això ho tens après, l'any que ve ho has posat com ho ha posat aquell que li va molt bé. I així és la cosa del camp per tot el que es tira mà. D'aquesta manera.

Una innovació i experimentació que parteix de l'experiència, de l'aprenentatge quotidià i el descobriment a través de la pràctica i l'assignació de responsabilitats progressives:

És clar, és que això és així. El meu pare diu que una vegada va manar al fill ... no me'n recorde si van ser ... com m'explicaven a mi home ... em sembla que va ser per una càrrega de llenya, seria ... diu mira "emporta't la burra i et portes una carrega de llenya" i diu "bé però després qui m'ajudarà a mi ", diu "tu crides el tio mañas" ... " el tio mañas?", "Sí,

tu truca al tio mañas per a carregar, jo no puc anar-hi” ... se’n va anar, res més que pensant en això, la seua carregueta ... “A veure això del tio mañas, res, que me n’he d’anar ja, que s’assabente ...” Diu que es va embolicar “ tio mañas, tio mañas!” I res, això ni oncle manyes, ni la mare que el va parir. Vaig dir “vaig a veure la llenya que jo puc posar” diu que es va posar, que li queien els pals ... En fi, a força de posar i experimentar una forma i una altra, va carregar la carregueta que va poder, malament. Quan va arribar, va dir el pare “em cago en la mar, que no t’has portat ni la càrrega completa”. “La càrrega com la vaig a portar completa ...? Tota la vesprada cridant el tio mañas i allà no ha aparegut ningú “. Diu el pare “llavors com has fet?”, Diu “com es pot fer? Ací ho he posat com déu m’ha donat a entendre “,” doncs fill, aquest és el tio mañas, així has de començar, haver-te criat com em vaig criar jo “. A l’endemà a per la càrrega, no havia de portar la càrrega completa ...?: així va aprenent, i així va aprendre. Com això és tot. En el camp s’ha d’anar aprenent només ..., s’aprén, sense res, però és clar, cal ser-hi.

4.2. La praxi de l’“anàlisi multivariable”

El reconeixement de la complexitat dels processos biofísics és una característica “científica” de la pagesia davant la ciència atomística i mecanicista de la ciència convencional. La discussió sobre com plantar les creïlles, ja que en diferents llocs se segueixen costums diferents, fa que Antonio Rufina oferisca la seua explicació específica però inclosa en una explicació general sobre les múltiples variables del procés productiu, incloent-hi de manera fonamental el treball, la dedicació i l’apropiació del fruit. La incertesa i el reconeixement de les paradoxes dels processos fa que siga “un ofici de bojós” en permanent anàlisi pràctic d’apropiació del fruit del seu treball.

Doncs mira, sempre, ha de ficar-se amb la ficada cap avall i el tallat per dalt ... A la terra s’ha de posar així ... Ara la ficada eix ací, l’arrel que és ací agafa la terra ..., i això s’ha de podrir i llavors, si la poses així, el de baix es va podrint i triga a agafar terra l’arrel que eix d’ací . Per això ha de posar-se així. (...) El seu lloc, és aquest. Si cau cap avall, la creïlla naix també. Ara, el seu lloc i el més natural i el millor, és posar-la així.

Però al cap i a la fi, tot està bé. Ja el camp, de sempre s’ha dit que de tots els oficis, el de bojós. No s’ha de pensar si les pose cap amunt o les pose cap avall, no servirà, que si això que si allò altre ... que potser el dia que les poses cap amunt bé, potser t’eixen malament perquè el temps no haja anat bé. D’altres vegades les has posat ben posades i. .. que potser

quan les has posat malament, és quan t'han eixit millor. I sempre se sent dir això, tots els vells i tots els llauradors. En el camp no s'ha de pensar, sembrar. Que això és ofici de bojos, unes vegades surt millor i d'altres pitjor. L'agricultor que és millor té més anhel amb les coses i les arregla millor i això ... L'altre com és tan laci, no ho fa bé i agafa menys. Però vaja, això són tot converses. Això és tot converses i això és tot res perquè també això és la sort de la persona ... [La clau està en] arreglar les seues coses bé. Crec jo. Qui tinga les seues coses bé li ha de donar més rendiment que el que les tinga malament. Però això ho sabem fer tots. El que passa és que uns ho fan i d'altres no, perquè no volen. Ací van dues o tres a Cartajima a agafar castanyes, amb un home allà, el que té les castanyes millors per què? Perquè va arribar l'hora de talar els castanyers, talladets, va arribar l'hora de llaurar, llaurats. Com serà que tinguis els castanyers plens de "cándalos"secs, de brots nous al tronc, xuclant a aquest castanyer? T'eixirà la castanya més dolenta no? Aquest que la té ben arreglada, castanyes sempre bones per què? Perquè les ha arreglat sempre millor ... i a aquest s'ha fet de dia i de nit en els castanyers. Jo crec que el truc és aquest.

4.3. Principis de "parsimònia" i "coevolució ecològica"

El reconeixement de la capacitat ecològica d'autoregulació i equilibri de la natura, la capacitat de resiliència dels sistemes ecològics equilibrats és una de les fonts d'explicació i comprensió dels processos biològics de la pagesia. La intervenció i adaptació dels manejos agraris, les varietats i condicions locals mitjançant la coevolució genera un cos de coneixements teòrics i pràctics suficients per a la reproducció del sistema.

[L'horta] Això no té complicació cap ... Els pebrots els vols més primerencs, els poses abans, a finals d'abril posats ..., que no, jo sempre els he posat a últims de maig o principis de juny ... he posat a casa els horts. Boníssims. [Els fruiters] això no té res a aprendre. Això no és ... Nosaltres hem tret les taronges sense res, sense estudis cap. Ací no s'ha estudiat res. Les hauran llaurat, regar-les i l'altre any, a agafar taronges en arribar el seu temps. I sempre així. Les oliveres igual ... Jo les meues pebreres les he fumigades amb [puri d'ortigues] i als meus horts mai els ha passat res. I altres vegades sense res, sense donar-hi res ... Això el meu pare no ho sabia, el meu pare mai havia tirat res al hort ... res. Abans qualsevol cosa "s'han perdut, ja que vaja per déu" ... tots no es perdran, sempre han quedat, a casa meua sempre hi ha hagut tomàquets, de sobra. I pebrots igual. Això si

té pugó, ja caurà. Això igual que nosaltres, nosaltres quan tenim un refredat som al metge sense res ... la persona que abans anava al metge estava ja gairebé més en aquell costat que en aquest. Home, de veritat. I es curaven ... home, algunes vegades és que anaven ja quan estaven més allí que ací ja ..., i amb les plantes passa igual. Passa el mateix ...

Això fa que l'agricultura tradicional s'haja resignificat en l'actualitat, en combinació amb noves tècniques modernes, com agricultura ecològica davant de l'artificialització i químicització de l'agricultura moderna industrial. La complexitat de la coevolució ecològica i social genera, però, en certa manera una major parsimònia.

Jo sí ... jo tota la vida, el meu fort està en agricultura ecològica, em paguen o no em paguen o em deixen de pagar. No és que si ja no em paguen em vaig a embolicar a tirar química ... que Antonio no en tira i mai s'ha tirat. Si jo sembre una cistella de creïlles, per què hi de tirar jo química perquè siguen grosses? Si jo en comptes de pelar dues patates, en pele quatre i me les menje bones. Tu com ho veus?

4.4. "Equitat intergeneracional"

El desenvolupament sostenible, segons l'Informe Brundtland, es pot definir com "*satisfer les necessitats de les generacions presents sense comprometre les possibilitats de les del futur per a atendre les seues pròpies necessitats*". La pagesia té en la reproducció dels recursos naturals la condició per a la seua pròpia continuïtat, per això el seu ús "limitat" i la seua reproducció és una pràctica fonamental, mantinguda en termes econòmics, ètics i estètics. D'aquí la possibilitat de plantejar la cultura de sostenibilitat que representa la pagesia i els seus conceptes no crematístics de l'economia, en el que es pot interpretar com economia ecològica i economia moral.

A mi els arbres des de xicotet sempre m'han agradat moltíssim, perquè ja a mi, tota la meua il·lusió era plantar un arbre, empeltar-lo, veure ..., anar-me'n amb el que empeltava per a ensenyar-me. Jo tan prompte com hi veig un clar en el meu finca i pose un arbre. Sabent que ja no vaig a veure el fruit ja, però per què en veig jo altres que tindran centenars d'anys? Perquè els haurà posat un altre i l'agafe jo. Llavors per què jo no ho vaig a posar per a un altre?, Què deixe el terreny buit ací perquè jo no veuré l'arbre? Això hi ha perquè em tallen el coll. La forma meua de pensar és aquesta, fill meu. Home, abans sempre deia que calia posar per al dia de demà, cal estalviar per al dia de demà ... Jo als meus avis els he escoltat sempre això ..., i als meus pares també.

5. Conclusions

Antonio García Vázquez, “Rufina”, ens demostra que la dinàmica productiva i tecnològica camperola, lluny de ser repetitiva i passiva és, dins dels seus paràmetres lògics i les seues finalitats, tan susceptible de produir canvis com d’experimentar i incorporar novetats tecnològiques externes (Díaz Tepepa et al. 2004:19). Veïem que la pagesia per la seua relació amb el mercat pot ser impulsada cap al canvi en els seus productes o en els seus processos, però també perquè el treball camperol, com en tot procés productiu també existeix creativitat. El canvi a més és substancial al treball productiu camperol a causa del variable espai natural en el qual es desplega aquest i que exigeix modificacions en les tècniques, en els processos o en l’organització del treball. En altres paraules, *“les motivacions per al canvi també són produïdes des de l’espai de coneixements i pràctiques tradicionals, per tant es pot afirmar que la tradició també és innovadora”* (ídem).

Els agricultors manegen una gran quantitat de coneixements per la pròpia condició de les seues tasques. Aquesta varietat d’activitats i el maneig de la complexitat existent en recursos requereix un elevadíssim grau de coneixements, que es converteix en decisiu perquè del seu bon fer depén la reproducció de la unitat domèstica. Com reconeix Víctor Toledo (1993:211) *“igual que qualsevol productor, els camperols utilitzen mitjans intel·lectuals per a realitzar una correcta apropiació dels sistemes ecològics durant el procés de producció”*, i d’acord amb Altieri (1991:16-24), el coneixement indígena i camperol utilitza normalment sistemes complexos per a classificar plantes i animals, que de fet es corresponen molt habitualment amb la taxonomia científica, el coneixement sobre les pràctiques agrícoles de producció dona solució a problemes com el manteniment de la diversitat i la continuïtat temporal i espacial, la utilització òptima de recursos i espai, el reciclatge de nutrients, la conservació i el maneig de l’aigua, i el control de la successió de cultius, tot això de manera que resulta imprescindible la seua existència sense un fort component experimental del coneixement camperol .

Però, a més de ressaltar el valor d’aquest *corpus* de coneixements, cal destacar la seua característica manera de transmissió i d’aprehensió, que és essencialment oral i completament imbricat en el contacte entre persones i els llaços que existeixen entre aquestes, a més de ser un coneixement que sorgeix d’un saber fer pràctic: *“el saber camperol es diu oral perquè no està en els llibres, sinó en els textos que manipula en el seu treball, les eines i en les estratègies que implementa (...) el coneixement del sistema de treball, l’epistemologia, és resultat d’aquesta interacció on la lògica inductiva és apresada en la mesura que es veu fer i se sent per poder dir, explicar, tornar el coneixement al llarg de les relacions de*

parentiu o de veïnatge “(Iturra, 1993:143, 135), és a dir, ens trobem davant d’un coneixement eminentment “praxeològic” i enfilat a la comunitat local.

Aquest coneixement està en l’experimentació, en la innovació dins de la tradició i en el saber compartit socialment, així com per l’observació: l’observació és una cosa semblant a una segona naturalesa i té una gran importància per a l’experimentació i l’assimilació tècnica. Per aprendre cal ser un bon observador i saber imitar. La unitat camperola i la comunitat local són institucions d’aprenentatge

Fonamentalment hem de reconèixer en Antonio “Rufina” i el seu relat d’aprenentatge continu el com arribar a atresorar aquest saber fer que el fa expert. Veiem que *“el coneixement tecnològic i productiu es basa en l’experiència històrica, es modifica i enriqueix per l’experiència socialment compartida d’una generació i per l’experiència particular de cada productor, però també amb forta èmfasi en l’observació atenta”*. Veiem que *“el coneixement camperol és resultat del interjoc entre tradició i innovació: interjoc que és escenificat en la interacció entre diferents actors d’una xarxa, els que aporten, confronten i negocien els seus coneixements particulars, fins a anar donant forma a la regularització de coneixements i la seua conseqüent transformació en processos productius concrets* “(Díaz Tepepa et al. 2004:70). En aquesta negociació s’enfronten amb diferents formes de fer i diferents coneixements, que poden venir d’altres comunitats o de sabers experts.

En la narració d’Antonio “Rufina” veiem com es negocien aquesta producció i posada en pràctica de coneixements, ja siga entre agricultors o entre tècnics. L’important en aquest cas és destacar que el paper d’especialista no depèn tant dels títols sinó de l’autoritat socialment reconeguda a través dels resultats obtinguts amb la seua pràctica.

Així s’arriba a un “diàleg de sabers”, en el qual depenent de les condicions socials cal respectar un equilibri entre el corpus tècnic extern i la praxi i corpus intern dels agricultors

L’agricultura ecològica ha de tendir a aquest intercanvi intercultural entre saber fer pagés i innovació científicotècnica, sense oblidar que ha de tendir cap a la sostenibilitat global i no cap a la productivitat com a únic objectiu, sinó que ha d’inserir-se en processos de canvi social i de paradigma civilitzatori. Redescobrint i reconstruint el concepte i les pràctiques de la pagesia es poden trobar les vies de la transició cap a paradigmes científics i socials més democràtics i sostenibles (Carrer i Gallar, 2011; Carrer et al., 2011).

Per últim, cal ressenyar la consciència de felicitat que Antonio “Rufina” manifesta de la seua vida lligada a la natura, a “les coses del camp”, tot i l’època d’insostenibilitat social que va viure l’agricultura andalusa en l’autarquia, fet que ha condicionat *a posteriori* la visió ruda i el desinterés de l’agrari de la societat actu-

al i, com a conseqüència, l'efecte fugida que ha suposat la despoblació de pobles i llogarets. Antonio "Rufina", com moltes altres persones, estima el seu ofici, el somia dia a dia, tot per primera vegada. No importen els anys i les *dolamas*. Sent la terra com la seua llar planetària i ho pregon a cada dia amb les seues mans, amb el seu exemple. En les seues mans cada alba és un brot tendre, un aire nou, una esperança de la qual hauríem d'aprendre.

*Alba*⁴

El cielo es una sonrojada mejilla
y los gallos pregonan
en el mercado del aire.

Los perros ladran las siete del reloj.

Hoy toca poda e injerta.
Rufina sabe que su juventud
se empapará de sudor
y la brisa le secará las sienes.
Pero la rama del azahar no espera
y sabe que ese es su sitio en el mundo.

Mientras los huesos y el amor aguanten,
allí estará su espigado destino
germinando en la palabra tierra.

Antonio Viñas (2008)

Bibliografia

- ALTIERI, Miguel A. (1991) "¿Por qué estudiar la agricultura tradicional?" en *Agroecología y Desarrollo*, Any 1, número 1.
- BECK, Ulrich (2001), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- BERGER, John (2011), *La razón del campo. Veintiún poemas*, Málaga, Col·lecció El agua en pie, CEDMA, Diputació de Málaga.
- CALLE, Ángel y GALLAR, David (2011), "Estamos en medio: necesidades básicas, democracia, poder y cooperación" en CALLE, Ángel (ed.) (2011), *Democracia radical. Entre vínculos y utopías*, Barcelona, Icaria.

⁴ "Alba és per a Antonio Rufina, a qui no he volgut amagar darrere d'un altre nom. Encara que septuagenari i amb un esglai d'infart, en obrir-se el dia no hi ha mandra que el prive d'enfundar les botes i eixir al camp com si allà repartiren el cel "(Viñas, 2008:98)

- CALLE, Ángel; SOLER, Marta; RIVERA, Marta (2011), "La democracia alimentaria. Soberanía Alimentaria y Agroecología Emergente" en CALLE, Ángel (ed.) (2011), *Democracia radical. Entre vínculos y utopías*, Barcelona, Icaria.
- DELIBES, Miguel, (1975), *Mi credo*, Discurso de entrada en la Real Academia Española, Madrid, RAE.
- DÍAZ TEPEPA, María Guadalupe, et al. (2004), *Interculturalidad, saberes campesinos y educación: un debate con la diversidad cultural*, Mèxic, Col·legi de Tlaxcala.
- ESLAVA, Rocío y VIÑAS, Antonio. (2010), *La razón del campo. Vol. I.*, Ronda, Edit. Referencias, Universitat Rural Paulo Freire S.R.
- FUNTOWICZ, Silvio y RAVETZ, Jerome (2000), *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*, Barcelona, Icaria.
- GÓMEZ MENDOZA, Josefina (2001), "Las "nuevas" funciones socioeconómicas y medioambientales de los espacios rurales" en GARCÍA PASCUAL, Francisco (coord.) (2001), *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*, Madrid, MAPA-Universitat de Lleida.
- GUZMÁN, Gloria, GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel y SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (2000), *Introducción a la Agroecología como Desarrollo Rural Sostenible*, Madrid, Mundi Prensa.
- ITURRA, Raúl (1993), "Letrados y campesinos: el método experimental en antropología económica" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel (ed.) (1993), *Ecología, campesinado e historia*, Madrid, La Piqueta.
- LEFF, Enrique (1994), *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, Mèxic, Siglo XXI.
- LEFF, Enrique (1998), *Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder*, Mèxic, Siglo XXI-UNAM-PNUMA.
- TOLEDO, Víctor M. (1993), "La racionalidad ecológica de la producción campesina" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel (ed.) (1993), *Ecología, campesinado e historia*, Madrid, La Piqueta.
- VIÑAS MÁRQUEZ, Antonio (2008), *La tierra asoma*, Ronda, Ediciones perita.

*L'Origen i l'Ara dels Wichí**

Lecko Zamora, del poble Wichí, Puerto Tirol, província del Chaco. Argentina.



Durant tres segles Europa va sotmetre amb les seues colònies els pobles del continent americà. Van ser segles molt cruentos durant els quals es van causar greus danys al gentilici d'aquest sòl i originà delicats trastorns sobretot en la seua identitat als seus descendents els que ací identifiquem com criolls, els quals van ser tan cruels com els mateixos espanyols en la seua relació amb els nostres pobles indígenes que fem vida al Gran Chaco sud-americà

Vaig nèixer en una comunitat que originalment en el nostre idioma l'anomenem Jwachalh. En espanyol és equivalent a *El Algarrobal*, avui més coneguda com Missió Chaqueña. Està ubicada a la província de Salta, el Canterbury anglicà en el Chaco argentí.

Està molt a prop del riu Bermejo, que anomenem Tektaj, que ve de dues paraules Tewok: riu i Taj: gran. Tektaj seria Riu Gran, en comparació amb el riu Pilcomayo que anomenem Tewok: és a dir El Riu. Després d'una gran creixent del Tektaj va caldre mudar la comunitat a un lloc una mica més elevat on actualment està situada.

Aquest lloc, *El Algarrobal*, és un lloc mític o tradicional en la història del nostre món Wichí, el Poble indígena, o siga una de les primeres nacions d'Abya Yala (Amèrica). En el passat *El Algarrobal* era el lloc on es reunien les diferents parcialitats de la nació Wichí per a compartir notícies, menjar, ritualitats i l'elecció dels Niyat, (caps) de diferents comunitats.

En la immensa zona del costat sud del nostre Tektaj, en part del que avui ocupen les províncies de Jujuy i Salta, vivia la parcialitat Wejwoos; Wej que ve de la paraula Chowej, cova, i Woos que ve de la paraula habitants o del lloc. Llavors els Wejwoos són La Gent de la Cova. Aquest nom prové del moment mític dels nostres avantpassats, quan va arribar el diluvi del foc. Aquest gran foc va arrasar tota la creació. D'aquesta part del nostre món es van salvar els que van seguir Tokwaj, el Guia Espiritual, el nostre heroi mític, convertit en l'escarabat blau-verdós. Temps abans del diluvi Tokwaj ja anunciava la catàstrofe imminent. La gent que el va seguir es va salvar. Els seus descendents van ser els qui van formar amb les seues famílies una parcialitat molt important, de gent aguerrida i progressista. Ells van ser els primers a patir les massacres, maltractaments i vexacions dels espanyols en primer lloc i després dels nostres compatriotes argentins. Van ser espoliats per contínues aventures i incursions dels espanyols que anaven creant assentaments i fortins en la seua invasió per a ocupar i tornar a carregar en la seua clara intenció de despullar-los de les terres.

* Traducció: Joaquim Martínez.

Segons dades recopilades per John H. Palmer en el seu llibre “La Bona Voluntat Wichí”, l’any 1606

“... Els conqueridors espanyols penetren per primera vegada en territori Wichí. Es localitza una comunitat intermuntanya “Matagua”, a una distància de tres dies a peu cap al sud-oest d “un gran riu” (el Bermejo¹ ... “.

En 1613

“... Se situen a” Mataguayos “al riu Siancas, prop de Jujuy ...,”²

En 1625

“... Una expedició militar al comandament de Martín Ledesma contacta a membres de la parentela Wejwoos (“ Vejoz “), prop de la confluència dels rius Bermejo i San Francisco”³.

La nostra nació és coneguda per diversos noms producte de la ignorància dels que van passar per aquestes terres i van prendre notes desconeixent el nostre idioma ancestral. És el cas de molts “estudiosos” guiats per equivocacions comeses pels capellans i per alguns curiosos als que després es va denominar etnòlegs. Ens van anomenar mataguayos, paraula de la qual mai van saber el seu significat. Crec que podria venir de tres paraules unides, mat - wa - yoj, així - és - company. La paraula mataguayos amb el temps sembla que va derivar a matabo. I matabo vol dir en espanyol: animal d’estar per casa segons un diccionari que vaig llegir fa molts anys enrere. Amb aquest nom vam ser coneguts, anomenats i vituperats per forans i compatriotes, veïns i usurpadors dels nostres territoris. Així que encara molts dels ignorants “estudiosos” encara diuen matabo o escriuen Vejoz. O a vegades quan parlen dels nostres pobles diuen ‘tribus’.

El meu pare ens va dir que pertanyem a un gran poble i ens autodenominem **Wichí**, que vol dir **gent** i ens subdividim en 32 parcialitats amb 11 dialectes, l’alfabet es componia de més de 50 signes per la seua fonètica.

Els criolls hi diem **ahát tay** que vol dir esperits confosos o ànimes perdudes. També es pot entendre com mancats d’ànimes o sense esperits. Els que coneixen la veritat de la història de com ens van tractar donarien molta raó d’aquest nom.

El nostre territori abastava el que avui ocupen (usurpen) les neonacions d’Argentina, Bolívia i Paraguai. A l’Argentina estem a les províncies de Salta, Formosa, Chaco i Jujuy. A Bolívia, en tota la costa drete del Pilcomayo en el departament de Tarija, i al Paraguai també en les riberes del Riu de Pájaros (Pilcomayo).

Tot i les successives i contínues matances, massacres i iniquitats comeses pels forans (espanyols invasors, exèrcits criminals, empreses destructives de l’ambient,

¹ Palmer, John H. (2005) *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*, Formosa, Argentina, Grup de Treball Ruta 81, pàg.14.

² Ibid, pàg.14.

³ Ibid, pàg. 15.

ramaders letals, sectes alienants i castradores d'identitats, criolls usurpadors dels nostres territoris) sobrevivim en condicions difícils. En els fets encara no ens reconeixen els nostres drets. Encara que l'Estat nacional en la seua Constitució reconeix la nostra preexistència i va ratificar els convenis Nos 157 i 169 emanats de l'OIT, no va fer res efectiu per la devolució de part del nostre territori ancestral. Les nostres comunitats es van organitzar en associacions legalment reconegudes amb personalitat jurídica i algunes reclamen des de fa diversos anys seguint les normes establertes per aquest Estat, però no obtenen respostes. Protestar de diverses formes davant els avanços dels desmuntats provocats per les empreses agrícoles de soja, *poroto*, etc, que massacren milers d'hectàrees causant desastres ecològics terribles, agreujats pels productes químics que utilitzen per a fumigar i que contenen glifosat. A causa d'això hi ha una proliferació de malalties que abans eren gairebé controlades com la leishmaniosi, la lepra i altres. Molts xiquets naixen amb problemes congènits. En un futur no gaire llunyà tot això ens augura una imminent desertificació que els nostres descendents patiran sense ser culpables de res.

Educació: En educació sempre hem rebut un càstig en principi perquè estar asseguts durant quatre hores seguides tancats entre quatre parets. Ens transmetien informació en un idioma estrany a la nostra cultura, els mestres eren desconeguts i molts d'ells o elles van ser racistes. Desconeixien la nostra cultura i ens tractaven com si fórem un sac buit perquè el seu objectiu va ser aculturitzar-nos buidant-nos dels nostres valors culturals per a transformar-nos en una cosa semblant al que l'Estat vol que siguem, és a dir, deixar de ser el que realment som. És tan ineficaç aquest sistema educatiu que després de tants anys d'"escola" encara no tenim un professional graduat.

Salut: En salut perseguiren els nostres metges tradicionals i els líders de les sectes religioses occidentals van ser els botxins persecutores i castradors de la nostra identitat i amb els continus desastres del nostre ambient gairebé extingiren les nostres plantes medicinals i llocs sagrats on els nostres Hayawu (metges tradicionals) feien els seus rituals curatius.

Idioma: L'idioma ens va ser prohibit en algunes ocasions, sobretot en les missions catòliques en els principis de les seues invasions a les comunitats. Això perquè ens veien com a éssers inferiors que calia civilitzar per a la qual cosa usaven el lema d'evangelitzar'. També el nostre idioma va ser un camp de batalla en el qual es disputaven la confecció d'un alfabet. Avui comptem amb diversos alfabetos i cap n'és fidel a la nostra fonètica.

Política: Els partits polítics iguals o pitjors que les sectes continuen causant ferides entre nosaltres, desunint-nos, enganyant-nos, manipulant-nos i enriqueixent-se a la nostra costa. Són molts els danys que fan a les nostres comunitats i mereixeria un estudi de com de positives o de negatives són les incursions de les ONG, les sec-

tes i els partits polítics, perquè s'assemblen a les iniquitats del passat amb les seues conseqüències, les que patim encara en aquests dies.

La Dona: La situació de la dona indígena no ha canviat gaire. La marginació i l'opressió a què s'ha sotmés els nostres pobles, afecten especialment les dones, les que no han tingut accés a l'educació, professionalització i informació.

Encara avui se subestima la dona indígena, producte dels prejudicis racistes. La dona s'esforça i treballa al màxim, viu freqüentment una vida d'extrema pobresa i marginació. Pateix fam endèmica, embarassos successius, falta d'atenció mèdica oportuna, violència sexual, física i mental, per esmentar alguns dels seus variats problemes quotidians.

Pobresa: La pobresa és un dels mals més dolorosos que pateixen les comunitats indígenes tot i que al nostre territori es troben les fonts de riqueses minerals i vegetals que l'Estat va entregar a empreses multinacionals. L'explotació d'aquests recursos com el petroli, el gas i la fusta a nom del progrés i el desenvolupament en perjudici dels nostres pobles causa el trasllat a altres llocs. Això augmenta el cinturó dels barris miserables que acordona les ciutats sense que es reconeguen els nostres elementals drets a la vida

Territori. Amb els nostres territoris va ocórrer que es van apropiat i els van regalar als que van finançar les campanyes d'extermini dels nostres pobles. Patim la "campanya del desert" al sud que va causar el genocidi de milers dels nostres germans Mapuches i la presó de quinze mil presoners que van ser repartits a les famílies "de bé" que els van prendre com a esclaus. Als homes els van tancar en la tenebrosa illa Martín García en un camp de concentració. A alguns el van portar al Museu de la Plata per ser les cobaies d'experiments de l'esmentat Perito Moreno. Aquesta campanya va ser comandada per l'"heroi" genocida Julio Argentino Roca, a qui van alçar l'estàtua més gran d'Argentina en ple centre de Buenos Aires.

La "campanya del desert verd" va ser la incursió en el nostre Gran Chaco, al nord, comandada per Benjamín Victorica, amic del genocida J. A. Roca. Diversos dels seus generals s'enorgullien d'haver assassinat centenars de germans indígenes i d'usurpar els nostres territoris. S'explica que el general assassí anomenat Manuel Obligado, un dels caps d'aquesta campanya al Gran Chaco, tenia emmagatzemats molts cranis de germans indígenes com trofeus de guerra.

A la "campanya del desert verd", el chaco argentí, que avui ocupa les províncies de Salta, Chaco i Formosa, l'exèrcit i la gendarmeria van massacrar comunitats senceres. Això, fins i tot, fins a l'any 1947, any de l'"última" massacre que es recorda a la comunitat Rincón Bomba, província de Formosa, on van ser assassinats més de 900 membres de l'aguerit poble Pilagá qui només marxaven per a demanar el que els corresponia. Allà van morir també xiquets, joves ancians i dones.

L'estratègia de l'Estat en aquesta campanya no va ser la d'aniquilar com al sud amb els germans Mapuche. L'objectiu va ser un altre perquè necessitaven la mà d'obra esclava per a la *zafra* en els enginyers sucres, en les explotacions de fusta, en el treball en el ferrocarril, etc. Els tancaven a "Missions" religioses o colònies i van utilitzar a les sectes religioses amb els seus rectors i pastors per a "civilitzar". "Amansir", "domesticar", "culturitjar" i així justificar la atterridora injustícia criminal que es va cometre en contra dels nostres pobles indígenes que van ser els últims pobles lliures del sud del nostre continent d'Abya Yala (Amèrica).

Detallar els abusos i crims a sang freda comesos contra les nostres comunitats és vergonyós. Per exemple, en la massacre de Napalpí dels criminals tallaven els testicles dels homes i els pits de les dones i els exhibien sense pudor com trofeus de guerra en una festa macabra als bars on van anar a celebrar la paorosa matança. Aquest fet va ocórrer l'any 1924, a la província del Chaco. Hi ha d'altres lamentables i semblants fets en cada província del que avui és Argentina, territori on viuen els pobles indígenes abans que comencés la invasió europea i el pillatge dels exèrcits argentins.

Justícia, la justícia és cega de veritat per a nosaltres. No veu les injustícies que es van cometre i es cometen fins i tot en aquests dies. Se'ns jutja en un altre idioma, mai s'investiguen a fons els crims que es cometen en contra nostra, no titulen les nostres terres. De vegades el mateix Estat lliurament o ven el nostre hàbitat amb comunitats indígenes vivint dins, i manté les ONG i a les sectes com a altres institucions que continuen vivint dels indis.

Crec que reconèixer la preexistència i recalcar la seua **existència** i donar plena participació en tots els àmbits de l'estructura administrativa de l'estat nacional, provincial i municipal, amb la creació d'un Ministeri d'Afers Indígenes regentat per indígenes elegits per les comunitats, seria un seriós avanç per al desenvolupament material i espiritual per a tots nosaltres que vivim en aquest sòl. A la cambra de diputats i del senat hem de tenir els nostres representants que serien els ulls i la veu dels nostres pobles indígenes, també elegits pels propis pobles sense passar pels partits polítics.

Afavorir o enfortir les organitzacions tradicionals amb les seues mateixes estructures i alguna aportació de la cultura occidental suggerit per les mateixes comunitats ajudaria en gran mesura en principi en la seua autoestima tan maltractada. Tornar el poder de resoldre els seus propis assumptes en tots els seus aspectes, reconèixer l'autonomia, tornar part important dels seus territoris ancestrals, etcètera, seria un bon començament per aprendre i començar un veritable desenvolupament de la convivència i el respecte de la interculturalitat per a un perfeccionament harmònic de la nostra gran regió.

El deute històric ha de ser saldat en conveniència i acord amb les comunitats dels pobles indígenes supervivents que encara resisteixen i mantenen una lluita per la defensa del medi ambient i de la vida mateix del nostre planeta.

Com va dir el nostre amic i germà del Territori dels Bravíos Kari'ñas, (Caribes) de Veneçuela, Saúl Rivas Rivas, són ***“milenios de historia reprimidos y silenciados por la conquista y colonización”***.

I ací van les fotos i si, les vaig fer en diferents moments i diferents llocs crec que això no importa gaire per ara, només que és com mostrar una mica qui són els Wichí i més o menys com són ben igual que qualsevol gent que pateixen arreu del món, però hi ha família, comunicació, alegria, curiositat i tot amb la fam entre els budells, una cosa així som.





*Investigació-Acció des d'un enfocament pedagògic ecoreflexiu: consideracions per al desenvolupament d'un programa crític-hermenèutic**

Jorge Osorio V.; Graciela Rubio S.¹



El següent article reflexiona sobre la Investigació Acció en diàleg amb la complexitat. Es considera la Investigació Acció com una pràctica ecoreflexiva que, a través d'una raó nodrida per l'experiència, recupera l'experiència dels subjectes com a font de reflexió pedagògica. Es presenten perspectives crícohermenèutiques, per a sustentar el trànsit dels educadors en contextos socialment, culturalment i pedagògicament complexos.

The following article thinks over of the Action- Research- in dialog with the complexity. It is considered the research as a practice echo reflexive that, across a reason nourished by the experience, recovers the experience of the subjects as source of pedagogic reflection to sustain the traffic of the educators in social contexts, cultural and pedagogically complex.

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ Jorge Osorio, director de l'Institut Pensament i Cultura d'Amèrica Llatina (IPECAL) a Xile-Graciela Rubio, Doctora en Educació de la Universitat de Granada. Espanya. El següent article forma part d'un projecte de reflexió pedagògica sobre la formació de subjectes i el saber -fer en educació, des d'una perspectiva crític.- hermenèutica, per a orientar l'acció dels educadors en contextos socialment, culturalment i pedagògicament complexos.

² Al nostre país les reformes actuals es troben en un estat d'estabilització des d'un pensament únic davant del qual només ha sigut possible albirar alguns moments de confrontació provinents del món social. Els actuals referents de la qualitat no han sigut els únics, s'oblida la tradició democràtica per la qualitat en educació desenrotllada en anys de lluita per educadors involucrats en la teoria i la practica educacionals i com en la tradició sociològica i política de l'educació la noció de qualitat està estretament vinculada al combat de les desigualtats i les injustícies. Gimeno Sagristà José. *"de les reformes com a política a les polítiques de reforma"* en Gimeno Sagristà, J (2006) "La reforma necessària: Entre la política educativa i la pràctica escolar. Madrid. Morata p 23-40.

³ La demanda de l'opinió pública sobre estos tòpics ha confrontat la realitat amb la ideologia imperant en relació amb; l'expansió de la cobertura (dret efectiu) i la qualitat dels sistemes educatius (dret vulnerat) sustentats en principis de la gestió mercantil (subsidi a la demanda), l'ambigüitat existent en la consideració de l'Escola Pública com a fonament de l'educació (el rol de l'Estat i l'administració), la consolidació de la inequitat i exclusió que l'es-

I. El proper complex i la raó transitiva

Les nostres societats estan experimentant processos de reformes educatives neoliberals, que han institucionalitzat un conjunt de concepcions tecnicistes sobre el fenomen educatiu i finalment han privat la pedagogia, en tant que teoria de l'educació, d'arguments analítics i polítics per a orientar les accions formatives. Aquesta determinació ideològica, sustentada en la recerca de la qualitat expressada en claus de rendiment estandarditzat i en indicadors reduïts a la gestió econòmica, finalment ha bloquejat les capacitats per a una reflexió crítica sobre el pedagògic. Amb matisos diversos en el context llatinoamericà, les anomenades reformes educatives s'han presentat dissociades d'un horitzó que evidencie projectes polítics que integren i mobilitzen els actors involucrats, els processos de pretesa innovació es presenten desproveïts d'un sentit significatiu per a la vida dels sectors majoritaris de la societat, subordinats al discurs tecnocràtic de la qualitat i inserits en una institucionalitat educativa caracteritzada per una creixent racionalització administrativa, que invisibilitza la diversitat cultural emergent. La "qualitat" s'ha instal·lat com una demanda comuna, i alhora, confusa (cal pagar per ella i és un dret exigible), inscrita en un context mercantil on el rendiment acadèmic i el mesurament es transformen finalment en els dinamitzadors del mercat². És en definitiva, l'acció educativa i els seus subjectes s'esvaeixen al voltant del consens de la "qualitat", llegida en clau tècnica, cristal·litzant *una forma superior d'oblit de l'experiència i esvaïment de la paraula representada*³, a través d'un llenguatge associat a imatges estandarditzades que es presumeix de ser un llenguatge tècnic (objectiu) i no ideològic.

La globalització neoliberal, ha generat transformacions econòmiques a escala planetària que s'han basat en desigualtats estructurals, en establir una nova manera de vinculació i d'intercanvi simbòlic. El sistema també ha provocat canvis en els individus alterant *els mons* i les consideracions *dels subjectes*⁴. Experimentem profundes transformacions que han pres lloc en l'espai públic, emergint noves mirades i llocs de pedagogia marcats per una confluència distintiva de tecnologies, creixents concentracions de poder corporatiu, i una multiplicitat de capacitats de producció de significat. A diferència de les formes tradicionals de pedagogia, avui *el coneixement i el desig* tendeixen a estar connectats a formes de pedagogia medides a través de tecnologies digitalitzades. Aquests processos complexos requereixen obrir noves consideracions sobre l'educació que, recollint principis democratitzadors, donen pas a una *pedagogia del subjecte* capaç de reconèixer les demandes individuals i, que atorgue importància i valor a la diversitat (històrica i cultural) i al desenvolupament d'una dialògica de la cultura contemporània, i una pedagogia crítica de la condició social, atenta a corregir les desigualtats materials i simbòliques

expressades en els coneixements. Es requereix de noves mirades habilitades per interpretar en clau humana⁵ *la complexitat que vivenciem*. La integració de l'experiència, vista com *la reserva* dels nostres desitjos, accions i decisions.

No obstant això, aquesta aposta ens demana revisar críticament els supòsits moderns del subjecte, l'acció i el propi coneixement. La validació de l'experiència com a camp de reflexió exigeix recuperar els subjectes com a culturals, històrics i conscientment inacabats, que en la pròpia trobada de si mateix amb l'altre reconeixen la passió i l'eticitat dels seus actes i la necessitat de projectar els seus desitjos cap a un radicalisme esperançat en l'acció. (Osorio i Rubio, 2007) Cal recuperar la nostra historicitat per a obrir els marcs interpretatius i concebre subjectes que s'alliberen de les determinacions de posició del nostre present. Un subjecte descentrat i obert a l'altre, que recupere les claus de la temporalitat que li atorguen referències de sentit, l'experiència com a constitutiva de la realitat (vinculada al llenguatge) i la paraula / sentiment com a font per a nomenar l'esdeveniment.

La temporalitat -carcassa racional del temps⁶- és oportuna per a alliberar-lo de *l'atemporalitat informacional* i de la pèrdua de referències del futur i del passat, que consoliden la instal·lació d'una *no-experiència social* vinculada a la identitat absoluta del mercat, com a model de comprensió de les diferències socioculturals, "armadura" política que propicia l'oblit del passat com a pèrdua permanent i que consolida el present com a infinit i desproveeix de *fons d'experiència* als quals recórrer com a *llenguatges significatius*. Davant d'aquesta, es requereix per mitjà de la crítica, obrir la paraula alliberada de les determinacions de posició existents, per a donar pas a noves valoracions socials. L'acció de ruptura amb el present absolut, "blindant" cap al futur i l'esperança i la recuperació dels fons d'experiència suposen invertir la pròpia formació del jo, i la formació del jo d'altres⁷. Aquesta acció pedagògica contribuirà, des d'un marc ètic, a plantejar la història com un discurs de l'altre.

Des d'aquesta opció per l'experiència com a espai reflexiu i com a dispositiu per a actuar amb sentit en el següent complex proposem recuperar la parella *experiència / sentit*.

La pedagogia no pot obviar que el *passat-reserva d'experiència* es troba avui, encriptat per les determinacions temporals i polítiques. Per això, hem de *repensar-nos* des de les nostres experiències socials, i en particular als esdeveniments i les *experiències* de mort durant les dictadures i, avui, com objectes de les racionalitzacions neoliberals. El segle XX es caracteritzaria com un temps en què es posen en funcionament massiu una sèrie de dispositius que impossibiliten l'experiència, ja siga per l'eliminació de la paraula, per la imposició d'una visió totalitària i per la



mentat sistema propicia i, la reducció dels espais de deliberació docent.

⁴ Sobre el concepte de subjectivitat es reconeix una problematització oberta; La noció de subjecte cartesià (racional) ha sigut qüestionada en els seus principis "essencialistes" que la van concebre des d'un racionalisme psicologista- idèntic a si mateix. Des de l'hermenèutica dialògica (Ricoeur) el subjecte ha sigut obert a una subjectivitat emergent amb un altre, (*ipse*) concebut la identitat com una configuració narrativa. Des d'un *postmodernisme d'oposició*, McLaren proposa la distinció entre subjectivitat i identitat com a base de la formació d'agències crítiques. Des de les distintes perspectives emergeix *allò altre*, l'altre com a fonament constitutiu del subjecte. McLaren, Peter, *Sobre Subjectivitat*, Extracte seleccionat del capítol "Des dels marges: Geografia de la identitat, la pedagogia i el poder. In-

clòs en Peter McLaren," *Pedagogia, Identitat i Poder. Santa Fe*", Homo Sapientis.1998.

⁵ El nostre concepte d'humanisme s'assenta en referències crítiques a la modernitat que proposen perspectives obertes a l'alteritat i l'heteronomia com a principis que permeten comunicar ètica i política.

⁶ Paul Ricoeur reconeix la relació entre la concepció del temps i la història, d'una part, i les configuracions del llenguatge d'una altra permeten constituir la carcassa racional del temps (lingüísticoanalítica i material) -Açò és (que podria estar relacionat amb una experiència universal) el que dona compte de la relació abans-durant-després, i del canvi i la duració- requereix. Estructures de l'imaginari des de les quals establir una certa continuïtat i orde significatiu a una experiència vital consistent en una successió de fets faltats de sentit universal. Vidal Rafael, *Mitjans de comunicació, temporalitat i dinamisme cultural postmodern*". Global Mitja Journal Número 6 http://gmje.mty.itesm.mx/vidal_j.Htm

⁷ L'alliberament de la subjectivitat de les determinacions (teòriques, polítiques i del poder) es produeix segons McLaren, quan es realitza una anàlisi crítica dels discursos i les se-

constitució d'una existència *sense nosaltres mateixos*. Val preguntar quines experiències hem de recuperar per a transitar, a través del proper complex, per a revitalitzar la pedagogia. (Larrosa en línia)

La condició històrica pensada des de l'experiència *permet obrir pas a una raó transitiva (nòmada, peregrina, en trànsit a)*, és a dir: una raó que pensa ajustada a l'experiència i sustentada en els nostres propis processos viscuts, una raó que ens permet establir judicis autèntics sobre les implicacions polítiques i subjectives presents en l'educació, prescindint de la neutralitat i capaç d'assumir responsablement la seua pròpia historicitat. La *raó transitiva* assumeix que la pretensió d'"universalitat" ha d'historitzar-se i fer-se nòmada o provisòria, pluriescrita sense cap pretensió de blindatge, pensada a partir de la condició humana (temps, espai i significació): una universalitat.-sempre-en-obra.

En resum, una raó vital oberta críticament a la seua pròpia memòria que es resisteix a identificar realitat amb facticitat (el present) i capaç de mobilitzar-se en mig del pròxim complex que és l'experiència humana. Aquesta consideració suposa que per a estar en el món complex, s'ha de repensar el paradigma crític i hermenèutic, recuperant *la trama de la vida* com una complexa xarxa de relacions vitals contingents, llançades al món, que reconeixent la seua transitivitat, pot albirar des d'allà allò transcendent que emergeix com a certesa de l'experiència de l'humà. Múltiples temporalitats nien en *allò pròxim complex*. Cal reconfigurar les categories temporals modernes per a situar-nos en la contingència, en tots els temps, amb el passat en el present (atents al nostre passat) i amb el gest de complicitat cap al futur (el següent) per a rellevar la utopia, com un projecte *proper* Aquest projecte valida l'educació com a espai públic en el qual *pràctics reflexius* immersos en la seua trama poden mirar futurs, reconeixent en la complexitat, és a dir, sent / aquí. L'aposta des d'un pensament ecoreflexiu, (o historicocomplex com hem assenyalat) és resignificar l'educació en la seua dimensió eticopolítica, des de l'experiència i la memòria com a dispositius per a l'acció.

II. La Investigació acció com a pràctica ecoreflexiva

En l'enfocament ecoreflexiu, la *raó transitiva* obri pas a una raó oberta a l'experiència i a la particularitat, que anomena el que ha esdevingut proper i el que desitja. Des d'aquesta perspectiva, desenvolupar la Investigació-Acció (IA) en educació significa replantejar els principis de procediment que han ordenat l'acció del docent / investigador. La IA ha destacat la contextualització i caràcter vital que assumeixen els coneixements, així com el seu caràcter historitzat. Aquests principis procuren emfatitzar els processos de narrativitat que es desenvolupen en aquesta construcció i la possibilitat d'articular el narratiu en la configuració formado-

ra de subjectes a través d'accions deliberatives, que permeten efectivament, obrir el pensament a l'emergent, assumint la relativitat dels conceptes i la transitivitat del que s'experimenta. Sostenim que la pràctica ecoreflexiva, com a suport de la IA, es caracteritza per: valorar el camp dels sabers pràctics; s'interessa per estudiar la incertesa, el que està en curs, l'emergent, els ordres difusos, la diversitat en la formació del coneixement. Investiga els "*saber fer*" en tant que processos interpretatius de les modalitats d'actuació dels actors educatius. Des d'aquesta declaració, la IA és una pràctica interpretativa bolcada en l'experiència: una investigació-de-la-acció-en l'acció, per a la seua *transformació-acció* que es desenvolupa a través d'una *raó transitiva* en allò complex i desigual, i que pot des d'aquesta raó revalidar i resignificar els indicis o les empremtes sociopolítiques presents en els contextos educatius, creant climes propicis per a la indagació en tant que acció constituent de la pràctica docent. La IA explora l'experiència i el present des del valor de la imaginació (allò inèdit-possible), llançant-se a la possibilitat d'imaginar futurs propis i obrint la mirada a l'ocult i invisible, presents en els processos educatius, com a condició per a escapar / resistir a la *tiranía* sobre l'experiència que fa el *currículum dominant*. En suma suposa un reconeixement de la subjectivitat i del poder autoconstituent de l'educador que s'obri a una nova cura i *invenció de si mateix*, des d'una raó resistent a la passivitat cognitiva vigent que soscava la llibertat i les possibilitats d'elaborar un pensament propi.

La IA constitueix una forma d'experimentar el "món" indagant el significat verbal i no verbal del sentit de l'experiència social. La Investigació-Acció és, per tant, complexa i sempre interpretativa, i narrativa. Es desplega en el llenguatge. Des de la seua condició narrativa (paraula ajustada a l'experiència), assumeix que la realitat és el que compremem que és i que es construeix des de les accions i experiències recordades per a constituir "sabers" i maneres d'entendre, practicar la professionalitat i la seua vinculació amb proposicions generals disciplinàries. Aquests "sabers" es transformen en teories disponibles que poden estar disposades al diàleg per a generar certes transitives, no "veritats". La IA assumeix la capacitat de llegir i interpretar el macro i el micro, és a dir viure el *continuum* sociohistòric dels sistemes. Implica, com hem dit abans, una atenció a allò no verbal i verbal present en accions, processos, estructures socials i de pensament que donen "cos" i historicitat al pensament educatiu.

L'acció humana permet establir principis explicatius de l'experiència o almenys indicis de la seua configuració. Inevitablement, per la seua constitució està condicionada pel tipus d'"observador" que és el subjecte que la recrea, per les xarxes en què es desenvolupa i la posició que hi ocupa. Atenent a aquests principis, la IA pot considerar com una acció que desenvolupa processos generatius de "segon ordre"



ues realitats concebudes. La proposta de McLaren, considera que la realitat mediada pels discursos ha de ser entesa com un text que exigeix dels professionals crítics una *lectura dialèctica* (Comprensió, crítica i transformació). Proposa com a camí de transformació "*ensenyar a llegir textos com a llenguatges legítims*" pel poder. La seua posició pren distància de les perspectives postestructuralistes de posicions antireferencials que neguen l'experiència. McLaren, P. op cit

⁸ Aquestes referències d'allò humà, comunitat (xarxes-horitzontalitat), democràcia (igualtat-llibertat) són validades enmig de l'esdevindre i la incertesa. Sense por al risc, fundat en la certesa que l'educació alliberadora i una pedagogia del *pròxim complex* poden validar-se com a fonts per a la creació d'una societat justa. D'ací que siga necessari impulsar *noves accions formatives neoparadigma-*

(pensament, acció i transformació), és a dir que, en el context educatiu, la IA es refereix a la reflexió de l'experiència i de les accions que es requereixen per a propiciar un canvi en els subjectes participants. Aquesta acció de "segon ordre" implica una ruptura amb certs "patrons" de coneixement, (la "linealitat", la "causalitat", per exemple) modificant la manera d'interpretar els fets i les modalitats d'acció.

L'acció de "segon ordre" permet llegir l'experiència per a mobilitzar les possibilitats transformatives. No obstant això, es reconeix des de la pràctica ecoreflexiva que cada subjecte no és capaç de "dir-ho tot", ja que l'acció està condicionada per allò heretat (per la "tradició" i el punt de vista). Per tant cal intervenir la IA a través d'un procés de socialització interpretativa amb d'altres o de *comunitarització hermenèutica* (les accions remetent a un *món-que-és-semprer-un-món-interpretat*). Les accions expressen la dimensió narrativa de l'experiència humana al mateix temps que la *diferència*, és a dir, diferents formes de donar sentit i coherència narrativa a l'existència. Actuem mitjançant "marcs" o "sistemes d'apreciació", a través dels quals podem arribar a construir "*mapes narratius*" que donen compte de la *textualitat* que ens configura, i de la textura que assoleixen les accions humanes. La IA pot "traduir" és a dir, portar la comprensió parcial del que l'altre diu i fa a una comprensió global a través d'un procés de reconstrucció o amplificació hermenèutica.

El docent / investigador-en.-la-acció desenvolupa la seua capacitat reflexiva juntament a les dels subjectes que participen en la investigació a partir d'una "avaluació" o "apreciació" de les narratives obrint "camps" per a les possibilitats.

La IA qüestiona el patró científic tradicional (causalitat, mecanicisme, linealitat) i procura adoptar una mirada *holística*, que nosaltres anomenem ecoreflexiva (o pròxima-complexa) Aquest patró ecoreflexiu es caracteritza per l'accent en alguns principis configuratius flexibles, en les relacions més que en les entitats; interdependència en contextos complexos; sinergia i totalitat, ruptura de la linealitat, emergència de noves propietats en processos complexos; autopoiesis, connectivitat i versatilitat.

Considerant aquestes definicions sostenim que la pràctica ecoreflexiva de la IA és:

- **Interpretativa:** ja que "elabora" i construeix la realitat des dels subjectes i els seus marcs narratius
- **Creativa:** perquè és possible narrar de diferents maneres, elaborar i reelaborar les versions que fem servir per a interpretar. I com a acte reflexiu de segon ordre pot donar per la inclusió origen a nous postulats. habilitants per a la globalització, per a analitzar allò micro i la seua relació amb allò macro.

tiques amb els educadors, que desenrotllen el component crític-utòpic-ètic de la complexitat i albiren mons alternatius, es replantegen des del seu treball pràctic local, el tema de les finalitats educatives, l'ensenyabilitat d'una ètica social planetària.

- **Comunitària:** perquè és col·laboradora, oberta a la coindagació sinó també perquè és generativa, crea vincles, obertura a la diversitat, reciprocitat, estableix xarxes.
- **Dialògica:** doncs és empàtica, inclusiva. És una investigació “en l’escolta”
- **Oberta a la subjectivitat i el context:** reconeix “subjectes”, la seua quotidianitat, les seues parles, les seues relacions, la seua historicitat, la seua “xarxa de sentits”
- **Processos inductius de teorització:** en estar bolcada a l’experiència la seua reflexió està relacionada amb els propis subjectes i les seues racionalitats ajustades.

Dit això, la IA que proposem

- Considera que la construcció del pensament docent és un procés de construcció social i situat en context socials i institucionals concrets.
- Reconeix en la cultura escolar i els seus components la “naturalesa” social i política d’aquesta.
- Orienta la investigació en relació a identificar i resoldre problemes i a la millora de la pràctica des de la quotidianitat de l’acció educativa
- S’associa a un horitzó ètic emancipador i solidari; genera pràctiques socialment inclusives i processos anticipatoris.
- Genera una orientació analítica i interpretativa de la pràctica
- Promou l’“autoconsideració” i la investigació d’un mateix pel que fa a educador que ens “autoproduïm”
- Impulsa l’empatia i la participació dels actors que participen en les situacions i processos educatius que s’investiguen.

Aquests principis de procediment s’emmarquen en un projecte de pensament que emergeix a besllum de la societat en què vivim, (en allò proper) que està per venir, davant la qual cosa es presenta com un deure moral construir una pedagogia que valore la reflexivitat i la diferència, que estiga atenta als intersticis que els sistemes educatius deixen en cada espai en els que finalment es juga una relació vital en què es disputa una política de la vida justa.

III. L’espiral metodològic de la I-A davant el pròxim complex

La conjunció entre experiència, el desig per investigar i els principis configuratius d’allò complex ens porten al tema de l’*espiral metodològic* de la IA. Assumim que no existeixen mètodes “prefigurats” i que l’*espiral metodològic* emergeix a través del reconeixement del *continuum* en el qual s’emmarca l’experiència investiga-



dora. La IA és, vista així, com una xarxa metodològica, formada en focaments teòrics, estratègies d'investigació, procediments, eines i orientacions interpretatives que la constitueixen com una xarxa relacional-generativa. Això suposa reconèixer l'acció investigadora com un *pensar - el pensament-que-anem-desenvolupant-en - la-investigació*. Pensar el següent complex (raó transitiva) requereix posar en marxa l'activitat dialògica. L'obertura dialògica actua com a continent de la xarxa metodològica que constitueix la IA, és a dir: una xarxa metodològica que integra investigació, coneixements i sabers acumulats, reflexivitat crítica de les pràctiques educatives. És una IA que suposa una disciplina, que és metòdica, exigeix capitals i capacitats en l'àmbit del coneixement: capacitats per a imaginar / dissenyar, judici crític, síntesi, interpretació posant especial atenció als processos comunicacionals, l'intercanvi simbòlic i al reconeixement de la diversitat de les parles presents.

L'espiral metodològica emergeix en l'acció dialògica que es construeix a partir de l'atenció a l'altre en la conversa. En aquest procés la recerca s'ha d'ordenar a pensar col·lectivament el pensament i les seues articulacions en els diferents contextos i processos de la indagació-en-la-acció. Desenvolupem en aquesta conversa un procés de coneixement de la realitat propera, mitjançant la resolució de problemes socials i educatius, que requereixen canvis en una perspectiva tècnica, professional, institucional, cultural, social, política.

Indicadors de l'espiral metodològica de la IA són els següents:

- Es reconeix la diversitat dels subjectes i dels processos socials i educatius i que es desenvolupa a través de programes metòdics participatius i dialògics.
- Es promouen diàlegs generatius, creatius, efectius, que exigeixen la comprensió de les accions dels subjectes i les formes com aquests parlen i comprenen aquestes accions.
- El procés sintètic de la Investigació-Acció és un procés d'aprenentatge que defineix camps de sabers; escenaris socials, modes culturals, matrius i visions de la realitat dels participants, a partir d'un procés deliberatiu (auto compressiu, comunicable, negociable, que pot ser conflictiu i tensionat per diverses maneres d'interpretar la realitat) però que forma part del continuum.
- És una investigació per l'acció, per a la transformació, per al canvi: l'anomenem també investigació transformativa. Crea capacitats per a actuar i per a configurar anàlisi i interpretacions de les accions dels participants. Valora el saber local i el potencia cap a la globalitat. Valora el coneixement local com sabers capaços de donar sentit a l'experiència.



IV. El docent-investigador i el pròxim complex

La IA quant a pràctica reflexiva suposa una resignificació del docent davant el pròxim complex. Hem vist que el docent / investigador ha d'actuar des de la reflexió de l'experiència, pensant els marcs interpretatius que hi subjauen per propiciar, des de la crítica, la transformació i canvi, el que suposa una participació col·lectiva, atesos els processos dialògics involucrats en el *comunitarisme hermenèutic emergent*. En congruència amb aquests plantejaments, l'acció educativa-formativa es redimensiona en el seu “sentit humà”; dimensió negada per les polítiques tecnocràtiques centrades en el “rendiment”. Per alterar aquest estat de coses es requereix una pedagogia capaç de generar i comunicar un saber analític i interpretatiu fundat en fonaments experiencials socials i culturals (des de la trama de la vida) És l'educador / investigador, el qual ha de mobilitzar *la trama humana* en un context polític-públic. Per això els professionals de l'educació han de desenvolupar-se com *intel·lectuals públics* que problematitzen els paradigmes heretats per a obrir a nous sabers⁸.

Validem el caràcter practicoreflexiu de l'ofici de l'educador. Això significa reconèixer, valorar i analitzar els actes reflexius i crítics que es desenvolupen en la pràctica pedagògica, descrits narrativament com relats sobre la configuració dels subjectes i els seus processos de desplegament i expressivitat humana. Per això l'educador, en tant que un pràctic - reflexiu, és un *narrador* i *hermeneuta*, que usa repertoris narratius diversos per a descriure les seues experiències professionals i referir el seu treball a consideracions valorades. Aquesta doble dimensió de la pràctica pedagògica: la narrativa de l'experiència i la referència dels valors, actuen com a condensadores de la manera d'actuar pedagògica. La primera dimensió està orientada a conèixer, aprendre i narrar i l'altra dimensió constitueix l'horitzó eticopolític de l'acció educativa. Aquestes asseveracions accentuen el caràcter subjectiu de l'acció, que es constitueix a través d'un pensament docent interpretatiu i crític.

Parlem d'un “sistema d'apreciació” per a descriure aquest *complex* teorico-pràctic de l'acció educativa que està integrat per tres components: a) l'anàlisi de problemes, b) les interpretacions o postures davant el problema, i c) l'aprenentatge s'orienta al canvi. Un sistema d'apreciació és, doncs, una acció reflexiva posada en moviment, conjuntant en un moviment holístic la capacitat de reflexionar i problematitzar la pràctica, generar marcs interpretatius i horitzons de sentit: una *frónesis*, (saber orientat a la pràctica), un saber-fer i un saber-viure. Forma part d'una manera d'exercir la docència: apreciar és interpretar, actuar i comunicar.

El nostre punt de vista s'emmarca en una reacció a les generalitzacions expertes i als tecnicismes de la investigació positivista sent reactius als “formats d'investigació” i valorem l'experiència dels educadors, en tant que generador de sentit.

Identificar els nostres sistemes d'apreciació ens acosta a investigar les maneres de pensar dels educadors, abandonant la mirada prescriptiva de la pràctica docent, i la seua subjecció a la investigació de les agències "expertes". Aquesta concepció de l'acció reflexiva i investigadora dels educadors implica reconèixer les seues pròpies les capacitats per a explorar, identificar, problematitzar, narrar i comunicar les pràctiques educatives. La investigació educativa en aquest marc no és privativa dels experts: al nostre entendre és una acció generada per una *raó transitiva*, ajustada a l'experiència dels *subjectes criticohermeneutes*.

Bibliografia

- APPLE, M. (2002). "Mercados estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?": *Revista d'Educació número extraordinari*, pàgs.223-248 <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430067.pdf> consultat el 15 de desembre,2009
- BÁRCENA, F (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 223, pàgs. 501-520.
- BÁRCENA, F y MELICH, JC (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad*". Barcelona Paidós.
- BÁRCENA, F y MELICH, JC (1999) La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía núm.* 214 pàgs. 465-484;
- GIROUX, H. (2005). *Los estudios culturales en tiempos oscuros: La pedagogía pública y el desafío del neoliberalismo* http://www.henryagiroux.com/CultStud_DarkTimes.htm Consultat el 15 de desembre, 2009
- LARROSA,(2003) *La experiencia y sus lenguajes*" http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Consultat el 15 de desembre, 2009
- McLAREN, P. (1998) Sobre Subjetividad, Extracte seleccionat del capítol "*Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder*. Inclòs en Peter McLaren," *Pedagogía, Identidad y Poder. Santa Fe*", Homo Sapiens. <http://comeduc.blogspot.com/2008/05/los-textos.html> Consultat el 15 de desembre, 2009
- OSORIO, J. RUBIO G. (2007) *La cualidad*. Santiago Escuela de Humanidades y Política.
- VIDAL, R. (2006) Medios de comunicación, temporalidad y dinamismo cultural post-moderno". *Global Media Journal* Número 6 http://gmje.mty.itesm.mx/vidal_j.htm Consultat el 15 de desembre, 2009
- ORTEGA, P y HERNÁNDEZ, M DE L. A. (2008) Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/4, <http://www.rieoei.org/2415.htm> Consultat el 15 de desembre, 2009.



Dialògica

*La pedagogia de freire ¿discurs i praxi postcolonial? Algunes claus per a un possible anàlisi**

Richard Bravo Piñones



En un règim de dominació de consciències, en què els qui més treballen menys poden dir la seua paraula, i en què immenses multituds ni tan sols tenen condicions per a treballar, els dominadors mantenen el monopoli de la paraula, amb què mistifiquen, massifiquen i dominen. En aquesta situació, els dominats, per dir la seua paraula, han de lluitar per a prendre-la.

(Paulo Freire, Pedagogia de l'oprimint)

Plantejament inicial del problema

En la introducció d'una polèmica compilació realitzada per Santiago Castro-Gómez i Eduardo Mendieta¹, els esmentats autors sostenen que, durant les dècades dels seixanta i setanta, el concepte de colonialisme apareix lligat als processos *d'alliberament nacional* que s'oposaven l'estat metropolità -com a agent de l'imperialisme i l'explotació- a l'estat nacional-popular

* Traducció: Joaquim Martínez.

¹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Edicions de Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998.

com a portador d'un projecte d'alliberament i descolonització del *Tercer Món*. En aquest context social i discursiu es desenvolupa, precisament, la proposta pedagògica i *alliberadora* de Paulo Freire. En efecte, l'educador brasiler no va ser alié als moviments d'alliberament impulsats a l'interior de les societats llatinoamericanes, i que ell va reconèixer, d'una manera particular, entre els oprimits. Però què passa quan aquestes categories que Freire va encunyar, experimentarien en el present, el que Castro-Gómez i Mendieta anomenen la *tras-localització discursiva d'Amèrica Llatina*?

Aquesta interrogant constitueix la trama d'aquest escrit, el que equival a plantejar que el que ací ens interessa és una revisitació crítica del pensament pedagògic de Paulo Freire en un moment en què la discussió sobre les identitats sembla desplaçar-se constantment a una heterogeneïtat travessada per múltiples filiacions i pertinences que posen en dubte els essencialismes basats en la classe i la nació. En aquest sentit i com una primera aproximació a la temàtica que ens ocuparà d'ara endavant, partirem amb una negació i una afirmació simultàniament: 1) La proposta pedagògica freireana no seria capaç d'oferir una resposta als sectors subalternitzats en contextos postcolonials, en la mesura que aquesta es va originar en un escenari nacional, i 2) els plantejaments de Freire continuen interpel·lant les actuals forces polítiques i socials articulades al voltant de la religió, la raça, l'ètnicitat, el gènere i / o la identitat sexual.

Amb el propòsit de donar una resposta a l'interrogant formulat més amunt, començarem per presentar un breu esbós de la conjuntura en la qual es desenvolupés la proposta pedagògica de Paulo Freire; per a després donar compte -amb les limitacions que això implica- de les tensions que es produïrien entre aquesta conjuntura i les transformacions sociopolítiques del *Tercer Món*; per des d'allí, establir una discussió sobre el valor del projecte pedagògic freirià en l'actual entramat de les teories postcolonials

L'espai² d'enunciació de la pedagogia freireana

Partirem per a presentar un antecedent evident del context històric en què es formula la teoria i la pràctica pedagògica de Freire: el llenguatge *alliberacionista*³ dels corrents d'un catolicisme fortament arrelat en comunitats eclesials de base constituïdes per treballadors urbans, camperols i estudiants que s'imbuïren del pensament dels moviments revolucionaris de la dècada dels seixanta -molts d'aquests, de clara inspiració marxista-, així com alguns plantejaments de crítics del colonialisme com Aimé Césaire, Albert Memmi i Frantz Fanon. Aquests són els elements que portaran a Freire a utilitzar categories que li faciliten una determinada comprensió de la història i del moment que li toca viure⁴

² Em pareix apropiat diferenciar l'abast i el sentit del terme espai del de lloc. Segons Michel Certeau, el lloc fa només referència al territori, a l'espai físic; en tant l'espai ho fa als significats geopolítics d'aquest. (Certeau citat per Graciela Montaldo)

³ El pensament de l'alliberament a Amèrica Llatina es va expressar multidisciplinàriament, comprènent la pedagogia (Paulo Freire), la teologia (Gustavo Gutiérrez), la filosofia (Ignacio Ellacuría) i la psicologia (Ignacio Martín Baro). Tots aquests intel·lectuals provenen de les files del catolicisme progressista i en la seua gran majoria van ser sacerdots catòlics.

⁴ Per a aquesta part hem agafat alguns elements d'un article de José González Monteagudo (2007).

Des de la posició abans descrita, Freire observa els antagonismes socials que creuen al seu país i a la majoria de les societats llatinoamericanes, i que ell experimenta d'una manera particular al nord-est brasiler. Efectivament, en aquesta zona geogràfica, els pobres del camp i la ciutat són sotmesos violentament a viure en condicions de misèria que són acceptades com quelcom donat i natural. Per a aquest pedagog, aquestes condicions són accentuades per una educació alienant -"com si l'educació i la pedagogia de l'opressor foren la pedagogia" (Antunes, 2004) -, i una cultura colonialista i hegemònica que les classes dominants consideren superior. Aquesta situació és afirmada per Freire en *Pedagogia de l'oprimit* de la manera següent:

Tot acte de conquesta implica un subjecte que conquesta i un objecte conquerit. El subjecte determina les seues finalitats a l'objecte conquerit, que passa per això, a ser quelcom posseït pel conquistador. Aquest, al seu torn, imprimeix la seua forma al conquistat el qual en introjectar-la es transforma en un ésser ambigu⁵.

(Freire, 1985: 180)

Segons els biògrafs i investigadors del pensament de Paulo Freire⁶, al Brasil, el procés de conquesta i colonització es va caracteritzar per unes relacions d'exploració que van ser reproduïdes més tard pels latifundistes que sotmetien a la gran massa camperola, majoritàriament indígena, atorgant-los tracte d'esclaus. En els fets, això significava que la desestructuració del règim oligàrquic brasiler en la dècada del trenta, no va comportar la pèrdua dels privilegis que fins aleshores havien detingut. Aquesta realitat va portar a Freire a sostenir que:

A través de la manipulació, les elits dominants intenten conformar progressivament les masses als seus objectius. I com més immadures siguin políticament, rurals o urbanes, més fàcilment es deixen manipular per les elits dominadores que no poden desitjar la fi del seu poder i de la seua dominació.

(*Ibid.*: 192)

La situació precedentment descrita condueix Freire -en dir d'Inés Fernández Mouján (2009/2010)- a fer seu el llegat alliberacionista i anticolonialista de Fanon. Segons Fanon, un dels principals efectes del colonialisme es pot observar en la continuïtat d'una educació sostinguda en el silenci i la immobilitat⁷. Per aquesta mateixa raó, l'educador brasiler considerarà necessari el desplegament d'una capacitat crítica que permetia als grups subalterns alliberar-se del sotmetiment econòmic, polític i cultural, abandonant progressivament el que ell mateix va deno-

⁵ Aquest procés és denominat *colonització interna* per Silvia Rivera Cusicanqui.

⁶ Entre d'altres: Henry Giroux, Hugo Assmann, Ernani Maria Fiori i Donaldo Macedo.

⁷ Fernández Mouján suggereix que Freire integra Fanon en la seua proposta pedagògica al denunciar l'acció colonitzadora dels processos educatius sustentats en una relació opressor/oprimit. Relació que per a Aimé Césaire evidència l'orde colonial dels sistemes educatius que, sota els principis del progrés i la veritat científica -les seues suposades bondats civilitzadores-, ocultaven la carcassa política en la qual s'inscrivien.

⁸ Freire accentua bastant aquest aspecte de la seua exposició pedagògica, la qual cosa es veurà reflectida en el títol d'un dels seus textos més coneguts: *Pedagogia de l'oprimit*. Amb això, l'autor desitja destacar que eixa pràctica educativa sorgeix de l'oprimit mateix; és la seua creació, no és una *pedagogia per a l'oprimit*: La pedagogia de l'oprimit ha de sorgir de la pràctica de la llibertat, només així aquest pot trobar adequada expressió en una pedagogia que li ofereix la possibilitat de descobrir-se i conquistar-se, en forma reflexiva, com a subjecte del seu *destí històric*.

minar la *consciència màgica* de la realitat. I és el rebuig a aquest tipus de consciència el que portarà a aquest pedagog a pensar en una educació sorgida des de la praxi⁸ que pugui ajudar els éssers humans a eixir de les seues experiències d'exploatació i d'opressió política que no els permet descobrir-se com a recreadors del seu món. Per a Freire:

Enfrontats en un «univers de temes» en contradicció dialèctica, els hòmens prenen posicions contradictòries: uns treballen en el manteniment de les estructures, d'altres en el seu canvi. En la mesura que creix l'antagonisme entre els temes que són l'expressió de la realitat, els temes de la realitat mateix tendeixen a ser mitificats. Aquest clima amenaça amb arrancar els temes de la seua significació profunda i privar-los de l'aspecte dinàmic que els caracteritza. En una tal situació, la irracionalitat creadora de mites es converteix ella mateixa en el tema fonamental. El tema que se li oposa, la visió crítica i dinàmica del món permet «des-vetllar» la realitat, desemmascarar la seua mitificació arribar a la plena realització del treball humà: la transformació permanent de la realitat per l'alliberament dels homes.

(Freire, 1974: 121)

⁹ Diversos són els estudiosos de la pedagogia crítica i alliberacionista de Freire que denuncien que a partir de la dècada dels noranta, aquesta ha sigut colonitzada pels organismes financers internacionals, per l'acadèmia i els governs de torn, al reduir-la a una mera tècnica i a un saber despolititzat fora de tota especificitat històrica i sense qüestionament de la càrrega colonitzadora del saber curricularment sancionat (Giroux, 1993; Torres, 2004; Fernández Mouján, 2009/2010; Pérez, 2010).

¹⁰ Si bé els vocables *conscienciació* i *concientització* apareixen indistintament en el discurs de Freire, destaquem que l'autor privilegia el de *conscienciació*. La *concientització* seria heterònoma, en canvi la *conscienciació* es refereix al procés per mitjà del qual els oprimits -com a subjectes de coneixement-, aconseguixen una perspectiva crítica de la realitat sociocultural que els toca viure així com la capacitat que sorgeix de si mateixos per a transformar-la: "La *conscienciació* no sols és coneixement o reconeixement, sinó opció, decisió, compromís." (Ernani Maria Fiori, Presentació a *Pedagogia de l'oprimit*, 1985)

Fernández Mouján recalca que aquesta pedagogia, en sorgir dels propis oprimits, no es redueix a un mètode⁹, sinó que s'ha de comprendre com un espai permanent d'interrogació i crítica que busca descolonitzar els sabers imposats amb la finalitat d'humanitzar l'espai educatiu, alhora de qüestionar la relació colonitzador / colonitzat, blanc / negre, adult / xiquet, home / dona, mestre / alumne, etc., presents en els processos educatius. En aquest sentit, resulta bastant clar que el procés de descolonització -amb totes les dimensions que implica- només serà possible amb la presa de consciència del subjecte de la seua situació colonial i la conjunció del discurs de la denúncia amb el de la possibilitat.

Per això, és possible afirmar que el treball de Pablo Freire està críticament lligat a aquest incipient procés d'ascensió popular. La seua praxi política i educativa, es desenvolupa en un Brasil fragmentat entre grans *bosses de pobresa*, una ascendent burgesia i una poderosa classe terratinent que diversos sectors intel·lectuals, religiosos i polítics pretenen transformar per mitjà de la formulació d'un projecte d'alliberament *nacional i popular* que persegueix la conscienciació¹⁰ i mobilització del *poble oprimit*. Henry Giroux descriu l'acció pedagògica de Paulo Freire en aquest context de la manera següent:

Utilitzant el llenguatge de la crítica, Freire ha dissenyat una teoria de l'educació que considera seriosament la relació existent entre la teoria ra-

dical crítica i els imperatius del compromís i la lluita radicals. [Freire] ha generat un discurs que aprofundeix en la nostra comprensió de la dinàmica i la complexitat de la dominació.

(Giroux, 1990a: 14)

Amb aquesta cita ens és possible assenyalar que el pensament polític i pedagògic de Pablo Freire es troba absolutament imbuït de les condicions de subdesenvolupament dels països del *Tercer Món*¹¹, que ell mateix vol contribuir a superar, retornant als camperols i als sectors urbanomarginals, la capacitat de reconèixer la seua força transformadora. Força que brolla, segons aquest pedagog, des dels mateixos oprimits, únic camí d'alliberament real possible. En paraules del propi Freire:

La pedagogia de l'oprimit, com a pedagogia humanista i alliberadora tindrà, doncs, dos moments diferents encara que interrelacionats. El primer, en el qual els oprimits van desvetllant el món de l'opressió i es van compromentent, a la praxi, amb la seua transformació, i, el segon, en què, un cop transformada la realitat opressora, aquesta pedagogia deixa de ser de l'oprimit i passa a ser la pedagogia dels hòmens en procés de permanent alliberament.

(Freire, Op Cit.: 86)

Resulta evident que Freire es mostra conscient que la societat que li toca viure té una dinàmica estructural que condueix a la dominació de les consciències, el que es tradueix en una pedagogia que respon als interessos de les classes dominants. Els mètodes que aquesta pedagogia utilitza no poden servir a l'alliberament dels oprimits, sinó que més aviat pretenen impartir entre aquests, la llei de la por i la cultura del silenci. En el seu llenguatge:

[...] La cultura del silenci naix de la relació entre el tercer món i les metròpolis. «No és el dominador qui construeix una cultura i la imposa als dominats»¹². Aquesta cultura és el resultat de les relacions estructurals entre els dominats i els dominadors»¹³. D'aquesta manera, comprendre la cultura del silenci pressuposa una anàlisi de la dependència¹⁴ en tant fenomen relacional que origina diferents formes de ser, de pensament i d'expressió, aquelles que pertanyen a la cultura del silenci i aquella de la cultura amb «veu».

(Freire, 1990: 90)

Efectivament, Freire combina la dinàmica de la crítica a la lògica capitalista amb la lluita que poden emprendre *els sense veu* en una filosofia de l'esperança, o

¹¹ Les cursives indiquen que l'expressió mateix s'inscriu en el discurs colonialista. Lander (1999) afirma que, en la lògica binària de la modernitat, el no europeu es correspon amb un «Un altre» bàrbar, primitiu, negre, indi, que res ha d'aportar al futur d'aquestes societats.» En una línia de reflexió pròxima, Ojeda i Cabaluz (2010) indiquen que des de l'eurocentrisme «La història es va conceptualitzar com a trajectòria unilineal i unidireccional que comença en un estat de naturalesa i culmina en l'Europa civilitzada.»

¹² Podem observar en aquesta cita l'encreuament que es produeix entre Freire i Gramsci. Aquest marxista italià sostenia que l'hegemonia de les classes dominants no sols es produïa per la coerció de l'Estat; perquè aquesta fóra possible es necessitava, a més, del consentiment dels sectors subalterns.

¹³ L'expressió entre cometes pertany a José Luis Fiori que va ser assistent de Freire durant l'estada d'aquest a Xile.

¹⁴ És clara l'al·lusió que fa Freire a la teoria de la dependència de Cardoso i Faletto (1969).

com ell mateix l'anomena en una **visió profètica**. Visió profètica nascuda a la llum de la teologia de l'alliberament i que condueix Freire a situar la seua fe i el seu sentit de l'esperança en el Déu de la Història i dels oprimits. En l'anàlisi realitzat per Giroux, el pensament de Freire:

És profètic en tant concep el regne de Déu com una cosa que ha de ser creada a la terra però únicament a través de la fe tant a altres éssers humans com en la necessitat de la lluita permanent. La noció de fe que sorgeix del treball de Freire se sustenta en la memòria dels oprimits, el sofriment que no ha de continuar, i la necessitat de no oblidar mai que la visió profètica és un procés continu, un aspecte vital de la naturalesa mateix de la vida humana. En resum en combinar els discursos de la crítica i la possibilitat, Freire uneix la història i la teologia per a proporcionar la base teòrica d'una pedagogia radical que combina l'esperança, la reflexió crítica i la lluita col·lectiva.

(Giroux, Op Cit.: 19)

És, justament, el contingut d'aquesta última cita sobre el plantejament pedagògic-alliberacionista de Paulo Freire que prendrem com a punt de partida per al nostre proper apartat, doncs, com podem apreciar, en ell es farien presents els pressupostos eurocèntrics, lineals i universalistes que permetrien caracteritzar els programes d'alliberament com a part del *continuum* del projecte modern a través del qual es desenvolupa un subjecte conscient i unitari de tall nacional, social i popular.

El discurs de Freire en la teoria postcolonial

Els elements fins ara reunits ens condueixen a pensar que la visió de Freire, al costat d'altres discursos de tall alliberacionista, no va aconseguir escapar a la lògica emancipadora que va caracteritzar a la modernitat filosòfica i el seu projecte expansionista i universalitzant. Si per Lander (1999), la modernitat eurocèntrica s'erigeix sobre relacions colonials de poder i, per aquesta mateixa raó, conté en el seu propi si elements que no només han de comprendre com a *subproductes* indesitjats d'aquest projecte, sinó com a constituents de la seua pròpia possibilitat: racisme, patriarcat, etc., hauríem de suposar que Freire seria -si més no vist d'aquesta manera-, reproductor d'aquesta mateixa concepció hegemònica.

Aquesta disposició espai-temporal de la cultura occidental, a la qual acabem de fer al·lusió i que suposadament Freire compartiria, correspon segons Mendieta (1998), a la secularització de la escatologia cristiana que localitza a Occident en el centre del *Temps i de la Història* i el converteix en el dispensador de les promeses

redemptores per a tota la humanitat. Concepció, que en la seua postura més extrema, va fer que Ranke¹⁵ formulés la seua famosa sentència: «*Tota època històrica està a igual distància de Déu.*» En termes de Mendieta:

La necessitat fonamental de la nostra cultura per determinar la seua posició de cara a la història i a la historicitat ha portat a la obsessiva necessitat d'enunciar la «modernitat» del nostre temps. Per tant, la modernitat és l'autodescripció de la societat d'acord a un trop temporal. En autoafirmar-se i autodeterminar-se, la modernitat s'instaura a la localitat més avançada de la línia temporal d'una història redemptora. La modernitat comporta la subordinació de tot procés social i la tirania d'una teleologia providencial, siga aquesta una teleologia de la veritat, del desenvolupament o del progrés.

(Mendieta, 1998: 108)

Mendieta insisteix que categories com progrés i desenvolupament s'inscriuen en la mateixa racionalitat dels missioners cristians que, des d'un estatus providencialista de la història, buscaven evangelitzar i colonitzar l'infidel. En altres paraules, la modernitat desentraña tota concepció de transcendència aliena a aquesta escatologia secularitzada. Això equival a dir que la consciència que tenim de la Història és històrica i s'articula sobre una dualitat interrelacionada entre modernització i secularització, en què tots dos termes es corresponen dialècticament. O siga, el modern no va significar l'abandonament de la concepció providencialista de la història pròpia del Orbis Cristià.

L'anàlisi de Mendieta coincideix amb el de Castro-Gómez (1998), quan aquest assenyalava que els discursos alliberacionistes d'Amèrica Llatina, i d'altres contextos colonitzats, es mantenen fidels a la retòrica cristiana de la victimització que dota els marginats d'una superioritat moral enfront del subjecte hegemònic. Així, el projecte alliberacionista de Freire, bé podria comprendre's com la realització de la utopia cristiana i humanista de redempció universal que la modernitat secularitzar.

A causa de les raons abans esgrimides, Castro-Gómez (1998) estima que no n'hi ha prou amb revisar les imatges colonials d'Amèrica Llatina produïdes des de les narratives del *Primer Món*. Per a aquest intel·lectual colombià, també es faria urgent desmuntar els imaginaris del llatinoamericanisme¹⁶ que s'han construït epistemològicament a l'interior del propi continent. De fet, per a aquest autor, el discurs del llatinoamericanisme s'ha erigit sobre vessants anticolonialistes que no han qüestionat el seu propi estatus *epistemològic*, ja que es van desenvolupar des de les diferents disciplines socials seguint els patrons dissenyats per l'afany expansionista de la modernitat europea des del segle XIX. En les seues paraules:

¹⁵ La referència és del propi Mendieta. La idea en extens està continguda en RANKE, Leopold Von: *Pobles i estats en la història moderna*. Mèxic. Fons de Cultura Econòmica, 1979.

¹⁶ Aquest llatinoamericanisme, d'acord amb Castro-Gómez i Mendieta, va tindre el seu *locus enuntiatis* en una ideologia que s'ha sustentat sobre el rescat del «llegat cultural» i la «memòria col·lectiva» dels subalterns.

[...] L'assoliment de la modernitat es va constituir en l'horitzó crític-normatiu de tots els discursos anticolonialistes. La dependència econòmica, la destrucció de la identitat cultural, l'empobriment creixent de la majoria de la població, la discriminació de les minories, tots aquests fenòmens eren considerats com a «desviacions» de la modernitat que podrien ser corregides a través de la revolució i la presa del poder per part dels sectors populars. Aquests-i ja no la burgesia-serien el veritable «subjecte de la història», els encarregats de dur endavant el projecte d'«humanització de la humanitat» i fer-ho realitat en les nacions colonitzades.

(Castro-Gómez, 1998: 124)

Continuant amb la defensa dels seus postulats, Castro-Gómez arriba a sostenir que el que han fet les narratives anticolonialistes i els projectes alliberacionistes llatinoamericans, així com tota narrativa circumscrita a algun tipus d'«alteritat», no és sinó generar -per mitjà de categories com «marginalitat», «oprimits»¹⁷, i «tercermundisme»-, nous i productius camps de recerca que l'acadèmia euro-nord-americana ha requerit per al seu desenvolupament. Des del seu particular punt de vista:

[...] Les narratives anticolonialistes, amb el seu joc d'oposicions entre els opressors i els oprimits, els poderosos i els desposseïts, el centre i la perifèria, la civilització i la barbàrie, no haurien fet res més que reforçar el sistema binari de categoritzacions vigent en els aparells metropolitans de producció del saber.

(Ibid.: 125)

Aquesta severa invectiva realitzada per Castro-Gómez hem de contextualitzar-la en l'actual escenari geopolític, caracteritzat entre altres elements, per les migracions globals que produeixen un nou tipus d'exclusió econòmic, ètnic, racial i sexual que es *“troba més enllà i més ençà de la «nació» “. Es tracta del sorgiment de nous moviments socials conformatos per “... dones, homosexuals, presos, malalts de SIDA, prostitutes, indígenes, estudiants, xiquets del carrer, etcètera”*.

Aquestes noves condicions, a les quals es refereixen Castro-Gómez, possibilitarien l'expressió d'identitats heterogènies subsumides abans en les categories hegemòniques de classe i nació. Això equival a dir que les actuals condicions econòmiques i els nous desplaçaments migratoris i teòrics obririen un interstici en el qual cabrien els subjectes subalterns, contingents, descentrats i híbrids del continent que haurien estat opacats per l'anàlisi marxista centrat en el «subjecte clau unitari» . En la formulació d'Spivak¹⁸, aquestes noves subjectivitats no aspiren a ocupar posicions absolutes de tipus epistemològic, ètic, estètic o polític, només

¹⁷ La inclusió d'aquesta categoria és nostra. No es considera per Santiago Castro-Gómez.

¹⁸ Gayatri Spivak citat per Santiago Castro-Gómez i Eduardo Mendieta: *Op. Cit.*

tindrien com a pretensió generar determinats «efectes de veritat» que els permetrien ampliar el camp de la seua maniobrabilitat política.

Com no és possible apreciar, la teoria postcolonial persegueix ubicar-se en un lloc -un altre- que possibilita la fugida dels discursos unitaris i totalitzants de certes proclames anticolonialistes llatinoamericanes. En general:

Els teòrics postcolonials assenyalen que la metafísica moderna és un projecte global i consideren que totes les categories emancipadores estan contaminades de metafísica, entre elles: llibertat, identitat, diferència, subjecte, memòria col·lectiva, drets humans, etcètera.

(Rojas, 2009: 69)

És factible pensar que Freire hauria compartit aquestes categories en la seua arrel epistèmica i política, en centrar la seua anàlisi en l'alliberament dels «oprimits», entesos aquests com els subjectes de la *Història* que haurien d'assolir la nova societat anunciada per a ells (en el sentit una teleologia de la *Història*). Per a poder dilucidar aquestes afirmacions hem de recórrer, en primer lloc, a respondre'ns el següent interrogant: ¿La teoria postcolonial es troba desproveïda d'elements contradictoris en el seu propi contingut? La revisió d'aquest problema pot conduir-nos a ampliar la nostra mirada i també a buscar altres formes de comprensió del pensament freirià i de la pròpia teoria postcolonial.

La crítica a la crítica de les teories postcolonials

Les teories postcolonials -en la seua recerca de superació dels discursos colonials- no han estat exemptes de crítiques i contradiccions. Per exemple, Fernández Nadal (2003) ens diu, en primer lloc, que el terme postcolonial resulta escassament pertinent per a la situació històrica del nostre continent¹⁹, i en segon terme, que aquest tendeix a invisibilitzar categories explicatives sorgides amb anterioritat a l'interior del llatinoamericanisme, com ara «la nostra Amèrica» de Martí o «postoccidentalitat» de Fernández Retamar. Per a l'autora en qüestió

[...] aquest programa de revisió de la historiografia des del lloc de l'alteritat té, a Amèrica Llatina, una llarguíssima tradició, que es remunta al segle XIX i arriba al XX moments culminants, com és el cas de José Martí. Per aquest motiu, la consciència llatinoamericana ha estat des de fa més d'un segle un espai heterogeni en constant transformació, on cap formulació de la identitat és permanent o acceptada de manera general. El nostre pasat intel·lectual, lluny de ser homogeni, és més aviat un camp de batalla on combaten diferents subjectes i projectes, amb memòries també particulars.

*(Fernández Nadal, 2003: 5)*²⁰

¹⁹ Fernández Nadal destaca que els termes en voga de “teories postcolonials” o “estudis subalterns”, han arribat a Amèrica Llatina via acadèmia nord-americana, i han sigut desenrotllats, especialment, per intel·lectuals llatinoamericans provinents de les antigues colònies angleses i franceses que van conquistar la seua independència política en el segle XX. Pensament que és comparat clarament per Hugo Ac-hugar.

²⁰ La numeració és nostra.

Fernández Nadal recorre el pensament d'alguns intel·lectuals llatinoamericans, entre ells Achugar (1998)²¹ i Grüner (1998), per als qui no té sentit aplicar categories formulades des de societats que van aconseguir la seua independència ja molt entrat el segle XX a països que la van obtenir durant el segle XIX. Per la seua banda, Slavoj Žižek²² ens planteja que la insistència en el «micro» de les teories subalternes i postcolonials arriba a la seua hegemonia teòrica precisament quan el capitalisme ha aconseguit la seua unificació macro. Žižek relaciona el multiculturalisme d'aquestes posicions amb l'actual ideologia del capitalisme global. Per la seua banda, Mabel Moraña va encara més lluny en la seua crítica en afirmar que categories com «híbridesa», «subalternitat» i «postcolonialisme» serveixen exclusivament a nous propòsits hegemònics –*“una reedició de la vella mirada imperial?”*– per a interpretar i representar discursivament a la regió. En síntesi:

L'ocultació de [la] especificitat cultural i històrica, l'assimilació d'experiències històriques de pobles i països completament disímils, només són comprensibles si se'ls veu com el resultat d'una mirada exògena, produïda des d'un lloc molt particular: l'acadèmia nord-americana. Aquest «fora» des d'on es mira no és [...] un espai físic sinó una ubicació geogràfica ideològicocultural, que ignora la situació d'enunciació pròpia de les societats llatinoamericanes i l'assimila a la del migrant llatí als Estats Units. Es dóna així la paradoxa que, en nom del dret a enunciar des d'un locus particular, es parla, de nou, per altres i en nom d'altres.

(Ibid.: 5-6)

L'anterior, com ja hem vist, està íntimament vinculat als actuals processos de consolidació de l'economia neoliberal i de la globalització del capital. En aquest context, el «postmodern» i el «postcolonial» apareixen com categories acrítiques, descriptives i inofensives que pregonen, segons Roig (2003)²³, el delit dels fragments en petites històries, renunciant al mateix temps a narratives omnicomprensives que es manifesten en contra de la desigualtat i l'opressió. Sobre això, ens diu Roig, que aquests nous discursos semblen oblidar que la història dels opressors i dels oprimits és transversal als «petits relats».

D'altra banda, Omar (2008) també presenta la tesi que el postcolonial no s'ajusta a la periodització de tots els processos independentistes dels països de l'anomenat *Tercer Món*²⁴ i que el mateix terme presenta algunes ambigüitats que epistemològicament el situen en un lloc, si més no, dubtós. Aquesta ambigüitat s'expressa en el fet que la teoria afirma el que parteix negant en tant insereix una concepció de la *Història* centrada al voltant d'allò colonial Així termes com precolonial o postcolonial, finalment, acaben girant sobre el primer terme. Expressat

²¹ Grüner, Eduardo: “El retorn de la teoria crítica de la cultura: una introducció al·legòrica a Jameson i Žižek”. En Fredric Jameson i Slavoj Žižek: *Estudis culturals. Reflexions sobre el multiculturalisme*. Edicions Paidós, Buenos Aires, 1998. (Citada per Fernández Nadal)

²² Slavoj, Žižek: “Multiculturalisme o la lògica cultural del capitalisme multinacional”. En Fredric Jameson i Slavoj, Žižek: *OP. Cit.* (Citada per Fernández Nadal)

²³ Roig, Arturo: “Postmodernisme: paradoxa i hipèrbole. Identitat, subjectivitat i història de les idees des d'una filosofia llatinoamericana”. A *Casa de las Américas*. L'Havana, Núm. 213, 2003. (Citada per Fernández Nadal)

²⁴ A propòsit Hugo Achugar aclaria: “En molt del pensament originat en el marc del *Commonwealth* teoricopostcolonialista s'ignora la producció llatinoamericana o, en el millor dels casos, es procedeix a analitzar Amèrica Llatina com un conjunt homogeni derivat d'un passat històric suposadament comú en l'essencial amb Índia, Àfrica i d'altres regions del planeta.” (Achugar, 2004: 46)

d'una altra manera, el postcolonialisme acabaria atorgant “... *més interès al pas-sat colonial en detriment de l'imperialisme del present.*” Kumar (1996) afirma que amb el terme postcolonial (de la manera en què moltes vegades es fa servir) invisibilitza altres teoritzacions que han contribuït a la formulació de situacions anticolonials, com els projectes d'alliberament nacional. En la reflexió d'Omar -que segueix en això a Sant Joan (1999)²⁵- certes perspectives del discurs poscolonialisme s'han convertit en: “... *en un món discursiu de significats flotants²⁶ i metàfores exorbitants*” que han contribuït a “*ometre la asimetria objectiva de poder i de recursos entre els blocs hegemònics i subalterns.*” Per aquest motiu, es tornaria necessari vincular el postcolonial a projectes crítics amb orientacions polítiques i anticolonials explícites. Idea aquesta, com ja hem vist, ratificada per Fernández Nadal.

Paulo Freire. Un altre postcolonialisme?

Considerant les perspectives fins ací revisades tornem una altra vegada a formular-nos l'interrogant inicial: què passa quan les categories encunyades per Freire experimentarien, en el present, el que Castro-Gómez i Mendieta anomenen la *translocalització discursiva d'Amèrica Llatina*? Al mateix temps podríem afegir: És la pedagogia freiriana una expressió més de les coordenades del discurs colonitzador llegat per l'Occident? El plantejament educatiu de Freire se centra en una pràctica signada, exclusivament, per la cultura lletrada? ¿Freire no va ser conscient del patró de poder d'aquesta colonialitat? Amb la finalitat de respondre, provisionalment, a aquestes preguntes, ens aturarem a l'abast de la teoria postcolonial en relació a tres aspectes clau del pensament freireà: el seu concepte de cultura, el seu mètode pedagògic i la noció d'opressió i subjecte subaltern.

Henry Giroux (2003), ens assenyalava respecte del primer punt, que la cultura en la proposta pedagògica de Freire es comprén com el cúmul de les experiències viscudes, de la producció dels artefactes i de les pràctiques socials forjades en el marc de relacions desiguals i dialèctiques que s'estableixen per diferents grups en un moment històric particular i que guarden una estreta relació amb diferents estructures socials, especialment amb aquelles vinculades amb l'edat, el gènere, la raça i la classe. Per aquesta mateixa raó, la cultura en Freire no queda fora de la dinàmica del poder, de les asimetries, les contradiccions i les resistències que impedeixen parlar en una cultura homogènia. Freire entén aquesta situació de la manera següent:

Les relacions entre el dominador i els dominats reflecteixen el context social més extens, encara que siga formalment personal. Aquestes relacions impliquen per part del dominat, la introjecció dels mites culturals

²⁵ Kumar i Sant Joan citats per Sidi Omar.

²⁶ Una reflexió molt paregu-da desenvolupa Ileana Rodríguez. En CASTRO-GÓMEZ i MENDIETA, *Op. Cit.*

del dominador. De manera semblant, la societat dependent injecta els valors i l'estil de vida de la societat metropolitana, atés que l'estructura d'aquesta darrera dona forma a la primera.

(Freire, 1990: 90)

Per això mateix, el pedagog brasiler aspira a la construcció d'una perspectiva cultural que es nodrisca de les particularitats històriques, socials i personals que han constituït les formes culturals dels grups sotmesos, sense que això signifiqui la negació de les contradiccions que es presenten en tot ordre cultural, atés que la cultura no només conté un poder alliberador, sinó també la llavor de l'opressió. Això últim vol dir que les experiències culturals dels subjectes s'han d'examinar sempre críticament per tal de desvetllar els seus punts de fuga i les seues línies de força. Suggereix al mateix temps considerar el capital cultural dels subjectes -individuals i col·lectius- oprimits i desenvolupar instruments crítics i analítics per a examinar-lo.

En aquesta direcció el seu enfocament pedagògic es transforma en una invitació a exposar els llenguatges, valors, somnis i trobades que constitueixen les vides d'aquells les històries dels quals són, sovint, activament silenciades. Per mitjà de la seua pedagogia, busca refer críticament “*el procés dialèctic de la historització i de la conformació de la cultura*”. No busca fer que els oprimits coneguen la seua possibilitat de ser lliures, sinó que aprenguen a exercir-la. Per a assolir aquest sentit alliberador, seria necessària una comprensió crítica que sorgisca dels mateixos subjectes que viuen en condicions d'opressió. En efecte:

El punt de partida d'una anàlisi d'aquest tipus ha de ser una comprensió crítica de l'home com a ser que existeix en i amb el món. Atés que la condició bàsica per a la conscienciació és que el seu agent siga un subjecte (és a dir, un ésser conscient), la conscienciació, com l'educació, és un procés exclusivament humà. Com a éssers conscients, els homes estan no només en el món sinó amb el món, juntament amb altres homes. Només els homes, en tant que són éssers «oberts», són capaços de dur a terme la complexa operació de transformar el món amb la seua acció i simultàniament captar i expressar la realitat del món en el seu llenguatge creatiu.

(Ibid.: 85)

Per això el seu mètode pedagògic considera quatre variables clau que comprenen dialècticament l'acte educatiu com a acte pedagògic i viceversa. Aquestes són: 1) la capacitat creativa i transformadora dels subjectes oprimits, 2) la capacitat de sorpresa, que qualsevol persona té, sense importar la posició que ocupe en

l'estructura social; 3) la naturalesa social de l'acte de coneixement i 4) la dimensió històrica d'aquest. Aquestes variables permeten a Freire desenvolupar una pedagogia inclusiva que està constantment sotmesa a reformulació.

Els elements precedents ens permeten vincular el plantejament pedagògic de Freire amb certes formulacions presents en els estudis postcolonials, especialment amb aquelles que han tractat de reconfigurar la manera com s'ha produït el coneixement des de l'òptica eurocèntrica i colonial. En els seus plantejaments s'expressa una parla articulada *des de* les pròpies conviccions sociopolítiques i culturals dels subjectes subalterns. D'aquesta manera, la seua visió sobre la construcció del coneixement la podem vincular amb la defensada per Maritza Montero²⁷ que considera els següents elements:

- Una concepció de comunitat i de participació, així com del saber popular, com a formes de constitució i alhora com a producte d'una *episteme de relació*.
- La idea d'alliberament a través de la praxi, que suposa la mobilització de la consciència, i un sentit crític que porta a la desnaturalització de les formes canòniques d'aprehendre-construir-ser en el món.
- La *redefinició del rol d'investigador* social, el reconeixement de l'Altre com Si Mateix i per tant la del *subjecte-objecte de la investigació com a actor social* i constructor de coneixement.
- El *caràcter històric*, indeterminat, indefinit, no acabat i *relatiu del coneixement*. La multiplicitat de veus, de mons de vida, *la pluralitat episèmica*.
- *La perspectiva de la dependència* i després, la de *la resistència*. La tensió entre minories i majories i les maneres alternatius de fer-conèixer
- La revisió de mètodes, les aportacions i les transformacions provocats per ells.

(Montero en Lander, 2000: 28) (Montero en Lander, 2000: 28)

Aquesta perspectiva inclusiva possibilita a Freire presentar una sèrie d'indicators -no de fórmules d'acció immediates- que necessiten ser decodificats i assumits críticament en el marc de contextos específics, per superar la concepció bancària de l'educació -que s'acaba transformant en un acte de dipositar comunicats que els subjectes repeteixen memorísticament-, i alhora sobrepassar la lògica binària del coneixement i la cultura pròpia de la concepció colonialista del món. Skliar defineix amb claredat aquesta concepció:

L'aparell del poder colonial és, sobretot, un aparell de producció de coneixements que sembla pertànyer originàriament només al colonitzador:

²⁷ Montero, Maritza: "Paradigmes, conceptes i relacions per a una nova era. Com pensar les Ciències Socials des d'Amèrica Llatina". En Seminari: Les ciències socials i econòmiques: reflexions de fi de segle, Direcció d'Estudis de Postgrau, Facultat de Ciències Socials i Econòmiques, Universitat Central de Veneçuela, Caracas, 20 de juny de 1998. Mimeo. (Citada per Edgardo Lander)

es tracta del seu saber, de la seua ciència, de la seua veritat i, per tant, del conjunt de procediments que li són útils per a instal·lar i mantenir ad infinitum el procés de alterització de l'altre. Però, després aquest saber, aquest coneixement, es trasplanta d'una manera molt lenta i violentament, també cap a l'interior del colonitzat com si es tractara d'un propi saber, d'un coneixement que, justament, també li resulte apropiat, li siga natural.

(Skliar, 2002: 92)

Freire, per mitjà de la seua *praxi*, pretén descolonitzar i redefinir una altra cultura segons criteris no elitistes i populars, i desvetllar les estructures del discurs colonitzador. Epistemològicament parlant podem, per tant, vincular Freire amb les perspectives postcolonials que ens recorden que la cultura i la història s'han articulats sobre components en permanent tensió. En aquest sentit, afirma Gómez Martínez (2003), el pensament de Freire, al costat dels altres discursos d'alliberament, constitueix una aposta original en un doble sentit: d'una banda, respon a una situació sociocultural llatinoamericana particular, i de l'altra, projecta d'una perspectiva inèdita que problematitzarà els principis colonialistes de la modernitat occidental.

Sota tal significació de la cultura i del poder, no ens ha de ser gens estrany que Freire, igual que Gyan Prakash (1997) -reconegut intel·lectual dels estudis postcolonials-, argumente que la subalternitat dels subjectes no es redueix a una forma universal d'opressió. Es fa necessari, afirma, identificar i localitzar formes de sofriments que parlen des de veus múltiples i diverses, reconeixent així mateix les seues maneres particulars de resistència. D'acord amb Giroux:

En reconèixer que certes formes d'opressió no poden reduir-se a l'opressió de classes, Freire s'aparta de les anàlisis marxistes estàndard, argumentant que la societat conté una multiplicitat de relacions socials contradictòries, que poden servir com a base perquè els grups socials lluiten i s'organitzen. Això resulta clar en aquelles relacions socials en les quals es debaten les condicions ideològiques i materials de la discriminació racial, sexual i d'edat.

(Giroux, Op Cit.: 14)

Per a Fernández Mouján (2010) la pedagogia elaborada i experimentada per Freire permet incloure “*les múltiples relacions racials, ètniques, sexuals, epistèmiques, econòmiques i de gènere que la colonialitat del poder va deixar intactes.*” Lectura compartida per Ojeda i Cabaluz (2010) al reivindicar que aquesta pe-

dagogia és portadora d'“*un projecte de descolonització intel·lectual i epistèmic*” en mostrar que la colonialitat del poder ha subalternitzat altres formes de producció de coneixement. Això ja fa temps que era anunciat per Lander (1999) quan afirma que la qüestió postcolonial possibilita “*explorar altres espais, veus, històries i subjectes que no tenien cabuda en el projecte occidental universalitzant.*”

Com ja ho vam dir, Prakash, estima que el *subaltern* no es limita, exclusivament, a una dominació de classe, sinó també de casta, gènere, raça, llengua i cultura. La forma en què Prakash empra aquesta categoria ens permet reafirmar que els subjectes subalterns no han obeït només a una història caracteritzada per la relació dominant / dominat, ja que també han tingut la capacitat d'actuar per si mateixos, independents de les polítiques colonials i de les elits nacionals lletrades. Per a Prakash la perspectiva subalterna dins de la crítica postcolonial:

Excava en la història del colonialisme no només per a documentar la crònica de la seua dominació [la dels subjectes subalterns] sinó també per a identificar els seus fracassos, els seus silencis i impassos, no només per a registrar la trajectòria dels discursos dominants sinó per a trobar aquelles posicions (subalternes) que podien no estar sent degudament reconegudes ni nomenades, tan sols «normalitzades». L'objectiu d'aquesta estratègia no és desemmascarar els discursos dominants sinó explorar les seues falles geològiques amb la finalitat de brindar recomptes diferents, descriure històries que es desvelen en les esquerdes de l'arqueologia colonial del coneixement.

(Prakash, 1997: 307)

Amb les troballes precedents podem establir que existeixen, sense cap mena de molts dubtes, algunes correspondències entre la pedagogia freireana i la teoria postcolonial, però, per als nostres propòsits és igualment necessari donar compte de les seues diferències per tal de mostrar com el pensament de Freire se situa en una descolonització epistèmica diferent de la proclamada pels actuals estudis postcolonials irradiats des de la intel·lectualitat índia a través de l'acadèmia nord-americana. Per exemple, aquest educador popular articula un pensament que sosté que les formes en què ens entenem i entenem el món són productes històrics i no veritats en si mateixes. És a dir, per a Freire la història no és quelcom donat i immutable, i això permetria obrir vies emancipadores que només és possible assolir mitjançant la transformació social, és a dir: “*no és suficient el desvetllament de la realitat pel coneixement crític*” (Ojeda i Cabaluz, 2010), es fa necessari de la mateixa manera alterar les estructures colonials opressores.

Una bona exposició de l'anterior és presentada per Pérez (2010) en mostrar com la pedagogia feminista s'ha apropiat i enriquit amb la proposta alliberadora de Freire al

qüestionar els sistemes colonialistes de coneixement i en assumir postures més complexes per a esbrinar els caires de gènere, raça o classe social, entre d'altres, que aquest saber colonial té a la seua base, identificant el *“potencial reproductor o reedificació de les relacions de dominació.”* Pérez -que fa seua la reflexió de Huergo²⁸ - estima que:

[...] És a través del diàleg que es construeix i subverteix el sentit dels coneixements establerts, és en aquesta dimensió dialèctica on es produeix el reconeixement de les relacions de poder que són pròpies d'aquests sabers, i és allí que aquestes són dimensionades i problematitzades, com a via per a teixir la seua transformació en el pla de les experiències. [I] l'escenari quotidià, intersubjectiu i biogràfic de les pràctiques educatives, i de les pràctiques en general, pot contribuir en aquesta tasca o bé escapar-li (subtil i contradictòriament) d'ella.

(Pérez, 2010: 252)

D'aquesta manera, ens és possible diferenciar aquell discurs postcolonial -que acusa Fernández Nadal-s'ha limitat a un relat descriptiu i acrític de la cultura al privilegiar la deconstrucció textual de certes narratives colonials amb independència de les relacions entre aquests nous sabers i *“l'escandalosa hegemonia de la superpotència mundial i del capitalisme com a sistema total”* del pensament i la pràctica que ens ha arribat de Freire. Indubtablement, l'alliberament de Freire aspira a transformar la realitat de les classes subalternes (en el pla del biogràfic i polític) mitjançant el diàleg intersubjectiu i la conscienciació. Transformació i conscienciació, diu Pérez, que es troben *“teixides per les contradiccions i les paradoxes que tenen lloc en el pla de la quotidianitat de les pràctiques pedagògiques”*.

En els termes abans sostinguts, la pedagogia freireana adquireix la seua especificitat com una proposta anticolonial en la mesura que el seu punt nodal rau en el reconeixement autèntic dels subjectes subalterns, *les seues identitats, les seues discontinuïtats i contextos d'acció.* (González, 2005). D'aquí que els contextos no s'assumeixen per Freire com quelcom donat, sinó com constructes històrics que, en conseqüència, poden ser resistits localment i globalment, per mitjà dels *“grups socials i les regions fetes víctimes pels intercanvis desiguals produïts a escala global per la globalització neoliberal”* (maig, 2006). Per Ojeda i Cabaluz, en la proposta pedagògica de Freire i en altres postures anticoloniales:

No n'hi ha prou amb posar de relleu els mecanismes de dominació que ens subalternitzen, ja que no és suficient el desvetllament de la realitat pel coneixement crític, d'allí que s'entesten per una lluita política transformadora de les condicions materials de la dominació.

(Ojeda & Cabaluz, 2010: 156)

²⁸ HUERGO, Jorge: “La popularització de la ciència i la tecnologia: interpel·lacions des de la comunicació” En Seminari Ilatino-americà: Estratègies per a la formació de popularitzadors en ciència i tecnologia, Xarxa-POP -Con Sud, La Plata, 14 al 17 de maig del 2001. (Citat per Tania Pérez)

Si reprenem novament la reflexió de Fernández Nadal seria permés concloure que Freire, en la seua postura anticolonial, reconeix la diversitat que hi ha a la condició subalterna, així com ho fa Ileana Rodríguez (1998) des dels estudis postcolonials de tall deconstruccionista. Per a Rodríguez el subaltern es reconeix com un subjecte travessat per la seua condició de *classe, gènere, casta, ofici, ètnia, nacionalitat, edat, cultura i orientació sexual*-tal com ho fa Freire- amb la diferència que aquest últim no oblitera la possibilitat de resistència contrahegemònica dels subjectes subalterns, recuperant d'aquesta manera, com sentència Fernández Nadal: “*el vell i gramscia sentit de la paraula*”.

Així, apareix clar davant els nostres ulls que per a Freire la condició del subjecte subaltern en contextos colonials passa, ineludiblement, per “*el reconeixement crític de la seua realitat, com en la seua possibilitat de transformar-la*” (Torres). Situació aquesta que possibilita -per a la mateixa Rosa Maria Torres- escapar a la colonització de la figura i proposta d'aquest educador brasiler que ha reduït la seua pedagogia a “*un conjunt d'eines i tècniques*”, que han homologat “*educació popular a educació d'adults*” deixant en l'oblit la vocació política de Freire.

A tall de tancament, ens atrevim a postular que si hi ha una figura en els estudis postcolonials amb la convicció i conseqüència de Freire, aquesta és la d'Edward Said²⁹. Per a Said, la societat no és una entitat natural o divina, sinó la invenció portadora d'una història de confrontacions, hegemonies, dominis i exclusions³⁰. En els seus termes, les coses no només han de contemplar-se com són, sinó també com han vingut a ser, a comprendre-les com una cosa contingent i no com a inevitables. Said, de la mateixa manera que Freire, vol provar que és possible crear en el llenguatge altres formes que superen la història de valors i idees massificades, assumint la memòria de veus i persones oblidades³¹.

Bibliografia

- ACHÚGAR, Hugo: “Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento”. En Hugo Achúgar: *Planetas sin boca. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura*. Trilce, Montevideo, 2004, pàgs. 44-52.
- ANTUNES, Prado: “América Latina: Educación y colonialidad”. En *Estudios Sociológicos*, V. XXII, núm. 001, 2004, , pàgs.151-168.
- ANZALDÚA, Gloria: “Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”. En Gloria Anzaldúa, *et al.: Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, Madrid, 2004.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo: “Introducción: la translocalización disensiva de ‘Latinoamérica’ en tiempos de globalización”. En Santiago Castro-

²⁹ Com assenyala Kamal Cum-sille (2006): “La tasca de traçar un retrat d'Edward Said no és cosa fàcil. Si ho haguérem d'associar a un camp disciplinari, probablement no tindriem res a dir.” “Identificar-lo nacionalment pot ser encara més difícil, va nèixer a Palestina, va passar la seua infància i part de la seua adolescència a Egipte, i la resta de la seua vida als EUA, una identitat que ni ell mateix va tindre clara, perquè a vegades parlava com a palestí, i d'altres com a nord-americà; Edward Said, era un intel·lectual exiliat en sentit literal i metafòric, mai se sentia com a casa, però no li incomodava que així fóra [Said era un intel·lectual] la missió del qual és, segons ell mateix: «plantejar públicament qüestions enutjoses, contrastar ortodòxia i dogma (més aïna que produir-los), actuar com algú a qui ni els governs ni les institucions poden domesticar fàcilment, i la raó de ser del qual consistix a representar a totes eixes persones i qüestions que per rutina queden en l'oblit o es mantenen en secret.»” (*Edward Said (cinco articulos... Contratapa*)

³⁰ Per a Giroux (1993), Freire s'equipara amb la figura de Said, en tant pot ser caracteritzat com un pensador exiliat (en el sentit metafòric), localitzat permanentment entre fronteres culturals, epistemològiques

i espacials. Un crític del seu propi pensament, un denunciant contra tota forma d'injustícia i de comoditat intel·lectual. Un ser humà que pregunta: "quines classes d'identitats estan sent refetes i refigurades en l'interior de les noves fronteres històriques, socials i polítiques, i quins efectes tenen els esmentats encreuaments per a redefinir la pràctica pedagògica."

³¹ A propòsit de fronteres, desplaçaments i exclusions, resulta rellevant la lectura de l'article de Gloria Anzaldúa: "Moviments de rebel·lia i les cultures que traïxen". Aquesta autora, lesbica, feminista i mestissa, ens proposa que: "La cultura modela les nostres creences. Percebem la versió de la realitat que ella comunica. Paradigmes dominants, conceptes predefinits que existixen com inqüestionables, impossibles de desafiar, ens són transmesos a través de la cultura. La cultura la fan aquells en el poder [...] Em sent completament lliure per a rebel·lar-me i protestar contra la meua cultura. Vull la llibertat de poder tallar i cisellar el meu propi rostre, tallar l'hemorràgia amb cendres, modelar els meus propis déus des de les meues entranyes. I si anar a casa m'és denegat llavors hauré d'alçar-me i reclamar el meu espai, creant una nova cultura —Una cultura mestissa— Amb la meua pròpia fusta, les me-

Gómez i Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs.5-30.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago: *Crítica de la razón latinoamericana*. Puvill, Barcelona, 1996.

— "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón". En Santiago Castro-Gómez i Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs. 169-205.

CUSICANQUI, Rivera; BARRAGÁN, Rossana (eds.): *Debates Post Coloniales: una introducción a los estudios de subalternidad*. Aruwiyiri-THOA-SEPHIS, La Paz, 1997.

DIPLOMATIQUE, Le Monde: *Edward Said (cinco artículos de Edward W. Said publicados en Le Monde Diplomatique)*. Aún creemos en los sueños. Santiago de Xile, 2006.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés: "El rastro fanoniano en el concepto de liberación freireano". En *Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año XII, núm. 6, 2009/2010.

— "Sobre una redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación y los aportes del pensamiento decolonial". En 4a Jornada d'Història de la Patagònia, 20-22 de setembre de 2010, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

FERNÁNDEZ NADAL, Estela: "América Latina: Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual". En *Herramienta* núm. 24, 2003.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Mèxic DF, 2006.

— *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona, 1990.

— *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI, 1989.

— *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1985.

— *Concientización*. Búsqueda, Buenos Aires, 1974.

GIROUX, Henry: *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

— "Paulo Freire and the politics of postcolonialism". In: Peter McLaren and Peter Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge, London, 1993, , pàgs. 177-188. Traducció de Pablo Aiello.

— Introducció a *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona, 1990a.

— *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1990b.

GÓMEZ MARTÍNEZ, José Luis: "La pedagogía liberadora del brasileño Paulo Freire y el hipertexto". En *Hispania*, vol. 86, núm. 1, 2003, , pàgs. 8-16.

- GONZÁLEZ CAJICA, María Guadalupe: “Procesos de concienciación en los proyectos educativos”. En revista digital *Educación y futuro*, setembre de 2005.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José: “La Pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico”. En *Anuario Pedagógico*, núm. 11, 2007, , pàgs. 53-64.
- GRAMSCI, Antonio: *Cuadernos de la cárcel*. Era, SA, Ciutat de Mèxic, 1981.
- GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS: “Manifiesto inaugural”. En Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs. 169-205.
- GUHA, Ranajit: “Prefacio a los estudios de subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad surasiática. Sobre algunos aspectos de la historiografía colonial de la India”. En Silvia Rivera Cusicanqui i Rossana Barragán (eds.): *Debates Post Coloniales: una introducción a los estudios de subalternidad*. Aruwiyiri-THOA-SEPHIS, La Paz, 1997, , pàgs.23-32.
- LANDER, Edgardo: “Pensamiento crítico latinoamericano: La impugnación del eurocentrismo”. En Miguel Ángel Contreras (comp.): *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular: Más allá del paradigma neoliberal*. Ministeri per a l'Economia Popular, Caracas, 2006, , pàgs.33-61.
- “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Edgardo Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, 2000, , pàgs.11-40.
 - “Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano”. En Roberto Briceño-León i Heinz Sonntag (eds.): *Pueblo, época y desarrollo: La sociología de América Latina*. Nueva Sociedad, Caracas, 1999, , pàgs.. 87-96.
- MAYO, Peter: “Paulo Freire, globalización y educación liberadora”. En Pep Aparicio Guadas (ed.): *Sendas de freire. Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Instituto Paulo Freire de España i CREC, Xàtiva, 2006, , pàgs.255, 272.
- MENDIETA, Eduardo: “Modernidad, posmodernidad y poscolonialidad: una búsqueda esperanzadora del tiempo”. En Santiago Castro-Gómez i Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs. 147-168.
- MONTALDO, Graciela: *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*. Beatriz Viterbo, Rosario, 1999.
- MORAÑA, Mabel: “El boom del subalterno” En Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y glo-*

ues pròpies rajoles i argamassa i la meua pròpia arquitectura feminista.” (Anzaldúa, 2004: 72, 73 i 79).

- balización en debate*). Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs. 233-244.
- OJEDA, Paula; CABALUZ, Jorge: “Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento: Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas”. En *Diálogos educativos*, núm. 19, 2010, , pàgs.148-161.
- OMAR, Sidi: *Los estudios postcoloniales: una introducción crítica*. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 2008.
- PÉREZ, Tania: “Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología”. En *Educação e Pesquisa*, vol. 36, núm. 1, gener./abril. 2010, , pàgs. 243-260.
- PRAKASH, Gyan: “Los Estudios de la subalternidad como crítica post-colonial” (1994). En Silvia Rivera Cusicanqui i Rossana Barragán (eds.): *Debates Post Coloniales: una introducción a los estudios de subalternidad*. Aruwiyiri-THOA-SEPHIS, La Paz, 1997, , pàgs.293-314.
- RODRÍGUEZ, Ileana (1998), “Hegemonía y dominio: subalternidad, un significante flotante”. En Santiago Castro-Gómez i Eduardo Mendieta (eds.): *Teorías sin disciplinas (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, Ciutat de Mèxic, 1998, , pàgs. 101-120.
- ROJAS, Óscar: “Dinámicas interculturales en el pensamiento latinoamericano reciente”. En XVII Jornades Lascasianas Internacionals. Institut d’Investigacions Jurídiques de la UNAM, Serie *Estudios Jurídicos*, núm. 148, 2009, , pàgs. 167-180.
- SAID, Edward: *Representaciones del intelectual*. Paidós, Barcelona, 1996.
— *Orientalismo*. Debate, Barcelona, 2002.
- SKLIAR, Carlos: “Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera allí?” En *Educação & Sociedade*, Any XXIII, núm. 79, 2002, , pàgs.85-123.
- TORRES, Rosa María: “Los múltiples Paulo Freire”. En Roberto Luiz Machado (coord.): *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Graó, Barcelona, 2004, , pàgs.193-204.
- YÚDICE, George: “Contrapunteo estadounidense/latinoamericano de los estudios culturales”. En Daniel Mato (coord.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/ Faculta de Ciències Econòmiques i Socials, Universitat Central de Veneçuela, Caracas, 2002, , pàgs. 339-352.

Llibres

La creació social¹ un camí incert i in-format

pep aparicio guadas²



Llegir les paraules escrites en un llibre sempre té un cert caràcter d'obertura al pensament i a les pràctiques que el fan possible i real, un pensament que no és de fora perquè fa temps que les dones del feminisme de la diferència, i també alguns homes, ens han mostrat la inexistència de fronteres i, per tant, les continuïtats-discontinuitats entre fora i dins, la presència, gairebé absoluta i plena, dels contextos i, sobretot, les passions alegres que comporten els processos relaci-

onals -integrals i complexos- i, amb ells, el transcurs de la creació social.

La creació social, aquest és el tema generador de la proposta de vida: investigadora, educadora i de *formAcció*, ètica i política que ens proposa Antonia de Vita per a la recreació del món -el món que construïm immerses i immersos en unes situacions que són d'experiència i d'aprenentatge, de transformació i de canvi ... - i també de l'entorn, com a curiositat i inquietud, obrint-se al

món, a les altres i als altres, de manera dialògica -com llegim en aquesta sistematització de pràctiques pròpies i alienes, singulars i comuns, amb les quals Antonia ha teixit aquest magnífic text-, verificant que tot el que és real és relacional, i viceversa, a través de múltiples processos en els quals vam crear les condicions habilitants i habilitadores, amb sentit i significat, per a educar en el sentit integral de la paraula: des de la universitat fins al treball en el medi rural, des del treball en

¹ DE VITA, Antonia (2009). La creazione social. Relazioni e contesti per educare. Carocci. Roma

² mestre, coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València; membre del consell gestor de l'Institut Paulo Freire d'Espanya

els barris fins a la constitució de dispositius econòmics no diners, etc. en uns processos i llocs d'aprenentatge que basculen entre la confiança -amor i la memòria-reconeixement, que suposen sempre l'autoritat singular i social de les dones i els homes que participen en aquestes experiències, in-formant-les i informant-nos, en definitiva, amb / formant un vast *camp* que in-forma i dóna forma al món, i en aquest mateix procés, ens in-forma i dóna forma a nosaltres i nosaltres, simultàniament.

I les obres que es perfilen des d'aquesta perspectiva i disposició, són obres que operen una dislocació feliç, la que realitzem materialitzant un procés de de-construcció -desfer i recrear ens indica l'autora- per a recompondre i recombinar, en un procés de rescat i recreació de variables i àmbits del passat reprenen en el present-futur amb una forta càrrega de llibertat i autonomia, teixint una nova narració més enllà de la universalitat i de l'escissió entre raó i vida on, per exemple, allò que hem definit com sagrat està contingut sempre en el profà i la inutilitat econòmica de les emocions, de les passions, dels desitjos... emergeixen de manera contrahegemònica i, fan possible i real, un moviment perenne

de transformació i canvi que pot alliberar-nos de l'apropiació capitalista-productivista-patriarcal i, de manera sincrònica, potenciar la creació acció humana de vida en comú i, també, la configuració de polítiques de relació-mediació, primeres-pròximes i sense representació, que tindrien en la doble proposta de: desobediència *vital-civil* i *constitució de pre-requisits i dispositius singulars i comuns de convivencialitat* dels vectors bàsics de la praxi de recrear el món i crear les condicions i contextos que considere que ens proposa Antònia.

Conviure amb la quotidianitat de les altres i dels altres invariablement conforma una experiència permanent d'aprenentatge i un viure la vida política intensament i com a desafiament, en qualsevol lloc i en qualsevol temps, un aprenentatge que en certa manera supera, per dir-ho així, qualsevol velleïtat d'ensenyar, ja siga aquest ensenyament en l'àmbit escolar o en altres àmbits en els quals la informalitat i la no-formalitat segueixen gairebé les mateixes regles i procediments i, sobretot, encara les dones i els homes en esquemes mentals i corporals: submisos i obedients, bancaris -domadors i domesticadors- i pseudoactius, traves-

sats tant per la indecència com per la immoralitat, que busquen sempre aconseguir la capitalització real i metafòrica dels coneixements i dels sabers populars i subalterns, en la majoria de les ocasions femenins, i que conforma i fa ús d'una pedagogia del capital superficialment democràtica, ancorada ara en el vast univers de les competències, de la formació dels recursos humans, de l'entreteniment -fins i tot la guerra és una metàfora i una realitat en la concepció actual de la formació- i de la mercantilització de l'educació.

L'autora aposta, seguint l'estela d'altres aportacions clau -Freire, Illich, Muraro, Piusi, Winnicott, Rivera Garretas, Olivetti Manoukian, etc.- per uns aprenentatges basats en una pedagogia de la creació social que ens anuncia i pronuncia, al llarg d'aquest esplèndid llibre que, entre altres qüestions, fa aflorar una raó poètica i estableix un nexa bàsic com connexió: pensar en relació, amb un doble vincle: '*la ri-conoscenza*' i '*Saper essere due al di là dell'essere mare in consens letterale*', a més de la proposta de concebre, viure i créixer en la transformació i el canvi que s'imbrica la creació social, veritable pràctica de la pràctica.

Una pedagogia de la creació social que concebem i vivim en les pràctiques i experiències que les dones i els homes som capaços de posar en marxa, unes vegades mitjançant l'esquema d'acció programa-projecte-procés que comporta la sistematització i re-problematització de les situacions i esdeveniments, altres a través de l'operativitat inherent a la pròpia vida viscuda, de cos present sempre encara que la majoria de les vegades oblidat, que comporta una saviesa en exercici perenne que imbrica el joc de les indagacions, del saber que sàvia, del posicionament ètic, polític i educatiu, de posar en dubte el nostre estatus d'educadors o educands, d'aprenents o, finalment, considerant la conjugació d'ambdues, materialitzant i verificant que la realització del deure educatiu, ètic i polític -i del poder

com a potència- consisteix a ser per a, i amb, els altres, fent un desplegament de pràctiques de transformació del subjecte, immersos en processos que han de suposar sempre una pragmàtica de la transformació singular i social i, aquesta requereix sempre una conscienciació en moviment continu, on els aprenentatges que es perfilen en aquest procés necessiten de la praxi, i aquesta no és ni disciplinar ni transdisciplinar, sinó que suscita la perspectiva i la interrogació, de manera complexa i plena: *“ésser cognitiu és la seua pròpia implementació: la seua història i la seua acció formen un bloc (...) La vida quotidiana és, necessàriament, una experiència amb agents immersos en unes situacions³”*, potser és, per tant, metadisciplinar.

Finalment, llegir les paraules escrites en un llibre, escoltar

les paraules que Antònia ens murmura amb passió, llegir i escoltar la realitat com si fos un text, és sempre un procés obert i de trobada en el qual se susciten interrogacions i, també, emergeixen sentits, i ambdues qüestions potser es constitueixen com a elements bàsics d'una guia i, com afirmava Maria Zambrano, en una guia estan sempre les dones i els homes reals i, sincrònicament, és també fruita del saber d'experiència: intuïció i cooperació en marxa, acció i coneixement, reconeixement i lliurament, compromís i confiança, amor i tendresa ...; llegir la realitat, llegir la paraula ... és sempre aprendre a canviar i a canviar nosaltres, ja que la lectura i l'escriptura del món és anterior sempre a la lectura de la paraula, i ambdues susciten la lectura i l'escriptura de camins incerts i in-formats.

³ VARELA, Francisco (2003). L'habilitat ètica. Debat. Barcelona

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
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe

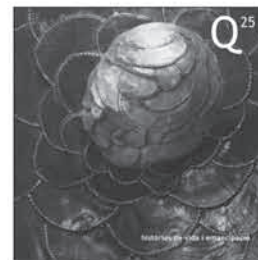
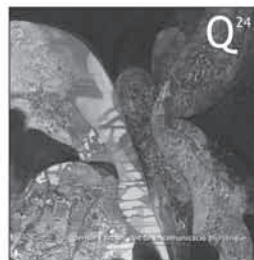
[Edicions del CR^eC)



*sendas y travesías
del pensamiento
mínima*



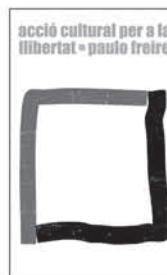
Quaderns d'Educació Contínua



Laboratori d'iniciatives
sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*



a biblioteca
paulo freire



sendas y travesías del pensamiento



pràctica i teoria d'educació contínua



D I S T R I B U C I Ó

Adonay S.L.

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

denes
EDITORIAL

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

