

la formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent

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 (IGOP-UAB)
Vicent Aparicio (UV)
Marisa Benavent Faus
Antoni Benedito (UV)
Xavier Besalú (UdG)
Miquel Bononat
Francisca Borox
Isabel Carrillo (UVIC)
Rafael Castelló (UV)
Joan Colomer (UdG)
Goio Fidel Sarmiento
Fina Fombuena (UV)
Ana Gómez (UVIC)
Trinitat Gregori (UV)
Avelina Llorente
Manel Martí Puig (UJI)
Dolors Monferrer Ferrando
Luis A. Natividad
Rosa Navarro
Carlos Pallarés
Sebas Parra (UdG)
Agustí Pascual (UV)
Maria José Picher
Juanma Sanchis Marqués
Encarna Such Cardona

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez
Ximo Martínez
Benjami Borrás

Consell Assessor

Consol Aguilar (UJI)
José Beltrán Llavador (UV)
Joan Borja Sanz (UA)
Vicente Carrasco (UA)
Rosa M. Falgas (ACEFIR)
Teresa Hermoso (UV)
Jorge Hermosilla (UV)
Fernando López Palma (UB)
Maria Àngeles Llorente
Marita Macías (FHZ)
Jaume Martínez Bonafé (UV)
Francisco Martínez Salvà (UV)
Ángel Marzo (UB)
Vicent Mas (UA)
Eva Navarrete
Rogelio Navarro
José M. Navarro (DC)
Inma Martínez
Joan Pérez Albero
Manuel Rodríguez (UV)
Charo Romano (URV)
Francesca Salvà (UIB)
Joan M. Senent (UV)
Antoni Tort (UVIC)
Jordi Vallespir (UIB)
Inma Vilatersana

Disseny i maquetació

gap

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Continúa

Centre de Recursos i Educació Continúa

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

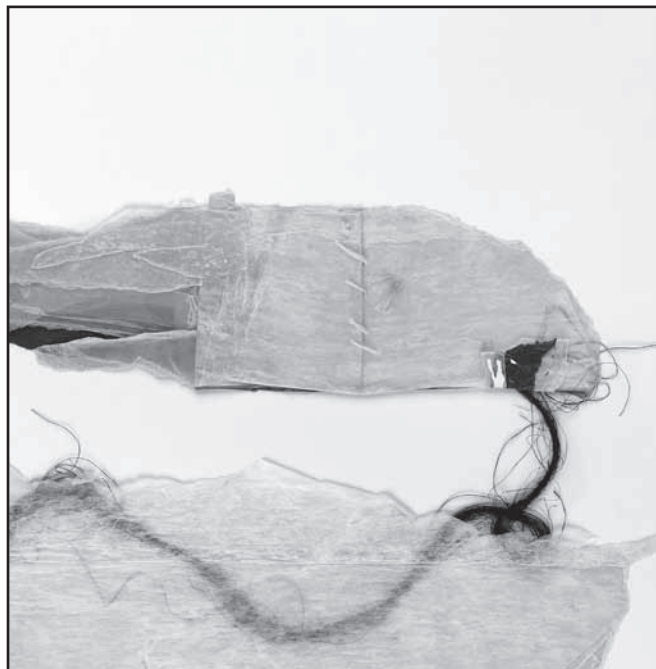
Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais

<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 Continúa no
es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.]

Quaderns d'Educació Continúa núm.26



Títol: Sense Títol

Autor: Luis Moscardó

Tècnica: Mixta sobre paper

38x56 cm

any 2010

IGOP-UAB: Institut de Govern de Polítiques Públiques/Universitat Autònoma de Barcelona • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • FHZ: Fundación Hugo Zárate • UB: Universitat de Barcelona • DC: Desenvolupament Comunitari • URV: Universitat Rovira i Virgili • UIB: Universitat de les Illes Balears

Sumari

Editorial

Carpeta

La vida en l'arrel de l'educació

Anna Maria Piussi •5

La formació inicial del professorat i l'educació permanent

Xavier Besalú •17

Formació permanent del professorat: necessitats i alternatives

R. Porlán •28

Contínua

Educació contínua i inversió educativa: aquesta és la qüestió!

Francesc Jesús Hernández i Dobon •39

Persones i territoris

Pràctiques educatiu-socials i paraules del cos: aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes sociocomunitàries.

pep aparicio guadas •49

Tallers artesans de lectura i escriptura

M. Dolors Vinyoles •62

Diàlegs imprescindibles, aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes comunitàries.

Angel Marzo •68

La meua experiència en educació d'adults

David Ibarra Téllez •77

Paraula, món i alfabetització: elements per una educació freireana d'avui

Piergiorgio Reggio •86

Investigacions

Regulació vs participació. Sobreviure democràticament en temps difícils

José Ignacio Rivas Flores •95

La "tossuda" pertinència de la Pedagogia de l'Oprimít

Gustavo E. Fischman •113

Arxiu

Formar-se i formar. Transformar la pràctica docent: en comú i en acció

Centre de Recursos i Educació Contínua •123

Llibres •133

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Correu electrònic: crec@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, ètiques 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, ètiques 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.



La vida en l'arrel de l'educació

Anna Maria Piussi, Universitat de Verona



La meua intervenció afronta el tema de l'aprenentatge permanent en un significat ampli i potser inusual, que va més enllà de les accepcions corrents de *lifelong learning/adult education* recognoscibles també a nivell europeu,¹ les quals han renunciat des de fa temps a les instàncies d'un verdader enriquiment de la qualitat de la convivència humana i a la idea de la cultura com a generadora de civilització. Propose un significat que s'estén, per a interrogar-los, als processos de transformació política, social i cultural en curs en els nostres països occidentals, mediterranis i en moltes àrees del món. Entenc estes transformacions dels últims anys i mesos com una forma d'aprenentatge col·lectiu, un aprendre junts el qual, encara que partisca de cada persona i s'articule en diferents formes i llocs, està donant vida a processos col·lectius inesperats, a noves pràctiques polítiques i configuracions de lligamen social,

¹ Veieu per exemple el recent document del Consell Europeu *Strategic framework for European cooperation in Education and Training* (ET 2020), el qual, ratifica sense grans vacil·lacions la "filosofia" dels objectius de Lisboa, recorda als estats membres que "encara queden per afrontar desafiaments substancials si Europa pretén realitzar l'ambició d'esdevenir l'economia basada en el coneixement més competitiu i dinàmic del món". El document accentua el desplaçament des del fet d'educar fins a aprendre com a procés centrat en l'individu, aspecte que ja estava present en els discursos de l'OCDE i de la UE, el que confirma una visió economicista de l'aprenentatge permanent i una idea individualista i reductiva de la ciutadania, concebent el ciutadà com a productor i consumidor (*J.Suoranta, Reclaiming Democracy, Reclaiming Our Place in Adult Education and the World. Interview with professor Peter Mayo, "Lifelong Learning in Europe", 2008, 2, pàg. 133-136*).

a noves orientacions de vida, a un nou orde simbòlic. Saskia Sassen, docent de la Columbia University de New York, teòrica de les relacions de poder dins de la globalització, coneguda pels seus estudis sobre les ciutats globals, recentment² ha sostingut que els canvis en curs són anàlegs, per la seua profunditat, a la qual cosa va succeir en el pas de l'Edat Mitjana a la Modernitat, quan es van formar els estats nacionals i es van assentar les bases de l'estat modern. Un canvi d'època, per tant, del que no sols és necessari entendre el que quedarà en peu i el que es convertirà en runes, sinó respecte al qual, cada una, cada un de nosaltres, pel fet mateix de formar part -encara que siga una infinitesimal part- del món, contribuïx, de manera més o menys conscient: ho frena o bé ho secunda, amb tots els matisos intermedis entre estes dues possibilitats. No obstant això, educació és també saber triar de quina part estar, si només de la part d'un mateix o de la justícia i del bé comú; si romandre només en l'àmbit del que priva o participar en una esfera pública, que és necessari revitalitzar junt amb altres, per a sostroure-la a l'encabotament securitaria, a la mercantilització i als interessos de pocs. Educació és també prendre consciència del propi actuar, del propi lloc/postura en el món: per tant, el tema no és irrellevant per a qui té intencions pedagògiques. Per a aclarir millor la meua proposta també tindrè en compte un esdeveniment recent, circumscrit però significatiu, en el que l'encreuament entre canvis individuals i canvis socials ha donat vida a formes d'aprenentatge col·lectiu, amb repercussions culturals i polítiques rellevants en una ciutat global com Milà i, per contagi, un poc en tota Itàlia. Un succés en què persones comunes, principalment dones, s'han implicat amb una intencionalitat espontània, sense èmfasi, amb pocs mitjans però amb molta inventiva, en una situació crítica (la presència de famílies Rom a Milà) destinada, en cas contrari, a perpetuar conflictes i injustícies i d'esta manera han contribuït, encara que haja sigut des d'un context circumscrit, a orientar cap al millor este canvi d'època, trobant una nova aliança entre política i educació, fora de les lògiques del poder.

La meua reflexió posa en el centre la importància del passatge del saber de l'experiència a l'experiència de saber: passatge en què es radica la *competència simbòlica*, entesa com saber estar en el món amb la capacitat de dir i d'innovar el seu sentit, remodelant-nos inventivament, la qual en qualsevol edat de la vida ens qualifica com a *subjectes* en la nostra relació amb el món en què participem. És precisament esta competència simbòlica, que es genera del saber estar en contacte viu i pensant amb la realitat, més enllà dels esquemes mentals generalitzats, la que hui falta a la majoria dels polítics, dels actors institucionals, però també dels científics de la política, de l'economia i de l'educació, no obstant l'excés d'informació i de coneixement. És esta falta la que, inclús en presència de la bona voluntat, els impediex ser eficaços, entendre els canvis i els fenòmens del nostre

² Benedetto Vecchi, *Intervista a Saskia Sassen*, "Il Manifesto", 17 agost 2011.

temps, d'explorar altres teories i altres pràctiques, d'obrir-se a nous aprenentatges. De fet, és difícil comprendre el que succeïx en la societat si només es concentra l'atenció en un nivell "macro", sense tindre en compte la vida quotidiana, el sentit comú, les necessitats i les aspiracions d'un territori; sense interrogar-se sobre el que succeïx a nivell local i microsocial, en l'esfera personal i interpersonal.³

1. La vida en el centre

Un imprevist interès pels problemes concrets del nostre viure i per la "revenja dels fets sobre les interpretacions" està ocupant últimament el pensament masculí: si bé, desgraciadament, en la completa inconsciència de qui l'ha precedit en esta direcció des de fa ja molts anys: dones pensadores de la diferència sexual, per a les quals el saber veure el que abans no es veia, encara estant ací (començant pel fet incontestable que hi ha hòmens i dones) és un tot amb el portar al món el món davall una llum de veritat.⁴ No tinc temps per a aprofundir ací els termes del debat sobre el *new realism*, obert recentment també a Itàlia per alguns estudiosos (el filòsof Maurizio Ferraris, en primer lloc) que consideren superada la fase crítica deconstruccionista i hermeneuticoconstructiva (la realitat com a construcció social; els fets com resultat d'interpretacions subjectives, cap de les quals preval respecte a la seua pretensió de veritat), característica de la postmodernitat, a partir de Lyotard i Derrida. M'interessa subratllar com esta crítica a la presumpta primacia de la interpretació sobre els fets, esta obertura a un "nou realisme", van de la mà de la consciència difosa de la crisi del paradigma postmodern i l'avanç de noves sensibilitats, atentes a posar en el centre el que realment compte i en els marges el que de manera indeguda ha pres el lloc del centre (poder, diners, competició, explotació dels sers humans i del medi ambient, etc). El que realment compte són les necessitats reals de la vida i de l'existència quotidiana, lligades als límits i a les dependències pròpies de la condició humana, i la urgència d'una reconciliació amb la naturalesa perquè esta seguisca, malgrat tot, sent-nos mare. Junt amb els molts mèrits del postmodernisme (fi de les ideologies, legitimació de les diferències, alliberament del pensament únic), hui, de fet, també podem reconèixer les seues pèrdues de rumb: la desorientació individual i social, que afecta sobretot a les generacions més jòvens, la pèrdua d'allò en-comú, la incapacitat de distingir entre el que és essencial i el que no ho és, el sentit de caducitat i el pèrdua del futur com esperança, l'individualisme narcisista basat en l'aparença i el menyspreu del social, la virtualització fins a l'evanescència de les relacions humanes, la substitució de la realitat amb simulacres. Els efectes involuntaris del postmodern han sigut una espècie d'inert conservadorisme polític i, conseqüentment, l'hegemonia del mercat, que ens ha reduït consumidors en cada una de les fibres del nostre ser i del nostre conuiu, reduint el món i la vida a il·lusió i mercaderia; mentre el capitalisme

³ Ilvo Diamanti, *Gramsci, Manzoni e mia suocera. Quando gli esperti sbagliano le previsioni politiche*, Bologna, Il Mulino 2012.

⁴ Diótima, *Traer al mundo el mundo. Objecto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, Barcelona, Icaria 1996.

neoliberal, una màquina destructiva i global, amb el seu paradigma del cicle producció/consum/deixalles basat en el principi d'avidesa i en la confiança il·limitada en les tecnologies, els està reduint a runes.

I este desastre ecològic i antropològic deriva de la pèrdua de crèdit, de la impotència de les institucions polítiques i científiques (masculines, encara que ja no patriarcals), tant de dretes com d'esquerres, subordinades a la "racionalitat" dels poders financers i del mercat, incapaços d'una relació viva amb la realitat del temps present i, per tant, de trobar una via d'eixida a la greu crisi en curs a nivell mundial. Una crisi que probablement representa el fi del model democràtic modern, basat en la representació, en l'universalisme, en el mite del progrés indefinit. Un model sord a les diferències (començant per la diferència sexual) i a la necessitat humana d'estar ací en primera persona i de participar en relació lliure amb les altres i els altres en la recreació del món. I sord a la confrontació amb la vida tal com és, amb els seus imprevistos, les seues possibilitats, però també amb els seus costats negatius. La nostra és una època que no sap què fer-se del negatiu. Durant segles s'ha cregut que el negatiu estava destinat a desaparèixer: en la dialèctica hegeliana i marxista es pensava que era només un moment d'antítesi que se superaria en la síntesi. No sabent com tractar-ho, el negatiu es convertix en quelcom destructiu. I la tècnica desgraciadament durant molt de temps ha pretés dir-nos que el negatiu no existix o que sempre es pot superar. Però si el negatiu s'exorcitza a través de la pèrdua del contacte amb la realitat, que requerix en tot moment ser regenerada en virtut que cadascuna/cadascun de nosaltres es faça responsable d'ella, en este cas de l'omnipotència es passa ràpidament a la impotència destructiva: perquè, com ens ha ensenyat Simone Weil, és bé el que dóna més realitat a les coses, és malament el que se la lleva.

La confrontació amb la dura consistència de la realitat, a partir del sentir i patir en la carn de la pròpia vida quotidiana els efectes devastants del liberalisme salvatge, ha sigut el passatge obligatori però no ideològic per al despertar polític que tenim davant dels nostres ulls. Un despertar polític nodrit no sols d'emocions d'indignació i patiment, a causa de la prevaricació d'un orde social i simbòlic que ha substituït la realitat amb els ídols dels poders forts financers, artífexs indisturbats de la biopolítica, sinó també un despertar nodrit de pensament. No un pensament abstracte, sinó un pensament de l'experiència: presa de consciència personal i col·lectiva, a partir del deixar-se tocar per la realitat, sostraint-se així a les representacions fictícies del poder o a les fantasies que nosaltres mateixos alimentem. Com ha sostingut Hannah Arendt, el verdader pensament naix, de fet, del xoc amb la realitat, de "els fets de la viva experiència", i la realitat és el punt d'intersecció entre els esdeveniments i un "qui" que té el valor d'exposar-se per a mirar-los, interrogar-los i parlar d'ells, sotmetent-los a un jui de si o no. D'este despertar

polític són testimoni els molts moviments locals-globals antiliberalistas en defensa de l'aigua i dels recursos naturals com bé comú i, en general, eixa “revolució dels béns comuns” contra la ideologia del mercat i la idolatria de la finança, contra la virtualització de l'economia i la precarització de la vida, que defén com béns comuns també l'escola, la formació, la investigació, la cultura, el treball, el territori i concep com a béns irrenunciabls el temps, la paraula, l'atenció i les relacions. A estos moviments s'ha afegit en els últims mesos eixa constel·lació variada de “revolucions de la primavera” que, amb riquesa d'imaginació i vitalitat de relacions, està recurrent gran part del món: des de les revoltes àrabs a les mobilitzacions de les/els indignats europeus i extraeuropeus. Esdeveniments imprevistos, però al mateix temps esperats per molts, i he de dir, preparats més per dones que hòmens, atés que la competència de l'estar ací (*Daseinskompetenz*) en la vida quotidiana consent en pensar i organitzar el món d'una manera nova, no com un mercat sinó com la casa de tots, en un “*ambient domèstic*”.⁵

I dones i jóvens han sigut els protagonistes, espentats per la necessitat i el desig, per les necessitats materials i les necessitats de l'ànima.⁶ Han escoltat el seu desig de llibertat, entesa no com un dret, sinó com a creació comuna i relacional, per a si i per als altres, de possibilitats que abans no existien, i subjectivament han sabut confiar en la força de les coses bones i desitjables. Hui sabem que precisament dones i jóvens encarnen les contradiccions⁷ que estan fent implosionar el paradigma polític modern i el capitalisme neoliberal. Baste pensar en la “bambolla formativa”. Esta és la generació de jóvens i dones més instruïda de la història i, no obstant això, no troba treball (menys encara aquell per al que estava preparada), veient-se així privada d'un futur digne. Però l'*overeducation*, l'excedència de la preparació cultural respecte a les possibilitats reals d'ocupació s'ha transformat en una palanca contra eixe mateix orde sociopolític i econòmic que l'ha fet possible: perquè major cultura significa, si bé no automàticament, major capacitat de crítica i de presa de consciència. De la mateixa manera, el desenrotllament de les TIC s'ha revelat, inesperadament, favorable a la creació de relacions, d'intercanvis lliures i alliberadors de desitjos, energies, capacitats autorganitzatives, coneixements i sabers, intel·ligència cultural i política: i les xarxes socials, en particular, s'han transformat en mediacions de mutu aprenentatge i de coparticipació en la creació d'un altre orde del món ací i ara.

En particular, els recents moviments per a una democràcia real (pense en el 15M a Espanya, Occupy Wall Street i en molts moviments a Itàlia i en altres llocs) esquiven tant la cega confiança hipermoderna de les actuals democràcies de saber autoproduir els antídots a les pròpies contradiccions, com la tradicional dialèctica del poder. De fet, no és la presa del poder el que està en joc, sinó més aïna, la creació d'un altre orde de relació amb nosaltres mateixos, amb els altres, amb el

⁵ Ina Praetorius, *Penelope a Davos. Idee feministe per un'economia globale*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne di Milano, 2011. Amb creixent autoritat científica (parle d'una ciència de l'experiència, no d'una ciència dels algorismes ni dels models abstractes) les dones estan repensant a tot el món les formes de l'econòmic i del lligam social, a partir de la seua experiència quotidiana i de les múltiples invencions creatives d'economia solidària, que mostren la superioritat de les relacions basades en la cooperació en comptes de en la competició, en la primacia del benestar per a tots en lloc del profit de pocs. El pensament i les pràctiques feministes han permeat en els últims anys molts moviments, que pacíficament afirmen la vida i es neguen a contribuir al maltractament o l'abús de si, dels altres o de la Terra (veieu també Julie Matthaei, *Beyond economic man: Economic Crisis, Feminist Economics, and the Solidarity Economy*, Paper delivered at the International Association for Feminist Economics Conference, Simmons College, Boston, 26-28 June 2009, <https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/>).

⁶ Simone Weil, *Echar Raíces*, Madrid, Trotta 1996.

⁷ Contradiccions i tendències analitzades agudament fa ja anys per Ettore Gelpi, *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*, Edicions del CREC, Xàtiva 2004.

món: una revolució mental i de sentit, amb efectes transformadors en la materialitat del viure individual i col·lectiu, en un cercle fecund entre noves formes d'experiència i un nou orde simbòlic que col·loca i dona mesura. Estes maneres d'actuar polític, desvinculades dels partits i de les organitzacions polítiques tradicionals, s'han situat en un altre pla respecte a la dialèctica opressor/oprimit i també respecte a l'històric dilema "dins/fora del poder". En canvi han seguit pràctiques com les del partir de si i la pràctica de les relacions, que bé coneixem des del feminisme de la diferència. I d'este últim sembla que han seguit una ensenyança important: la pràctica del *desfer fent*. La via negativa del deconstruir amb la crítica opositiva s'ha transformat efectivament en un altre camí, el positiu de situar-se en un altre pla⁸ per a *fer existir el que es necessita i es desitja*. De fet, un tret comú s'ha fet visible i operant: la necessitat i el desig de pràctiques de llibertat, que no cal ajornar al dia de matí, sinó que cal posar en el món hui, quotidianament, en la responsabilitat, en el risc i en l'exposició recíproca que fan política la vida en comú i eduquen en l'art i en l'atenció del viure junts.

Les experiències de vida associativa desenrotllades en estos últims mesos en places, carrers, universitats, llocs de treball, barris de les nostres ciutats, de manera espontània i pacífica, amb un gran atenció de les relacions, dels contextos, de les paraules, del pensament, ens parlen de processos de canvi existencials i d'aprenentatge col·lectiu i difús, de transformació de si que es fa transformació del món. No sabem el que eixirà d'estos moviments. Però, com ha comentat, per exemple, M. Castells,⁹ més que el producte -efectes transformadors institucionals que en alguns casos han tingut lloc- és important el procés: la qualitat de democràcia participativa de les pràctiques d'acció, confrontació, decisió; la transformació de llocs inerts i privatitzats en contextos de vida pública, la creació de xarxes flexibles i mòbils entre subjectivitats singulars en moviment, fora d'instàncies representatives i organitzacions estables; la participació de persones de totes les edats i procedències amb els seus desitjos i propostes, fruit de l'experiència viscuda; la implicació de gran part de la ciutadania en la possibilitat de concebre nous models de vida i de política. I un guany formatiu a més que política em pareix evident en funció tant de la meua experiència directa en la mobilitzacions, com sobretot dels nombrosos testimonis que han afluït a la web i a la premsa: l'haver sabut fer de la necessitat i de la falta (desocupació, empobriment, injustícies socials, pèrdua de futur, mercantilització de la vida, privatització de les relacions i del poder, etc.), la palanca per a fer-se mediació vivent de canvi, sense delegar, sinó associant-se lliurement i amb confiança amb altres, altres, i fent possible per a si i per a altres eixe passatge del saber de l'experiència a l'experiència de saber,¹⁰ la consciència de tindre competència simbòlica, que representa el fulcre de l'esdevindre subjectes, autores i autors de la pròpia vida i d'un nou teixit de civilització.

⁸ Carla Lonzi, *Sputiamo su Hegel*, Milano, Scritti di Rivolta femminile, 1974, pàg. 32.

⁹ Manuel Castells, *Perché i politici non capiscono gli indignati*, "Internazionale", 2011, núm. 903, pàg. 30.

Es tracta de processos en curs que ens obliguen a repensar i redefinir profundament les ideologies i les pràctiques hui predominants en la formació. La formació *lifelong/lifewide* s'està convertint cada vegada més en esclava del mercat, ben comercial de consum individual,¹¹ i es combina sense reserves amb l'aprenentatge permanent com a contínua dependència de "experts de més", com afirmava Ivan Illich,¹² una dependència que és font de deshabilitació en compte *d'empowering* i *d'enabling*. En la societat del coneixement, de la informació i del risc, la crida aparentment només positiva i emancipatoria a l'educació per a tota la vida a estes condicions corre el risc de convertir-se en un imperatiu que ens obliga al continu cos a cos amb una idea de nosaltres mateixos com perennement inadequats, incompetents, irresponsables, estant les competències sempre en mà d'altres fora de nosaltres i de la nostra experiència personal, de la nostra capacitat de jutjar i d'orientar-nos en el món, de saber quelcom d'ell. I es deixen de banda com superflus i inservibles els sabers quotidians, circulants i accessibles gratuïtament, i eixe conjunt de competències no "expertes" i, no obstant això, insubstituïbles, que deriven de les persones que s'ocupen dels problemes i del seu particular mode de saber quelcom d'ells i donar-los possibles solucions en l'intercanvi amb experiències altres.

M'han impactat les narracions procedents de dies, setmanes, mesos de mobilització. Narracions pròximes a les de molts grups i realitats associatives que des de fa temps estan inventant en moltes àrees del món nous estils de vida basats en la sobrietat, en l'autoproducció, en el consum crític, en els grups de compra solidària, en la construcció des de baix de sistemes agrícoles i alimentaris sostenibles, en economies altres respecte a les capitalistes, en les maneres solidàries de viure les ciutats i d'habitar les cases, de disfrutar de recursos irrenunciabls com el temps i les relacions. Una vasta constel·lació feta de recorreguts polítics que són al mateix temps itineraris existencials, mai els uns sense els altres, que està canviant les condicions materials i simbòliques de les vides individuals i col·lectives. D'estos recorreguts, a condició que no s'assumisquen com a esquemes ideològics o ulteriors fonts prescriptives, estem aprenent a arribar a l'essencial del que ens servix per a una convivència desitjable, i tornar a la dimensió més radical de simbòlic, allí on paraules i experiència es deslliguen de la seua orde preconstituït i estan disposades a lligar-se d'una altra manera, en una relació de veritat, prenent impuls des d'un altre punt de conjunció: la confiança en la capacitat humana de generar, a través del viure mateix en les seues dimensions més profundes i en les seues manifestacions quotidianes, les pròpies mesures de justícia i civilització.

D'este temps naixent, dels moviments italians i del 15M, procedixen els testimonis que, amb el llenguatge de la llengua materna encarnada en els cossos i pròxima a l'esperit de la política de les dones, posen en el centre les raons de la vida i

¹⁰ Anna Maria Piuissi, Letizia Bianchi, *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria 1996.

¹¹ Paolo Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup 2006.

¹² Ivan Illich et al., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Gardolo, Erickson 2008.

¹³ Referent a això, porte les paraules d'una amiga de Madrid, Ana Mañeru Méndez: "Aquí, a Sol i en moltes places, estan passant coses inesperades i amb molt de sentit en si mateixes. Jo crec que es nota al final del patriarcat i la política de les dones d'una forma que era imprevisible. El que passarà després ningú ho sap, però ja ha passat una cosa nova que ho canvia tot: el llenguatge inclusiu, encara que de vegades encara facen servir l'antic, els gestos amables, el ritme lent, la resistència a la violència, la imaginació, la invenció, la creativitat i la laboriositat, el respecte per l'altre i per la paraula, l'escolta, la preocupació per l'elemental i bàsic per a viure i convida: el menjar, la neteja, l'ordre, la bellesa, l'amor a la llibertat i a la paraula, una guarderia, una farmaciola, una biblioteca, un teatre, la creació d'un hort.... Tot està a Ciutat Sol, com diuen ara de la Puerta del Sol, doncs sembla una petita ciutat on no hi falta de res i que s'organitza parlant, sense utilitzar la força i sense que ningú es lucre amb engany de l'esforç dels altres i de les altres que necessiten i busquen viure amb dignitat."

l'amor en compte de la violència, i comuniquen el sentit d'experiències vives compartides, junt amb els sabers, no especialitzats ni utilitaristas, sinó precisament per això molt més valuosos, útils i insubstituïbles, generats per elles. Com si les places, els carrers, els barris, les universitats s'hagueren transformat en la casa comuna en què la poder viure, marrar, compartir, intercanviar dons, escoltar, acollir qui ho desitge, en l'alegria de sentir-se lliures.¹³ Una casa, i al mateix temps una escola, la que molts de nosaltres hauríem volgut, i la universitat o el lloc de formació que moltes/molts de nosaltres voldríem: s'han creat, de fet, les condicions i els contextos en què cada una/un s'ha sentit autoritzat per a expressar-se, per a desitjar, per a imaginar. Contextos en què s'aprén que l'autoconsciència mou més coses que el pensament crític, l'acció crega modificacions autèntiques més que la reacció, el conflicte relacional resol més que la guerra a l'enemic, el reconeixement a vegades ensenya més que el coneixement: una saviesa femenina antiga i nova que circula en les ciutats i en els nostres territoris, amb poc poder però amb autoritat, i sosté la vida gràcies a eixe art dels miracles quotidians de què es fan intèrprets dones i hòmens quan es prenen la llibertat de trobar respostes no mecàniques als problemes, de mesurar i fer-se mesurar per la convalidació severa de la realitat, no pel consens superficial i exterior o per l'acatament de normes i programes. En particular m'han impactat els testimonis de les persones joves, els nostres fills i filles, les i els estudiants: han creat o trobat contextos adequats per a redefinir la imatge de si, per a donar veu pública al seu rebuig de ser considerats per la societat com un "problema" o una mercaderia usar i tirar, el "recurs humà" del capital per a un futur improbable. Reconeixent-se com un recurs intel·ligent i actiu per a un present diferent, s'han sostret a la pasivizant dependència dels proveïdors de béns i beneficis, i junt amb coetanis i adults d'altres generacions han donat vida, com a protagonistes, a una dimensió pública, de lliure confrontació cultural i política, descobrint el plaer de la generació compartida i creativa del saber i fent viure en el present una altra "universitat" possible: una nova configuració de relacions entre subjectes, coneixements, relacions. I han entés, potser per primera vegada, que la vida té mesures que el mercat ignora o desprecia: com començar a respirar, trobar una levitat desconeguda, sense caure en el vertigen del buit.

2. Aprendre (de) la política primera

No hi ha educador o exponent de la pedagogia crítica que no reconega el valor polític de l'educació i la força trans/formativa dels moviments socials, una força que ha caracteritzat l'educació permanent i dels adults abans del viratge economicista, consumista i empresarialista de l'aprenentatge permanent, que va tindre lloc a partir dels anys huitanta-noranta del segle passat. No obstant això, la naturalesa dels moviments socials ha canviat, com hem vist en els últims anys: menys or-

ganització vertical i estable i més autorganització extensa i contingent; menys líders, militants i activistes “professionals” i més autoactivació espontània de persones comunes; menys movilitació al voltant d’objectius programàtics o visions utòpiques projectades cap al futur i més acció transformativa ací i ara, participada i contextual, que supera els esquemes tradicionals dreta/esquerra i agrega per contagi, en virtut d’una passió compartida de justícia i de canvi. “*Els moviments socials són espais privilegiats de creació de nou saber; són (...) “comunitats epistèmicas”*”,¹⁴ laboratoris de ciutadania activa en què i des dels que s’aprén junt amb altres. Creacions socials capaces de provocar canvis mentals i existencials profunds, inclús en aquells que no participen directament, i en algunes ocasions de produir aprenentatge, presa de consciència i voluntat de canviar, també en les institucions.

Ens trobem en un passatge històric en què la política pot tornar a aliar-se amb la millor educació i la millor pedagogia: una visió alternativa de l’aprenentatge permanent ja s’està afirmant en els fets. Cal reconèixer-la en quant tal, a condició de reconèixer la primacia de la “política primera” -així denominada pel feminisme italià de la diferència¹⁵-, practicada preferentment per les dones, en compte de la que habitualment anomenem política, la institucional, que en l’actualitat es mostra cada vegada més impotent davant del poder dels mercats. Dita política primera constitueix la limfa del canvi i de l’aprenentatge transformatiu perquè actua en la dimensió profunda de l’imaginari individual i col·lectiu, en la dimensió del sentit, recol·loca en una disposició nova les relacions amb nosaltres/ mateixos i mateixes, amb els altres, amb les coses del món i dona vida als aprenentatges significatius, que no són apropiació des de fora sinó moviments interiors d’obertura, transformació interna i externa al mateix temps, de si i dels contextos, perquè sempre es guanya en la relació. És la política més elemental i a l’abast de tots, que es fa en les relacions quotidianes de treball, de veïnatge, de comunitat, d’afectes i de pensament per a fer més civil la convivència, per a renominar la realitat amb paraules capaces de regenerar-la, i que sovint es mou en un règim de no visibilitat pública, però que demana precisament un canvi radical de les prioritats: primera i més important és la política que fan els moviments, que fem totes i tots quan desitgem viure més lliures, més conscients i quan decidim portar al món, junt amb altres i altres, quelcom important i el nostre, de manera que no prevalga la llei del més fort. Es tracta d’un actuar que crea *polis* no contra sinó més enllà de la política dels partits i dels parlaments, de les instàncies de la democràcia representativa, amb la qual no obstant això pot instaurar un cercle virtuós, com ensenya l’èxit imprevisible de la nova administració de l’ajuntament de Milà vinculat al cas de les xiquetes i els xiquets Rom.

Es tracta d’un esdeveniment *comú* i *extraordinari* al mateix temps, que s’ha produït en els últims dos anys. Un esdeveniment *comú*, res excepcional, atés que

¹⁴ Budd L. Hall, Darlene E. Clover, *Social Movement Learning*, in R.Vieira de Castro, A.Vitória Sancho, P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscape*, University of Minho, 2006, pàg. 159.

¹⁵ Llibreria de dones de Milà, *El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad)*, Barcelona, Pròleg, 1996.

afortunadament fets pareguts, encara que no tinguen ressonància pública, a vegades ocorren en els nostres territoris i són aquells, entre altres, que impedeixen que el teixit social s'esgarre encara més. I, no obstant això, es tracta d'un exemple *extraordinari*, que no puer replicar-se ni transferir-se mecànicament (però en el que és possible inspirar-se), que ha generat una ciutat capaç d'aprendre, de modificar-se, i la posada en joc d'un saber de l'ànima.¹⁶ Una ciutat mortificada des de fa vint anys per polítiques públiques caracteritzades per la defensa dels poders forts i dels interessos privats, pel descuit dels territoris i per onades de xenofòbia, en la primavera del 2011 va afrontar les eleccions administratives en un clima d'enfrontaments i de conflictes profunds. L'administració ixent va buscar el consens i la victòria electoral fent palanca en un imaginari col·lectiu de por i de criminalització dels nuclis de gitanos presents en el territori, obligats a viure en campaments improvisats per la falta de polítiques d'integració. Famílies de l'ètnia Rom, un dels pobles més antics d'Europa, els fills del qual assistien a les escoles del barri moguts per un clar desig d'integració, es van convertir en l'objectiu de campanyes mediàtiques alarmistes i exagerades a propòsit, en el punt fort del programa electoral de l'alcalde ixent. En dos anys quatre-cents desallotjaments per part de la policia "realitzats amb una fredor gèlida, amb un desmesurat desplegament de forces (i de diners), les caravanes alçades per les excavadores, desplaçades davant dels ulls estupefactes dels xiquets que veuen el seu món destruït i no entenen el per què" - com a compte una de les mestres protagonistes del canvi - va obligar les famílies a desplaçaments continus i als xiquets a deixar l'escola. I precisament en l'escola, a partir d'algunes mestres i mares - Dones comunes allunyades de la política però que es van convertir en polítiques quan es van fer càrrec en primera persona del problema i van començar a prendre la paraula públicament - va començar a prendre forma una solució caracteritzada per la civilització de les relacions. Casualment, com elles afirmen, es van trobar en el centre d'un canvi en les seues vides i en la vida de la ciutat: començant per les xicotetes coses, com anar a buscar els xiquets per a portar-los a l'escola, acompanyant el seu natural desig de créixer, aprendre, jugar; cridar a cada u pel seu nom i conèixer les seues mares, fent caure així el vel de la categorització que crega distància i desconfiança ("ja no eren gitanos, eren persones"). Estes dones no es van moure en nom de principis o ideals que defensar o pels que lluitar ("no hem abraçat una causa", diuen, i "no hem respost als insults, ni tan sols als procedents de les institucions; no teníem temps que perdre"), sent així capaços de mantindre una postura pràctica i simbòlica creativa, no antagonista. Una creativitat que s'ha estès en cercles cada vegada més amplis -habitants del barri, associacions de voluntariat, premsa i opinió pública local i nacional- partint d'iniciatives xicotetes però significatives, com organitzar sopars i passar diumenges junts, trobar casa o allotjar en la pròpia casa una família, crear be-

¹⁶ María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, Alianza 1987.

ques d'estudi i d'aprenentatge, ajudar en la busca d'una ocupació, desmitint el lloc comú de què els gitanos preferixen demanar almoïna a treballar. Un bot simbòlic s'ha produït quan el reconeixement de la dignitat d'estes famílies ha tingut un efecte de capacitació dels subjectes i ha donat vida a relacions d'intercanvi. Un projecte de venda del pa fet per dones rom ha portat a les taules dels milanesos el pa de la "gent de la terra". A la creació d'una escola d'alfabetització per a adults rom, en la que col·laboren periodistes i professors universitaris del barri, li ha seguit una iniciativa sostinguda per dos associacions de promoció social, que consistix en la creació, en la perifèria de la ciutat i enmig de les caravanes on viuen les famílies gitanes, del Museu del Viatge, un museu etnogràfic històric i centre de documentació sobre la cultura Rom i Sinti, els cursos de llengua de la qual, música i cultura els milanesos ja han començat a conèixer i a apreciar.

Estes dones han sigut el factor propulsor de les transformacions que s'han produït en la ciutat. Un cercle virtuós, alimentat també per noves i difoses sensibilitats cap a la justícia i els béns comuns, ha ocupat el lloc del conflicte i de l'encabotament defensiú; la idea del canvi a partir de si i junt amb altres i altres ha ocupat el lloc de la indiferència i de la delegació. El despertar de la ciutat de Milà ha tingut com resultat l'elecció d'un nou alcalde, que no per casualitat ha denominat "gentile" (amable) el seu consell municipal i que ha guanyat presentant-se explícitament com "segon". De fet, s'ha posat al servici d'eixa política primera, capaç d'afrontar realment els problemes perquè no recorre a atalls violents, sinó que es confia a la presa de consciència i al compromís directe de les persones, a mediacions sàvies i pacients, a la creació de lligaments que contribuïxen a la qualitat de la convivència. Estos són el verdader capital, la qual cosa ens servix: l'estar allí amb i per als altres. I l'aprenentatge que d'açò deriva, una transformació personal que modifica el món, genera una competència simbòlica, un saber profund, individual i col·lectiu, que procedix de la vida. Un aprenentatge que configura de manera nova les relacions entre cossos, espais, temps, històries, paraules i significats, i que és per excel·lència un bé comú.

Bibliografia

- CASTELLS Manuel, *Perché i politici non capiscono gli indignati*, "Internazionale", 2011, n. 903, p. 30.
- DIAMANTI Ilvo, *Gramsci, Manzoni e mia suocera. Quando gli esperti sbagliano le previsioni politiche*, Bologna, Il Mulino 2012.
- DIÓTIMA, *Traer al mundo el mundo. Objecto y objectividad a la luz de la diferencia sexual*, Barcelona, Icaria 1996.
- FEDERIGHI Paolo, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup 2006.
- GELPI Ettore, *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*, Ediciones del CREC, Xàtiva 2004.

- GIUNIPERO Elisa, Robbiati Flaviana, *I rom di via Rubattino*, Milano, Paoline 2011.
- HALL Budd L., Clover Darlene E., *Social Movement Learning*, in R.Vieira de Castro, A.Vitória Sancho, P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscape*, University of Minho, 2006, pp. 159-166.
- ILLICH Ivan et al., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Gardolo (TN), Erickson 2008.
- LIBRERÍA de mujeres de Milán, *El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad)*, Barcelona, Proleg, 1996.
- LONZI Carla, *Sputiamo su Hegel*, Milano, Scritti di Rivolta femminile 1974.
- MATTHAEI Julie, *Beyond economic man: Economic Crisis, Feminist Economics, and the Solidarity Economy*, Paper delivered at the International Association for Feminist Economics Conference, Simmons College, Boston, 26-28 June 2009, <https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/>
- PIUSSI Anna Maria, Bianchi Letizia, *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria 1996.
- PRAETORIUS Ina, *PENELOPE a Davos. Idee femministe per un'economia globale*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne di Milano, 2011.
- REGGIO Piergiorgio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci 2011.
- SCHETTINI Bruno, *L'apprendimento degli adulti tra educazione e istruzione*, ScriptaWeb, 2010.
- SUORANTA Juha, *Reclaiming Democracy, Reclaiming Our Place in Adult Education and the World. Interview with professor Peter Mayo*, "Lifelong Learning in Europe", 2008, 2, pp. 133-136.
- VECCHI Benedetto, *Intervista a Saskia Sassen*, "Il Manifesto", 17 agosto 2011.
- WEIL Simone, *Echar Raíces*, Madrid, Trotta 1996.
- ZAMBRANO María, *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, Alianza 1987.

La formació inicial del professorat i l'educació permanent

Xavier Besalú, Universitat de Girona



Contra la innovació?

La innovació, així, sense adjectius, gaudeix de molt bona premsa. Però potser ens hauríem de preguntar el perquè de tanta unanimitat, de tanta pressió mediàtica i social, dels mercats, de les mateixes administracions, i qüestionar la suposada inevitabilitat de la novetat permanent, del canvi continu, i valorar la pertinença de resistir i resistir-se a determinades modernitzacions, adaptacions o pensades. El canvi en educació obeeix a una mena de fonamentalisme basat en el mite del progrés,¹ que legitima l'ús de tecnologies socials per a la millora continuada de l'educació i de la societat, que veu l'educació més com un assumpte privat que no pas com un bé públic, que justifica formes subtils de segregació en nom de la pedagogia de la diferència i promou noves formes d'organització, gestió i finançament. En definitiva, s'atien sense embuts formes tecnològiques d'innovació, això sí, camuflant les antigues estratègies, a l'empara d'organismes internacionals incontestats (de manera molt significativa l'OCDE).

Hauríem de ser conscients que la història oficial de la innovació en educació fa referència exclusivament a determinats canvis planificats, promoguts i beneïts des de l'exterior de les aules i dels centres (és a dir, per les administracions educatives, per les universitats o per fundacions, entitats o empreses de signe divers), presentats sovint sota el rètol de *bones pràctiques*, i que les innovacions alternatives, les que es produeixen al marge o en contra de les directrius oficials, però que amaren profundament les vides dels seus protagonistes, aquestes no hi apareixen en aquelles històries, ni en els aparadors dissenyats per enaltir-los, estudiar-los i difondre'ls.

Vivim uns moments històrics especialment crítics, no només per l'empobriment generalitzat que deriva de l'hegemonia descordada del capital financer, sinó sobretot per les incerteses i inseguretats inherents als canvis històrics de l'abast dels actuals (mundialització de l'economia, de la política i de la cultura, digitalització i immediatesa de la informació i la comunicació, avanços científics i tecnològics, etc.) i que probablement estan a l'alçada de la revolució industrial o la revolució neolítica. La complexitat i la conflictivitat de la situació constitueixen un caldo de cultiu per a tota mena de solucions simplistes i deshumanitzadores, per a un nou darwinisme social, per a un científisme descarnat i eficientista,² i és justament en aquest territori on l'educació hauria de jugar un paper de primera magnitud.

¹ Rodríguez Romero, M.M., 2003, *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid: Akal

² Amery, C., 2002, *Auschwitz, ¿comienza el siglo XXI? Hitler como precursor*, Madrid: Turner

Així ho va entendre Z. Bauman,³ que ens proposa d'analitzar la Shoah com una prova significativa i fiable de les possibilitats ocultes de la societat moderna, i que es podrien tornar a donar. Quins foren els mecanismes que feren possible la Shoah? En primer lloc la raó instrumental, segons la qual els mitjans han d'oïr únicament a criteris racionals i d'eficàcia, i s'han de dissociar de la valoració moral de les finalitats o resultats pretesos. Això s'aconsegueix a través del model d'acció burocràtic que fa una divisió funcional del treball (allunyant-lo del seu resultat final, dels seus efectes), substitueix la responsabilitat moral per la tècnica (en eliminar les seues implicacions finals, l'acció burocràtica esdevé una finalitat en si mateixa: compta només l'eficiència), i deshumanitza els objectes o les persones sobre les quals es treballa, reificant-los, reduint-los a dades estadístiques, sense implicacions ètiques per tant. Quan l'avaluació de l'acció social se sotmet únicament a criteris d'eficàcia i d'eficiència ja sabem doncs on pot arribar l'enginyeria social, la tecnificació racionalitzadora.

Els bons educadors i les bones educadores, al llarg de la història, han fet front a l'acció burocràtica, al darwinisme social, a l'eficientisme i a la deshumanització, i se l'han jugat per fer compatibles alhora l'educabilitat (la certesa que totes les persones poden aprendre, poden millorar la seua existència) i la llibertat (la convicció que l'aprenentatge durador i conscient només es pot donar amb la implicació activa i la complicitat de l'educand, perquè ningú pot aprendre per ell, ni ningú l'hi hauria de forçar). Apostar per l'educabilitat vol dir bandejar el fatalisme i la segregació; i fer-ho per la llibertat significa barrar el pas a l'adoctrinament i l'ensinistrament.⁴ La resistència, contràriament a la innovació, sol tenir mala premsa. És cert que a vegades respon a l'immobilisme o a la comoditat, però en moltes altres ocasions és fruit de conviccions sòlides, de pràctiques eficaces, de trajectòries exemplars, de projectes alternatius. Aquests educadors i educadores hauran d'estar preparats, d'una banda, per no resignar-se, siguen quins siguen els condicionaments que dificulten la seua acció i, de l'altra, hauran de ser resistents tant a les pressions dels resultats immediats, com a les modes passatgeres i a les fal·làcies dels qui assimilen l'exigència d'igualtat i d'universalitat a mediocritat.⁵

A propòsit d'alguns informes internacionals

Algunes de les conclusions recurrents dels informes PISA,⁶ des de l'any 2000, són que "l'entorn familiar té una gran influència sobre els resultats dels alumnes" i que "els alumnes d'origen immigrant de primera generació obtenen pitjors puntuacions que els alumnes nadius", establint una mena de determinisme social sòlidament establert a través d'evidències empíriques repetides i consistents. Les característiques de l'entorn socioeconòmic i cultural de les famílies de l'alumnat es mesuren a través de l'índex ESCS (estatus socioeconòmic i cultural de l'estudiant) i

³ Bauman, Z., 2006, *Modernidad y Holocausto*, Madrid. Sequitur

⁴ Meirieu, Ph., 2009, *Pedagogia: el deure de resistir*, Barcelona: Rosa Sensat

⁵ Sala Martín, X., 2008, *Universal+igual = mediocre*, La Vanguardia de 10 de novembre, pàg. 21

⁶ Ferrer, F. (dir.), 2011, *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill

que resulta de la combinació del nivell ocupacional i del nivell educatiu dels pares, i de les possessions (culturals, educatives, generals) de la llar.

Pel que fa a les puntuacions mitjanes en comprensió lectora del PISA 2009 són de 481 punts a Espanya i de 494 punts per als països de l'UE-15 (els 15 primers països de la Unió Europea); la diferència de puntuació entre els nivells d'ESCS més baix i més alt és de 82 punts a Espanya i de 92 a l'UE-15; i la diferència de puntuació entre l'alumnat nadiu i el d'origen immigrant és de 58 punts a Espanya i de 54 punts a l'UE-15 (amb uns percentatges d'alumnat d'origen immigrant molt semblants).

Per altra banda, el *Panorama de l'educació 2011*⁷ de l'OCDE constata que el 48% de la població adulta espanyola (de 25 a 64 anys) tenia el 2009 un nivell de formació primari (que inclou des de la primària incompleta fins al primer cicle d'educació secundària); un 22% secundari (segon cicle de l'ESO, batxillerat i cicles formatius de grau mitjà); i un 30% terciari o superior. Constata també que des de 1999 les dades han millorat considerablement: eren d'un 65%, 14% i 21% respectivament; però que encara som lluny, en el cas del nivell primari i secundari, de les dades mitjanes del països de l'OCDE: 27%, 44% i 30%; o de països com França (30%, 41% i 30%) o Alemanya (14%, 59% i 26%).

Aquest mateix Informe explica que “entre els estudiants potencialment més vulnerables hi ha els que tenen un nivell baix d'educació familiar (un 31,4% del total) i els que pertanyen al col·lectiu d'immigrants, tant si són de primera com si són de segona generació (un 9,5% del total de l'alumnat)”. Per al conjunt de països de l'OCDE aquestes dades són respectivament del 17,1% i del 10,4%.

Són moltes i diverses les conclusions i lliçons que es poden extraure d'aquests informes, però ací ens referirem només a dues. La primera, que la millora dels resultats de la població escolar espanyola passa inevitablement per incrementar el nivell educatiu de la població adulta; que la formació al llarg de la vida hauria de ser una prioritat, no solament pels seus efectes directes en les persones que en foren protagonistes, sinó també pels seus efectes indirectes sobre els seus descendents i sobre el clima i les actituds culturals en general. Inexplicablement, però, la formació de persones adultes ha deixat de ser una prioritat -si és que alguna vegada ho va ser- en totes les Comunitats Autònomes espanyoles i, en temps de crisi com l'actual, s'incrementa encara més la seua precarietat i marginalització.

Aquesta és precisament una de les conclusions de l'*Anuari 2008. L'estat de l'educació a Catalunya*⁸ pel que fa al cas català: “La formació al llarg de la vida continua sent una assignatura pendent al model educatiu català, en tenir encara una població adulta amb dèficits formatius importants i no atorgar prou importància a la formació d'adults”. I per fer-hi front planteja dos tipus de mesures: “Potenciar la formació que s'imparteix a les escoles d'adults, ampliant de manera sig-

⁷ Autoria Compartida, 2011, *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*, Madrid: Ministerio de Educación

⁸ Ferrer, F. (dir.), 2009, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*, Barcelona: Mediterrània

nificativa l'oferta formativa existent en l'actualitat, augmentant el nombre de docents i millorant la seua formació per fer-la més especialitzada en persones adultes... fent en definitiva de les escoles d'adults el lloc de referència i preferent de formació dels ciutadans en el territori". I "incrementar el suport als ciutadans que es volen continuar formant, tant des d'una perspectiva professional vinculada a la formació contínua dins les empreses... o fins i tot a l'ampliació de coneixements en un determinat àmbit no vinculat a la seua vida laboral".

La segona seria que, segons totes les dades disponibles, tenim un problema important d'equitat en relació a les persones d'origen estranger, adultes i joves. Els índexs de fracàs escolar, de no graduació i d'abandonament prematur d'aquest alumnat són realment escandalosos i això significa que els plans, els recursos i la inversió realitzada per combatre-ho han estat insuficients o poc decidits; i els nivells d'analfabetisme entre la població estrangera africana -molt especialment entre les dones- i de desconeixement de les llengües oficials a Espanya constitueixen una realitat oculta de conseqüències funestes. Malgrat la crítica recurrent a les polítiques de discriminació positiva, les dades són concloents. En aquest sentit, caldria argumentar de manera franca que el sistema públic d'educació hauria d'actuar semblantment al sistema de salut, és a dir, que no solament hauria de ser universal i de qualitat per a tothom, sinó que els recursos caldria esmerçar-los diferenciadament en funció de les necessitats i d'una real igualtat d'oportunitats.

Prèvies a la formació inicial del professorat

La docència, tal i com havien conclòs i reivindicat els sindicats de classe a principis del segle XX en propugnar un cos únic d'ensenyants, és un ofici que requereix uns sabers i unes habilitats o, per ser més precisos i recreant els pilars de l'educació de l'*Informe Delors*,⁹ uns coneixements, un saber pràctic, una personalitat madura, autònoma i responsable, i un posicionament ètic i convivencial clar, independentment de la matèria de què es tracte, de les característiques dels educands o de les finalitats preteses.

Per altra banda, ara que ha entrat amb força el llenguatge de les competències en l'agenda educativa, cal deixar clar que formar professionals competents no és exactament el mateix que formar amb o a través de competències.¹⁰ Les universitats no poden (ni probablement ho vulguen) formar professionals competents sinó que més aviat tenen l'obligació de posar totes les condicions per tal que els seus estudiants esdevinguin uns professionals responsables i arriben a exercir llurs professions amb competència; i és que els professionals competents són gairebé sempre persones experimentades, capaces d'interpretar amb lucidesa situacions i contextos complexos i imprevistos, i preparats per prendre decisions amb autonomia i responsabilitat, sabers i habilitats que tenen poc a veure amb la mecànica apli-

⁹ Delors, J. (pres.), 1996, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre Unesco de Catalunya

¹⁰ Angulo Rasco, J.F., 2008, "La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad", A: Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, pàgs. 176-205

cació de tècniques estandarditzades o amb el recurs irreflexiu a receptes pretesament garantides per l'ús o per la ciència.

Això no obstant, hem de dir també que de l'adopció del llenguatge de les competències se'n podria seguir un canvi significatiu en les formes d'ensenyar i d'aprendre:¹¹ un marc de referència integrat i transversal que ajudés a prioritzar la selecció dels continguts a aprendre; un plantejament complex i interrelacionat del coneixement i de la vida que tingués en compte les relacions entre les parts i de les parts amb el tot; el coneixement no només com a valor de canvi (per qualificacions, certificacions, acreditacions, etc.) sinó també pel seu valor d'ús; l'afrontament de situacions desafiantes, obertes, incertes; unes activitats d'ensenyament i aprenentatge amb sentit, que proposen situacions i contextos reals i actuals; la promoció de la metacognició per tal d'estimular l'autonomia i les capacitats d'aprendre al llarg de tota la vida; una avaluació congruent amb el sentit profund de les competències, és a dir, amb el saber pràctic, aquell que mobilitza tant els sistemes de reflexió com els d'acció; i una nova manera d'entendre la funció docent, lluny d'aquell professional que es limita a explicar bé la lliçó i a comprovar el grau d'encert de la producció de l'alumnat.

Des d'una altra òptica, cal tenir present que el procés de convertir-se en docent comença molt abans del dia que un estudiant decideix formalitzar la matrícula en algun grau universitari, perquè totes les persones que han viscut en família i que han anat a escola, superant els mil i un obstacles del sistema educatiu, han emmagatzemat una quantitat molt significativa de coneixement experiencial, un bagatge ben sedimentat de coneixements i habilitats útils per créixer, per aprendre, per resoldre situacions compromeses i per sortir ben parats dels paranys de tota mena que s'han anat trobant. Han interioritzat, per exemple, aquella concepció que veu el docent com un explicador-examinador, i la major part dels elements que es transmeten de manera oculta en l'àmbit escolar, tal i com de manera brillant va mostrar, fa ja alguns anys, Jackson:¹² que viure en una aula vol dir gairebé sempre viure en grup, en presència o en col·laboració amb d'altres persones; significa també ser sotmés constantment a l'avaluació i el judici dels altres, on totes les accions i omissions tenen un valor determinat, i on compta tant el que s'és realment com les percepcions i la imatge se'n fan els altres; que l'escola és un lloc de poder, que totes les relacions que s'hi donen n'estan impregnades i que el professorat té la paella pel mànec per més que la seua acció educativa es revestisca de formes democràtiques o adopte fórmules no directives...

És imprescindible, per tant, partir del supòsit que el professorat en formació posseeix ja un nombre indeterminat de coneixements, creences, actituds i habilitats consolidades i interioritzades tant sobre qüestions professionals com sobre qüestions socials i culturals. Més encara: fruit de la seua experiència vital, del seu

¹¹ Pérez, A., 2008, "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", A: Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, pàgs. 59-102

¹² Jackson, P.W., 1975, *La vida en las aulas*, Madrid: Marova

pas pel sistema educatiu, de les múltiples relacions que ha establert, és evident que ha passat a formar part d'un Estat, d'una nació, d'unes pràctiques culturals específiques (una llengua o llengües, una religió -o una actitud envers la religió-, uns hàbits alimentaris, unes formes de relació i comportament social...) a través de les quals filtrarà, percebrà i interpretarà la realitat. Ens trobem, doncs, amb una necessitat profunda d'abordar una efectiva resocialització professional. Es pot iniciar promovent una mena d'autoobservació dels candidats, una anàlisi guiada de les pròpies creences, de la pròpia identitat i de la pròpia història personal, per tal de fer aflorar les teories implícites, els supòsits ocults, per fer-los conscients i sotmetre'ls a escrutini públic amb els companys, amb l'ajuda dels formadors i sota la llum que puguin aportar la investigació i la ciència. També podria ser útil el coneixement a fons d'experiències, recursos i activitats alternatius, aquells que per si sols poden fer canviar la relació dels aprenents amb el coneixement. I, per descomptat, una immersió intensa i rigorosa en el món educatiu, un pràcticum ben seleccionat, ben supervisat (també ben pagat) per posar realment a prova les competències professionals... Cap d'aquestes estratègies pot garantir l'èxit de l'empresa, però menystenir la necessitat de resocialització del professorat en formació pot ser tan decebedor per a la seua formació com picar ferro fred.

L'ofici d'ensenyar

Són moltes les metàfores que s'han utilitzat en pedagogia per exemplificar la concepció teòrica i les competències pràctiques del professorat. La més clàssica és potser la que les polaritza entre una perspectiva tecnològica, mecànica (l'aplicació fidel i rigorosa de les estratègies i tècniques que determina la ciència basada en la investigació, com una mena de manual d'instruccions), i una perspectiva artística, basada en la intuïció i en les capacitats personals (considerades sovint com a innates) dels docents. És en aquest context de metàfores que podria tenir interès el plantejament de Sennett¹³ en reivindicar els valors i la pertinença de l'artesania.

L'artesania, diu, és l'habilitat de fer les coses bé, pel simple fet de fer-les bé, no pas com a mitjà per assolir una finalitat que estaria en una altra dimensió. Una habilitat és una pràctica ensinistrada; no és fruit del talent congènit, ni de la inspiració sobtada, sinó de la formació, de l'entrenament ben organitzat que no és mai una repetició rutinària, i de la motivació, com es veu, per exemple, en el cas dels músics, dels cuiners o dels esportistes d'elit. Un procés essencial de tota habilitat és la conversió de la informació i de l'experiència pràctica en coneixement implícit, un repertori complex i flexible de procediments, en contacte permanent amb la reflexió diagnòstica i deliberativa. De fet, quan es gestiona i es resol un problema real especialment delicat i espinós hi ha sempre un punt d'originalitat.

¹³ Sennett, R., 2009, *El artesano*, Barcelona: Anagrama

I un treball es considera ben fet, no tant perquè siga perfecte, perquè responga estrictament als patrons del seu disseny, sinó sobretot perquè funciona, perquè és útil a la persona o grup que l'ha de fer servir; l'artesà sol evitar el perfeccionisme precisament per donar més protagonisme a l'objecte del seu treball, a la seua funcionalitat. A vegades el material amb el qual es treballa es resisteix i dificulta la nostra intervenció: la solució no és llançar-lo o encolomar-lo a un altre col·lega més distret o subordinat, sinó assumir el repte i positivar aquesta resistència com una oportunitat d'aprendre i de renovar la consciència de les limitacions que té l'ofici. Com explica Sennett, el bon artesà està disposat a conviure amb l'ambigüitat, amb la sensació d'una certa frustració i imperfecció. I proposa tres habilitats per fer front a aquestes situacions de resistència: reconfigurar el problema en uns altres termes; readaptar la pròpia conducta si el problema s'allarga més del que s'esperava, reorientar les expectatives, tenir paciència; i començar primer pels detalls que presenten menys dificultats per abordar després el problema principal.

Tot i les mirades paternalistes o desdenyoses que han acompanyat sempre les activitats artesanals, enclouen un missatge especialment oportú per al malestar actual entre professionals i treballadors: l'orgull pel propi treball ben fet, la satisfacció que proporciona el procés, independentment de la pressió pels resultats; la implicació amb els materials/persones; la lentitud que propicia la reflexió i la imaginació. L'artesanía expressa una connexió molt estreta entre la mà i el cap, entre habilitats i coneixement reflexiu, entre pensament i pràctica, perquè si cap i mà es dissocien, si disseny i desenvolupament se separen, el que en resulta és una pèrdua del sentit de l'acció, un deteriorament de la ment.

Una de les causes principals de la desmoralització dels treballadors, afirma encara Sennett, és el debilitament de la motivació. Si en el món comunista la motivació era una imposició, l'imperatiu moral de treballar pel bé de la comunitat, en el món neoliberal es recorre a la competència que promet compensacions individuals per als excel·lents/eficients; una i altra, però, han mostrat la seua poca consistència. L'alternativa seria la col·laboració basada en el compromís compartit, l'intercanvi de coneixements i d'experiències, i la justificació argumentada pública i crítica de les pròpies assumpcions, d'on se'n podrien derivar graus importants de confiança, de respecte i d'autoestima.

En glossar l'obra de Sennett, Collet¹⁴ escriu que "el primer dels elements de la metàfora de l'educació com a ofici és que *fer és pensar i pensar és fer*. Però per tal que educar siga un ofici, no pot ser concebut ni estructurat com un codi tancat, sinó que hi ha d'haver espai per a l'ambigüitat, per a l'obertura, que és el pitjor enemic de la burocràcia. Una burocràcia educativa que ha entés que la planificació-control del procés i dels resultats educatius era la millor manera de generar una educació eficaç. Però... la sobredeterminació de la forma, dels temps, dels es-

¹⁴ Collet-Sabé, J., 2011, *Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa*, Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades 1, pàgs. 27-50 [Revista electrònica]

país, dels procediments i els mètodes educatius, ha acabat per convertir-los en obsolets, irracionals i ineficaços”. D’ací la pertinença i la congruència de concebre la docència com un ofici.

Autoritat, autoritats

L’autoritat és imprescindible:¹⁵ totes les persones necessitem que altres ens inspirin, ens ajuden a créixer, ens permeten d’imitar-los... Tothom es fa persona i subjecte, en un procés sempre inacabat, a través de successives imitacions que, lluny de ser simples calcs de models externs, esdevenen interpretacions creatives i crítiques. Tenir autoritat significa precisament augmentar, fer créixer, promocionar; l’autoritat porta sempre a l’autonomia, a la capacitació de l’altre; per això, l’autoritat és inherent a la docència. És important, però, de no confondre autoritat i poder, una pulsio sempre present en les relacions humanes, també en les relacions educatives, que busca fer i desfer sense límit, subjectar i controlar els altres.

L’autoritat ha estat un tema controvertit aquests darrers 50 anys en el món de la pedagogia. El redescobriment de Rousseau, la crítica dels mites laics de la modernitat (raó, progrés, democràcia, revolució...) i d’unes relacions socials patriarcales, jeràrquiques i injustes, van portar a assimilar acríticament autoritat i poder, d’on naixerien les pedagogies antiautoritàries, no directives o llibertàries, que tenien més a veure amb el hippisme i amb el decantament contracultural que amb la tradició anarquista. Enfront d’aquest model antropològic que sosté que l’ésser humà és bo per naturalesa (o del model contrari, que pensa que els éssers humans són constitutivament perversos i inclinats al mal), Duch¹⁶ propugna que la condició humana és essencialment ambigua, fronterera, canviant, dotada tant per a fer el bé com el mal, condicionada però no determinada i, doncs, lliure i responsable fins a cert punt.

Així ho va entendre Paulo Freire, que va afirmar amb rotunditat que no hi pot haver educació sense direcció i sense direccionalitat, sense modelatge; que qualsevol que siga la qualitat de la pràctica educativa, sempre serà directiva; i que l’autoritat s’ha de conjugar amb la participació, el diàleg i la democràcia, perquè no hi pot haver contradicció entre els mitjans i les finalitats preteses: de fet, cadascun dels mitjans utilitzats seria ja en si mateix una finalitat.¹⁷ “L’educació és directiva; per això és política i se serveix de mitjans i de tècniques... i exigeix de mi, com a professor, una competència general i uns sabers especials... No puc permetre’m la ingenuïtat de pensar-me igual a l’educand, de desconèixer l’especificitat de la tasca del professor, ni puc negar, per altra banda, que el meu paper fonamental és el de contribuir positivament a que l’educand es converteixi en l’artífex de la seua formació amb l’ajuda de l’educador... La supressió del professor en nom del respecte a l’alumne és potser la millor manera de no respectar-lo”.¹⁸

¹⁵ Chillón, A., 2010, *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*, Herder: Barcelona

¹⁶ Chillón, A., 2010, *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*, Herder: Barcelona

¹⁷ Besalú, X., 2010, *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*, Xàtiva: Edicions del Crec

¹⁸ Freire, P., 1997, *Pedagogia de la autonomia*, México: Siglo XXI

Amb més contundència encara predicava l'autoritat del docent, fins a la sobreactuació, Lorenzo Milani, el mestre de Barbiana. En la seua escola, la figura del mestre s'hi feia deliberadament present, imprescindible: "Actuava com un mestre-monarca en tant que, transmetent els propis continguts humans i professionals, reeixia a comunicar a l'alumne el seu propi mètode crític... Don Lorenzo era autoritari, fins i tot dur, però no creia possible una educació sense una absoluta confiança en els xics".¹⁹ Una presència personal, pròxima, lluny del professionalisme gremial i propera a la del pare o mare: d'aquí la seua lluita constant i desigual contra les influències sense filtre de l'entorn, dels mitjans de comunicació, de les tecnologies de la comunicació hi afegiríem avui, justament per preservar l'autonomia i els temps necessaris per a la construcció de la pròpia identitat.

També Freinet²⁰ constata la necessitat que l'educador es faça notar, en tant que "responsable de l'ordre, la disciplina, l'autoritat i la dignitat de l'escola". Una autoritat que s'ha de posar al servei dels educands, en una relació oberta i confiada. En paraules del mateix Freinet: "Ajudar en lloc de corregir i sancionar. Aquesta hauria de ser la recomanació que s'hauria d'inscriure en la portada de tots els tractats de pedagogia, que s'hauria de gravar a la porta de les escoles i damunt la taula dels mestres". El mestre ha de ser, per damunt de tot, la persona adulta i madura que accelera, estimula i orienta. La seua preocupació dominant hauria de ser la creació d'un ambient propici per a l'aprenentatge i, per això, s'hauria de dedicar menys a ensenyar i més a planificar i organitzar el treball, menys a posar obstacles i més a deixar viure, a animar...

L'autoritat docent ha d'adoptar, en fi, la figura del testimoni,²¹ que no significa posar-se com a exemple, com a model a imitar, com a referent indiscutible, sinó a mostrar-se, a exemplificar el que es pensa, es diu i es fa amb la pròpia vida, no pas perquè els altres facen, diguen i pensen el mateix, sinó perquè cadascú segueixca amb llibertat, coherència i responsabilitat el seu propi camí. El testimoni s'ofereix per fer el camí plegats, utilitzant tres tipus de llenguatges: el de l'atenció (que significa actuar sense prejudicis, no deixar-se portar per les primeres impressions, no deixar-se atrapar per una programació externa, escoltar, esperar); el de la lentitud (és a dir, donant temps, respectant, actuant amb tacte i estimació); i el de l'experiència (que vol dir posar la vida i el diàleg per davant).

El professorat compta

El 2005, l'OCDE va publicar l'informe *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*²² on s'afirma que el professorat és una peça clau en el sistema escolar i que la seua qualitat és l'única variable escolar principal que influeix sobre els resultats dels alumnes. En sintonia amb aquest informe, Fernández Enguita²³ qualifica d'inadequades, esbiaixades i perjudicials

¹⁹ Martí, M., 1972, *El mestre de Barbiana*, Barcelona: Nova Terra

²⁰ González Monteagudo, J., 1988, *La pedagogia de Celestin Freinet. Bases teòriques, influencia*, Madrid: Ministerio de Educación

²¹ Mèlich, J.C. - Boixader, A. (coord.), 2010, *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona: Graó

²² OCDE, 2006, *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill

²³ Fernández Enguita, M., 2008, "La professió docent avui. Algunes reflexions i suggeriments", A: Martínez, M. (dir.), *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*, Barcelona: Mediterrània, pàgs. 309-334

“tant la retòrica interessada dels treballadors de l’ensenyament com la retòrica simplificada dels professionals de l’educació” per reafirmar que, efectivament, el professorat és el principal recurs del sistema educatiu. La figura del treballador remet a la relació asimètrica entre amo i proletari, de la qual cosa se’n seguiria que tot allò que passe al centre educatiu és responsabilitat única de l’amo, i que totes les mesures que vagen en favor de l’obrer són forçosament justes independentment de la seua repercussió en el servei. I la figura del professional, que s’emmiralla en les professions liberals de prestigi i alta remuneració, vindria a reclamar un xec en blanc tant a les administracions com a les famílies, de manera que qualsevol crítica o avaluació seria vista com una intrusió inacceptable. Resulta, però, que ni l’escola és una fàbrica, ni els professionals -encara menys els d’un servei públic- estan exempts de retre comptes i justificar les seues actuacions a la societat (i als seus clients), perquè el que és i el que es viu en els centres educatius depèn en gran mesura de la vida i de l’ànima que hi posa seu professorat.

Aquesta és una conclusió a la qual s’ha arribat des de molts fronts: la persona de l’educadora o l’educador és el recurs més essencial, més determinant del que disposen l’escola i els mateixos educadors. Perquè l’educació és relació, és acompanyament, és oferir referències concretes, i és en aquesta relació que el professorat es posa en joc amb tot el que és i té. Educar és fer-se present, ser-hi en cos i ànima, fer-se mediació vivent, tant en l’àmbit de les relacions humanes com en el del saber. Com ha deixat escrit Contreras:²³ “El que és fonamental de l’ensenyament som nosaltres mateixos: qui som i allò que estem disposats a posar en joc... Formar-se com a docents és necessàriament fer alguna cosa amb un mateix... Quan ensenyem, ens exposem; no només s’ensenyà un saber, sinó la pròpia relació amb el saber”. Les conseqüències per a la formació són òbvies: cal tenir cura de la persona dels educadors i les educadores; de la seua personalitat, de les seues habilitats socials, relacionals i comunicatives; del seu benestar i de la seua autoestima; de la seua maduresa. En paraules del mateix Contreras:²⁴ “El gran aprenentatge de la professió docent és adonar-se (sentir) que dedicar-se a l’educació és aprendre a viure creativament i fructíferament en relacions no resoltes, però en les quals assumim determinades responsabilitats... La formació té a veure amb la manera que les persones maduren i desenvolupen maneres pròpies de pensar i actuar a partir de les experiències que viuen i amb els coneixements i recursos amb els que es relacionen. La formació té a veure amb el fer-se a si mateix... No és només disposar d’una sèrie de recursos per actuar, sinó que és una sensibilitat i obertura envers persones que no coneixem, cap a situacions incertes i imprevistes... L’ensenyament és un ofici que es basa en la relació i que emplaça els nostres recursos personals. El treball docent se sosté amb la pròpia persona, amb totes les dimensions del nostre ésser... En la relació educativa ens posem en joc en primera persona”.

²³ Contreras, J., 2010, *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68 (24,2), pàgs. 61-81

²⁴ Contreras, J., 2011, *El lugar de la experiencia*, Cuadernos de Pedagogía 417, pàgs. 60-63

Educació permanent

Totes les persones tenen dret a satisfer les seues necessitats bàsiques d'aprenentatge i a continuar aprenent; per tant, els poders públics són els encarregats de satisfer aquest dret en els diferents moments o fases de la seua existència a través d'agents i mitjans diversos. En això consisteix l'educació permanent o l'educació al llarg de la vida, tal i com la va definir l'*Informe Delors*:²⁵ "El temps d'aprendre dura tota la vida, i cada tipus de saber s'introdueix en els altres i els enriqueix... Les missions assignades a l'educació i les múltiples formes que pot revestir fan que englobe des de la infància fins al final de la vida, que incloga totes les activitats que permeten que cada persona pugui accedir a un coneixement dinàmic del món, dels altres i de si mateix". Capacitar les persones per aprendre al llarg de tota la seua vida significarà, doncs, dotar-les de "les eines que els permeten anar reconstruint la seua educació bàsica, integrant els aprenentatges adquirits en diferents situacions d'estudi, de treball o de vida, de tal manera que l'experiència, la formació i la reflexió acumulada possibiliten una estructuració contínua de la persona i dels seus coneixements i aptituds, però també de la seua capacitat de judici i d'actuació".²⁶ Per aconseguir aquesta capacitació cal tenir presents alguns objectius especialment decisius, entre els quals: fomentar la confiança en les pròpies possibilitats; dominar la paraula (assegurar la competència lingüística); adquirir autonomia per autoregular-se; promoure la participació i el compromís cívic; saber buscar i gestionar la informació...

La formació de persones adultes avui a Espanya té un repte de primer ordre: la població de més de 18 anys que no ha assolit les competències considerades bàsiques i imprescindibles, aquelles que acredita el Graduat en Educació Secundària i que permeten moure's pel món amb autonomia i llibertat. I, en aquesta població hi trobem dues tipologies ben definides: persones espanyoles, de totes les edats, que pertanyen a les capes socials més pobres i més vulnerables; i persones estrangeres, joves i procedents d'Àfrica majoritàriament (també d'Amèrica Llatina), algunes de les quals han passat pel sistema educatiu espanyol però moltes d'altres no. I això sense descuidar les necessitats i interessos de la resta de la població, que també té dret a seguir aprenent fins al final de la seua vida...

Cal una formació especialitzada per al professorat de les Escoles de Persones Adultes? La resposta és clarament afirmativa, però el que no és tan clar és que aquesta formació haja de ser prèvia, inicial. Si l'ofici d'ensenyar és únic, independentment de l'edat dels educands i de les matèries, també la formació inicial hauria de tenir un poderós tronc comú, sense excloure una certa especialització, que es podria obtenir a través de mòduls o matèries optatives i del pràcticum. Però la vertadera formació especialitzada hauria de ser la revisió de les pròpies pràctiques, els intercanvis professionals, els seminaris d'aprofundiment, la feina d'estudi i de recerca, l'elaboració de projectes compartits... un cop s'està exercint efectivament la docència amb persones adultes.

²⁵ Delors, J. (pres.), 1996, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre Unesco de Catalunya

²⁶ Masip, M., 2007, "Educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l'educació obligatòria", A: Coll, C. (dir.), *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*, Mediterrània: Barcelona, pàgs. 249-271

Formació permanent del professorat: necessitats i alternatives

R. Porlán, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Sevilla



Breu anàlisi crític de la realitat escolar i de la formació del professorat:

Els models d'ensenyament dominants no aconsegueixen una educació de qualitat en sectors importants de l'alumnat.

Malgrat els esforços realitzats, es pot afirmar que l'esperit pedagògic i formatiu de les reformes educatives no cala en les pràctiques escolars majoritàries, i queden reduïdes sovint a procediments administratius que els professors realitzen mentre mantenen inalterables les seues conductes pedagògiques essencials.

En les reformes educatives s'ha confiat excessivament en la capacitat transformadora dels canvis normatius i legals davant d'altres estratègies més centrades en els processos d'ensenyament-aprenentatge, en els contextos on ocorren i en les persones implicades. En determinats moments, fins i tot, s'ha arribat a considerar que l'explicació del nou currículum, i dels seus principis, era condició necessària i suficient per a la transformació de les pràctiques dels professors, com si els canvis en les rutines d'aula i de centre depengueren només d'un acte de bona voluntat del professorat (Coll i Porlán, 99).

D'altra banda, la cultura docent (impregnada d'idees i valors propis de "la modernitat", segons la qual existeix un món de veritats universals que s'han de transmetre) s'allunya cada vegada més de la manera de vida "postmodern" (relatiu, difús, icònic, funcional, etc.) en què es desenvolupen els alumnes. El que explica, en part, el progressiu distanciament entre ambdós col·lectius (veieu, referent a això, l'interessant article de Juan Cueto al País Dominical del 24 de juny de 2007).

La dinàmica dels centres no evoluciona significativament cap a un model autònom, cooperatiu i innovador.

Llevat d'importantes excepcions, la tendència predominant s'aproxima més a un funcionament centrat en el compliment dels requeriments administratius externs que en les necessitats formatives, pedagògiques i socials del context concret.

L'administració educativa transmet missatges contradictoris en relació amb les prioritats pedagògiques i organitzatives de la tasca docent.

De tal manera que, per exemple, disposicions administratives d'un nivell concret poden arribar a fer inviables determinades finalitats educatives enunciadades en normes de rang superior. Això provoca el descontent del professorat i alimenta una visió burocràtica i reglamentista dels canvis.

La formació permanent segueix dominada per enfocaments academicistes, verticals i voluntaristes.

Sovint, les activitats formatives no incideixen en la millora de la pràctica docent i en el desenvolupament autònom dels professors. El centrament en aspectes poc relacionats amb el treball docent quotidià, l'excés de teoria descontextualitzada, la participació de ponents que no connecten amb els problemes

pràctics dels professors, l'absència d'itineraris formatius que orienten el progrés professional, la rigidesa de l'estructura del lloc de treball, etc., són algunes de les variables que influeixen en l'oferta formativa perquè no es corresponga amb els graus desitjables de millora qualitativa del sistema educatiu.

No hi ha una connexió eficaç i coherent entre les diferents fases de la formació del professorat (inicial, formació de professors novells i permanent)

De tal manera això és així, que les pautes d'actuació professional i les concepcions interioritzades quan els professors van ser estudiants, així com la socialització ambiental que es produeix durant els primers anys de docència, són referents més potents per a la reproducció del perfil docent tradicional que els esforços inconnexos realitzats en els diferents moments de la formació institucionalitzada. Així, la investigació sobre concepcions i pràctiques dels professors ha demostrat que la visió absolutista dels continguts, la idea de l'aprenentatge escolar com un procés d'apropiació de significats externs i la idea que l'ensenyament s'ha de basar en la transmissió directa d'informació als alumnes constitueixen una cosmovisió docent molt resistent als diversos processos formatius (Porlán i Martín del Pozo, 2002).

No hi ha una estratègia d'enfortiment decidit dels sectors més actius i compromesos del professorat.

A l'empara d'una concepció erròniament igualitària i homogènia de la distribució dels recursos formatius i de les possibilitats d'evolució del conjunt del professorat, no s'han desenvolupat esforços suficients per a articular i potenciar aquells sectors que, de manera autònoma, mantenen un compromís amb la transformació del sistema. En aquest sentit, les iniciatives institucionals que no consideren la implicació constructiva i crítica d'aquesta part del professorat, i el paper de referència i suport que poden jugar, estan desaprofitant una part important de les energies transformadores del propi sistema.

Una nova professionalitat necessària i possible.

Els professors han de complir les seues obligacions laborals.

L'assistència a classe, les tutories, els treballs de seminari, l'atenció als pares etc. són els compromisos mínims que tots els professors han de complir. És imprescindible desenvolupar una consciència de responsabilitat professional en relació amb un mateix i amb els altres, de manera que no es donen actituds complaents i corporatives respecte a l'incompliment d'aquestes obligacions.

El coneixement pràctic docent s'ha de considerar com un valor al voltant del qual articular la identitat professional.

La nova professionalitat ha d'articular al voltant de la genuïna activitat dels professors i al coneixement pràctic i específic que aquesta activitat demanda i genera. Si bé en certs nivells educatius el coneixement d'una o diverses Disciplines és

un component fonamental d'aquesta identitat, no és l'únic. Cal avançar, per tant, cap a la integració, entre d'altres, dels coneixements disciplinaris, didàctics i experiencials que es posen en joc en aquesta professió (Porlán i Rivero, 98).

El coneixement i la intervenció professional es construeixen i milloren des de dins de la professió en interacció amb influències socials, institucionals i científiques externes a aquesta. Es proposa un perfil equidistant tant d'una professionalitat "dependent", segons la qual els professors senten que les responsabilitats del que passa són alienes a ells mateixos, com d'una professionalitat "corporativa" en què tot ha de ser controlat exclusivament pel cos professional. El desenvolupament de l'autonomia que es proposa s'ha d'entendre, per tant, en el marc d'una concepció de l'ensenyament com a servei públic i de la professió com a activitat d'intervenció social.

La diversitat d'enfocaments, el contrast rigorós d'arguments i la innovació i experimentació al servei de la qualitat de l'ensenyament s'han de considerar un patrimoni col·lectiu.

El conjunt de la professió, i per extensió de la societat, ha de començar a considerar que certs graus de diversitat i d'innovació rigorosa són un bé col·lectiu que, igual que en altres professions d'interés social, poden col·laborar a la millora futura del coneixement i de l'acció professional. La imatge tan utilitzada del professor reflexiu i investigador requereix un major grau de reconeixement i valoració col·lectiu d'aquestes qualitats professionals (Zeichner, 93).

El sentit de pertinença a la professió s'ha d'articular progressivament al voltant de dos àmbits complementaris: el Centre Escolar i les Xarxes i Col·lectius professionals.

Es tracta de promoure dos escenaris per al desenvolupament professional que lluny de ser antagònics es complementen mútuament. El Centre com a lloc on ha d'articular-se en allò concret la dialèctica entre diversitat i cooperació, de manera que els canvis s'ajusten als nivells i als ritmes col·lectius més plausibles, tot i mantenir graus tolerables de divergència. Les Xarxes com a lloc de trobada de comunitats de professors que comparteixen interessos professionals (un determinat enfocament pedagògic, un projecte d'experimentació curricular d'àrea o nivell, un àmbit d'innovació comú, l'aplicació i avaluació de determinat tipus de materials curriculars, etc.), i que permeten organitzar el debat al voltant de línies de treball diferenciades, a fonaments teòrics o/i metodològics diversos, a dades empíriques diferents, etc. (Arias, Flors i Porlán, 2001).

Els Centres sense les Xarxes tendeixen a perpetuar-se en la tradició, les Xarxes i Col·lectius sense els Centres poden tendir a situar les seues expectatives de canvi excessivament lluny de les possibilitats reals del conjunt de la professió.

La formació permanent promoguda institucionalment ha de crear condicions favorables per al desenvolupament autònom de la professió docent.

Enfront dels models que pretenen transferir els canvis de manera vertical (de l'administració als professors o de la teoria a l'acció), o als que esperen que siga exclusivament la demanda del professorat la que marque el tipus, la modalitat i els continguts de les activitats formatives, cal impulsar un model de formació que, en base al tipus de professionalitat exposat en els punts anteriors, cree aquelles condicions institucionals, organitzatives i de mitjans materials i humans perquè emergisca i es consolide el desenvolupament autònom dels professors (Coll i Porlán, 99).

Les estratègies formatives, sense perdre de vista el model de professionalitat descrit, s'han d'adequar als diferents graus de desenvolupament professional.

De manera que, per exemple, per a determinats docents amb nivells inicials de desenvolupament, el rellevant per a impulsar la seua professionalitat pot ser promoure una estratègia de dinamització que reforce la seua autoestima professional, el reconeixement a la seua tasca docent i la seua capacitat per a iniciar canvis modestos en la seua tasca diària.

Per a altres, potser, el necessari és reconèixer els esforços d'innovació realitzats intuïtivament, aportant-los un marc per a l'intercanvi amb altres col·legues i ajudant-los a definir amb major fonament les seues hipòtesis de treball.

Finalment, per a aquells que ja tenen un llarg recorregut en l'experimentació curricular, possiblement, l'estratègia adequada siga ajudar-los a convertir en productes comunicables la seua experiència (materials, vídeos, web, etc.), Impulsar-los a compartir el seu coneixement pràctic amb col·legues de menor grau de desenvolupament, donant-los un paper de tutorització i acompanyament, i facilitar-los la creació de xarxes estables d'experimentació i investigació escolar, així com l'accés a intercanvis de qualitat amb institucions i especialistes que permeten la necessària interacció entre la teoria i la pràctica educativa.

Les estratègies formatives han de promoure itineraris flexibles que aprofiten al màxim els recursos materials i humans que el mateix procés genera.

És urgent eradicar la coneguda experiència de "partir sempre de zero". L'autonomia i el desenvolupament professional s'han d'entendre no només en la seua dimensió individual (diversitat de graus i nivells) sinó també en la seua dimensió sistèmica i col·lectiva, de manera que els Centres i Xarxes d'alt nivell de qualificació, amb fort suport institucional, podrien ser elements amb un impacte rellevant en el conjunt, a través dels intercanvis d'experiències, materials i informació amb altres Centres i Xarxes amb graus intermedis de desenvolupament, i aquests, al seu torn, ser-ho de professors i escoles en fases encara més inicials.

Per tant, ni una formació horitzontal i igualitarista, que oblide la diversitat, ni itineraris rígids i jerarquitats que impedisquen els processos de retroalimentació interna.

Els continguts formatius s'han d'organitzar al voltant dels problemes pràctics de l'activitat professional.

La formulació de continguts escolars, el disseny d'activitats i recursos, l'avaluació i el seguiment de l'aprenentatge dels alumnes, la gestió de la dinàmica de l'aula, la participació en les activitats del centre, etc. són les tasques i els problemes habituals dels professors i, per tant, els àmbits naturals on es concreten les seues opcions professionals i es materialitza la lògica del seu coneixement professional específic.

No obstant això, amb freqüència, les activitats formatives s'organitzen al voltant de continguts que obeeixen a una lògica disciplinar i acadèmica, d'ací la dificultat que tenen per a millorar la pràctica docent.

Organitzar, per tant, el fil conductor de les activitats formatives al voltant dels problemes pràctics esmentats permet posar en joc tant experiències professionals de cert nivell de qualificació com a aportacions contextualitzades de les disciplines, d'aquesta manera s'incideix directament en el nucli bàsic de la professionalitat: el desenvolupament progressiu i rigorós d'una pràctica fonamentada (Porlán i Rivero, 98).

La metodologia formativa ha de basar-se en cicles d'activitats que combinen l'anàlisi de problemes pràctics, l'estudi d'idees i experiències alternatives i el disseny i aplicació de noves intervencions.

Enfront de les metodologies expositives tradicionals en les que es pretenen transferir directament nous coneixements als professors i enfront del mer intercanvi d'experiències on es comparteix un determinat saber-fer, sovint condicionat per concepcions implícites i "llocs comuns", i amb escasses possibilitats de ser qüestionat des de "mirades" teòriques diferents, es requereix, un enfocament metodològic progressiu que permeta als professors prendre consciència de les seues pròpies perspectives a l'hora d'abordar els problemes de la pràctica, confrontar-les amb altres pròximes al seu nivell de desenvolupament que els provoquen canvis i reelaboracions, i tractar de convertir aquests canvis en un nou saber fer professional (Porlán i Rivero, 98).

Línies d'actuació prioritàries.

Reconeixement i dinamització de la tasca docent del professorat.

Cal millorar la imatge del professorat com a col·lectiu professional cap a si mateix i cap a la societat. Al mateix temps, cal estimular amb mesures positives el compromís professional, la participació del professorat, l'inici d'experiències realistes d'innovació a l'aula i al centre, la formació d'equips de treball i la col·laboració amb la comunitat escolar.

Algunes de les iniciatives que poden afavorir això són: Jornades locals o/i de Centre de dinamització professional; Cursos amb fases presencials i no presenci-

als que problematitzen aspectes concrets de la pràctica docent; Jornades de portes obertes amb la comunitat educativa; Índex del Fòrum per Internet; Campanyes en els mitjans sobre la tasca dels professors; Incentius econòmics i materials a l'òptim compliment de les obligacions docents; Campanyes en tots els nivells de l'administració educativa per a evitar contradiccions entre el model educatiu vigent i les actuacions administratives concretes; Adequar els concursos i convocatòries de l'administració educativa a aquesta filosofia, de manera que els mèrits professionals de qualitat tinguin el reconeixement que mereixen; Suport i assessorament directe a la creació de col·lectius de professors per a la iniciació d'experiències d'innovació educativa, Suport i assessorament directe als centres que inicien experiències d'innovació en relació amb la dinàmica de la institució, etc.

Reconeixement i suport assessor als col·lectius de professors amb experiència en innovacions educatives

Es tracta d'enfortir els col·lectius de professors intracentres o intercentres que realitzen experiències d'innovació escolar sostingudes en el temps i rellevants per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge a l'aula.

S'han d'incloure ací les experiències pràctiques que incideixen en la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes a través de canvis en aspectes parcials i concrets del currículum (tractament nou d'un o diversos continguts, atenció especial a determinats continguts procedimentals o/i actitudinals, incorporació d'activitats i recursos més potents, posada en pràctica de tasques globalitzades, desenvolupament d'estratègies d'avaluació formativa, millores en la gestió de la dinàmica de l'aula, adaptacions curriculars reexides, aplicació d'unitats didàctiques concretes, etc.).

Evidentment, en aquesta línia d'actuació s'han d'incloure col·lectius amb diferents temàtiques i graus de desenvolupament, però la continuïtat en el temps, el caràcter realment innovador de l'experiència i la seua incidència en la pràctica de l'aula haurien de ser els indicadors a tenir en compte en el procés de selecció. Es pretén, per tant, discriminar positivament aquells col·lectius que realment responguen al perfil exposat, evitant la temptació de donar suport indiscriminadament qualsevol experiència.

El suport i l'assessorament a aquests col·lectius tindrà com a meta estratègica anar aconseguint una millor fonamentació de la innovacions, la formulació explícita de les hipòtesis curriculars que les sustenten i la incorporació gradual de procediments per a un seguiment d'aquestes. Així mateix, s'ha de buscar ampliar el camp de la innovació, de tal manera que la pràctica anterior siga substituïda progressivament per les experiències innovadores.

Algunes actuacions que poden considerar-se en aquesta línia formativa són: Subvenció econòmica i material als col·lectius innovadors; Suport a la publicació

de les experiències de més qualitat; Creació d'una base de dades a internet amb els col·lectius i les experiències; Organització de trobades per temàtiques afins que afavorisquen la creació de xarxes d'intercanvi entre els col·lectius de professors; Organització de cursos que aborden problemes concrets relacionats amb l'experiència; Assessorament directe, entès com un procés d'orientació i acompanyament crític; Presentació pública en els Centres i localitats dels resultats de les innovacions; Difusió en els mitjans d'aquelles experiències de més qualitat; Ajudes per a assistència a Jornades i Congressos relacionats amb la temàtica de la innovació, etc.

Estímul i suport al sorgiment de projectes d'experimentació i investigació escolar.

En aquesta línia d'actuació s'ha de reconèixer i impulsar els sectors del professorat amb major nivell de desenvolupament, a través de la seua implicació en canvis d'un nivell de profunditat i extensió majors que en les experiències d'innovació.

La fonamentació rigorosa, la formulació d'hipòtesis explícites, el seguiment intern i la producció de materials haurien de ser, en aquest cas, requisits necessaris per a la inclusió en aquesta línia d'actuació.

Podrien donar-se ací almenys tres modalitats diferents: projectes impulsats per un Centre Educatiu en què es pretenguen transformacions de la cultura pedagògica i organitzativa d'aquest; projectes de col·lectius de professors d'una mateixa àrea o nivell (d'un o diversos centres) on se sotmeta a experimentació un enfocament didàctic específic, i projectes de professors de diferents centres, àrees o nivells que comparteixen un enfocament pedagògic i didàctic general.

El suport a aquests projectes comporta el compromís de col·laborar en tasques d'assessorament en altres nivells de desenvolupament professional i en altres línies d'actuació, així com de produir materials curriculars experimentats que reverteixen en altres col·lectius professionals.

Així mateix s'ha de valorar i impulsar la col·laboració i participació d'aquells sectors universitaris vinculats a una investigació educativa compromesa amb la millora de la pràctica escolar.

Algunes de les iniciatives que es poden posar en marxa en aquesta línia d'actuació són: Subvenció econòmica significativa; Reducció d'hores de docència per a destinar-les al projecte; Publicació i difusió dels materials experimentats; Suport a la creació i manteniment de xarxes estables de col·lectius o de centres experimentals que comparteixen un mateix projecte o projectes afins, incloent connexions a Internet, correu electrònic, pàgines web, xat, etc.; Creació d'una base de dades d'internet amb informació detallada dels diferents projectes i les seues produc-

cions; Presentació pública i difusió en els mitjans; Ajudes per a assistència a Congressos i estades breus en centres de recerca educativa i en departaments universitaris; Llicències anuals per al perfeccionament docent i investigador, etc.

Orientació de l'activitat dels Centres de Professors cap a una formació de qualitat que incidisca en la pràctica docent.

Els Centres de Professors han de centrar els seus esforços en desenvolupar estratègies de qualitat en les seues zones. Per això han d'integrar creativament les iniciatives institucionals, les demandes concretes del professorat i les necessitats de la zona, evitant la uniformitat i l'allunyament de la pràctica docent.

S'ha d'evitar reproduir estratègies uniformitzadores, establint el nivell de desenvolupament al qual va destinada cada activitat i l'objectiu que es pretén en relació amb els possibles itineraris formatius.

Les activitats més properes a la primera línia d'actuació exposada en aquest apartat (dinamització del professorat) seran les més nombroses i variades en constituir la base de partida del desenvolupament professional, però no per això s'han de concebre com una oferta indiscriminada. En aquest cas, cert tipus de cursos amb moment presencials i no presencials centrats en l'anàlisi de la pràctica docent i en l'inici d'innovacions poc ambicioses poden jugar un paper important. La distribució dels recursos econòmics i humans ha de garantir que els nivells més avançats de desenvolupament queden suficientment atesos, ja que constitueixen una font de retroalimentació per als nivells inicials. En aquest sentit, les experiències d'innovació i experimentació de la zona, i les persones que hi participen, són el millor capital disponible per a dur a terme una part significativa de les activitats de dinamització.

D'altra banda, la funció assessora s'ha de concebre fonamentalment com a orientació i acompanyament crític dels professors, superant el biaix excessivament administratiu que té actualment. El perfil de l'assessor ha de ser el d'un professor amb un alt nivell de desenvolupament professional, que haja participat en activitats d'innovació i experimentació escolar i que tinga experiència en la formació de professors.

Els assessors, per tant, han de centrar una part important del seu temps i del seu esforç a implicar-se directament en el desenvolupament professional d'un nombre raonable de col·lectius d'innovació i, si és possible, en algun projecte d'experimentació escolar.

Algunes iniciatives que es deuen emprendre pel que fa als Centres de Professors i amb la funció assessora són les següents: Donar prioritat estratègica a la formació contínua dels assessors, especialment quant al treball amb col·lectius d'innovació i experimentació; Suport a la creació de xarxes d'assessors; Organització

de trobades de Centres de Professors per a promoure l'intercanvi d'experiències; Creació de la figura de "col·laborador de formació" amb professors dels col·lectius d'innovació i dels projectes d'experimentació que participen en tasques d'assessorament, especialment en activitats del nivell inicial; Reducció horària als col·laboradors de formació; Ajudes per a assistència a congressos dels assessors i col·laboradors de formació, Pla de potenciació de l'ús d'internet entre els Centres de Professors i entre aquests, els col·lectius innovadors i els projectes d'experimentació; Elaboració del "mapa innovador de la zona" a la base de dades que hem estat esmentant en apartats anteriors.

Producció de materials experimentats sobre el currículum de l'alumne i el currículum formatiu del professor (escrits, audiovisuals i informàtics).

Una de les estratègies més eficaces per a generar interaccions entre els diferents nivells del sistema de formació és la producció i difusió de materials experimentats, on es mostre el disseny, aplicació i avaluació de noves propostes curriculars i de formació del professorat. D'aquesta manera, el resultat de la innovació i de l'experimentació es converteix en coneixement pràctic comunicable que actua com a informació de contrast en el cicle formatiu d'altres professors (Porlán i Rive-ro, 98).

En relació amb això, algunes de les actuacions que s'han d'impulsar en aquest camp són: Elaboració de convenis amb editorials pedagògiques per a la co-edició de col·leccions de materials experimentats, tant en format escrit com audiovisual i informàtic; Acord marc amb els projectes d'experimentació i investigació escolar per a la producció de resultats en forma de materials experimentats (tant per a la formació de l'alumne com del professor), que formarien part de les col·leccions esmentades; Inclusió a la base de dades general d'un apartat interactiu de materials, activitats i recursos (en aquest cas sense el requisit que estiguen experimentats), que permeti la incorporació de nova informació per part dels usuaris, etc.

Creació de connexions rellevants entre la recerca educativa, l'experimentació curricular i el desenvolupament professional.

La investigació educativa ha d'estar al servei de la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge i de formació del professorat, evitant caure en una circularitat sense sentit, segons la qual comença i acaba en si mateix. Al mateix temps, l'experimentació curricular i el desenvolupament dels professors necessita aportacions externes que, sense oblidar la naturalesa pràctica del coneixement dels professors i les seues possibilitats reals de desenvolupament, enriqueixen, qüestionen i reestructuren les teories implícites simplificadores i els "llocs comuns" que sovint

sostenen la pràctica docent quotidiana. Podem afirmar, doncs, que aquests tres processos es necessiten i retroalimenten mútuament.

A mig termini seria convenient crear una o diverses institucions públiques i autònomes dedicades específicament a aquesta tasca, tal com existeixen en altres països (Centres de Desenvolupament Professional i Curricular), de manera que es separen les tasques més administratives i polítiques de les tecnicoprofessionals.

Creació de connexions rellevants entre la formació inicial i permanent del professorat.

El desenvolupament d'aquesta línia d'actuació permetria treballar simultàniament en diferents fronts estratègics del sistema educatiu. D'una banda, permetria vincular de manera estable a equips de professors universitaris, experts en formació inicial, amb col·lectius de professors innovadors i amb xarxes d'experimentació i investigació escolar. De l'altra, facilitaria que les pràctiques d'ensenyament dels estudiants de professors i els primers anys dels professors novells foren realitzades en contextos innovadors, trencant d'aquesta manera amb una socialització professional negativa carregada de rutines i creences pessimistes i conservadores.

Finalment, permetria que els col·lectius i centres amb major nivell de qualificació tingueren un suport humà continu (estudiants en pràctiques i professors novells), el que afavoriria una organització docent més adequada a l'experimentació i l'aportació d'idees noves i de l'energia i il·lusió pròpia de la gent jove.

Segons això, en aquest camp s'han de realitzar accions del tipus: Pla de pràctiques d'estudiants de Magisteri en relació amb col·lectius o/i centres d'innovació o / i experimentació; Idem amb professors de secundària en formació inicial; Idem amb estudiants de psicopedagogia; Idem amb professors novells; Pla de publicació de materials experimentats per les pràctiques d'ensenyament i la formació de novells; Organització de trobades entre professors universitaris, no universitaris i estudiants que participen en aquestes experiències; Creació d'espais específics de comunicació i intercanvi entre els professors novells (web, trobades, xarxes, etc.) Dipositar administrativament la tutorització dels professors novells en professors que pertanyen a col·lectius i centres d'innovació i /o experimentació, etc.

Finalment, només queda aportar una síntesi final: Els canvis en educació són necessaris i possibles, però no depenen tant de canvis administratius i legals, com de canvis culturals i professionals. Centrem, doncs, els nostres esforços en enfortir els sectors més compromesos i dinàmics de la professió, eliminem les traves de tota mena (econòmiques, política, normatives, laborals, etc.) Que obstaculitzen el desenvolupament autònom i responsable de centres, col·lectius i xarxes, i veurem que el canvi flueix per si mateix.

Bibliografia

- ARIAS, M.D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (2001) *Redes de Maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Díada Editora: Sevilla.
- COLL, C. y PORLÁN, R. (!999). Alcance y perspectives de una reforma educative: la experiencia española. *Cero en Conducta*, 47, pàgs 17-49.
- PORLÁN, R. y MARTÍN DEL POZO, R. (2002). Spanish Teachers' Epistemological and Scientific Conceptions: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2 y 3), pàgs 151-169.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Díada Editora: Sevilla
- ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como professional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pàgs 44-49.



Educació contínua i inversió educativa: aquesta és la qüestió!

Francesc Jesús Hernández i Dobon, Universitat de València



No cal divinitzar les dades, ni caure en allò que N. Georgescu-Roegen anomenava «aritmomania», és a dir, l'obsessió per les xifres. Les relacions educatives són molt més riques que allò que podem recloure en les dades fredes, en proves diagnòstic o en els indicadors educatius. Com va escriure Goethe, l'arbre daurat de la vida és verd i les teories (podríem dir ací, les xifres) són de color gris. Però les dades són útils perquè aporten informació, poden apuntar tendències o desvetllar situacions inadvertides i, en tot cas, permeten fonamentar bons arguments.

1. Les dades generals

L'accés a la formació professional i permanent és un dret reconegut per a la ciutadania europea, tal com arreplega l'article 14 de la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea (UE), que té caràcter vinculant per a l'Estat espanyol. De fet, els governs de la UE considera que la participació en activitats d'aprenentatge permanent és un dels set indicadors amb els quals estableix els seus objectius educatius per a l'any 2020.¹

¹ Junt amb la participació en l'educació infantil de xiquets i xiquetes de 4 anys (el que després s'anomenarà «precocitat de l'escolarització»), les competències assolides (segons les proves diagnòstiques de les quals es parlarà després), l'abandonament escolar prematur (la «joventut amb educació no conclosa»), el nivell de formació postobligatòria als 20-24 anys, els graduats superiors en matemàtiques, ciències naturals i tecnologia (amb especial atenció al seu increment i al percentatge de dones) i la formació en estudis superiors de la població als 30-34 anys.

La UE s'ha marcat com a objectiu que en l'any 2020, el nivell mitjà de participació en l'aprenentatge permanent de la població en edat de treballar (de 25 a 64 anys) haurà d'arribar almenys al 15% del total. Segons les últimes dades publicades, alguns països ja han superat aquest llindar (i, fins i tot, s'acosten a la possibilitat de duplicar-lo), mentre altres encara no hi són.

En la taula 1 es proporcionen les dades de l'any 2009, tot distingint les dades totals i les corresponen a homes i dones.

Taula 1. Participació de la ciutadania europea en l'aprenentatge permanent, segons sexes (2009)

País	Total	Homes	Dones
Unió Europea	9,3	8,5	10,2
Alemanya	7,8	7,8	7,7
Àustria	13,8	12,8	14,7
Bèlgica	6,8	6,4	7,2
Bulgària	1,4	1,3	1,5
Dinamarca	31,6	25,6	37,6
Eslovàquia	2,8	2,2	3,3
Eslovènia	14,6	12,9	16,4
Espanya	10,4	9,6	11,3
Estònia	10,5	7,6	13,2
Finlàndia	22,1	18,5	25,9
França	6,0	5,6	6,4
Grècia	3,3	3,2	3,3
Hongria	2,7	2,5	3,0
Irlanda	6,3	5,7	7,0
Itàlia	6,0	5,6	6,4
Letònia	5,3	3,6	6,9
Lituània	4,5	3,6	5,4
Luxemburg	13,4 ⁽¹⁾	13,4	13,5
Malta	5,8 ⁽¹⁾	5,6	6,0
Països Baixos	17,0	16,5	17,5
Polònia	4,7	4,3	5,1
Portugal	6,5	6,2	6,8

Regne Unit	20,1	16,8	23,3
República Txeca	6,8	6,5	7,0
Romania	1,5	1,3	1,6
Suècia	22,2 ⁽¹⁾	16,1	28,5
Xipre	7,8	7,8	7,8

Font: EUROSTAT (Oficina estadística de la UE), Labour Force Survey(epp.eurostat.ec.europa.eu). (1)Dades provisionales.

Les dades anteriors permeten representar les diferències entre els diversos Estats i entre les dones i els homes. Naturalment seria profitosa una informació complementària sobre les diferències dins de cada Estat² o entre els diferents segments d'edats, però no disposem d'aquesta informació.

Si es vol augmentar el percentatge de participació cal esbrinar de què depèn la diferència entre uns països i altres, o almenys indagar amb quines altres variables es relaciona el percentatge de participació. A aquest assumpte dedicarem aquest article.

2. Altres variables educatives

Començarem amb altres variables relacionades amb l'educació. A la taula 2 s'han inclòs algunes variables relacionades amb l'educació per als diferents països de la UE (que formen part del sistema d'indicadors esmentat adés). Són les que hem denominat «precocitat de l'escolarització», «esperança d'escolaritat» i «joventut amb educació no conclosa».

En primer lloc, per «precocitat de l'escolarització» podem entendre com de prompte un país escolaritza els seus infants. Es pot mesurar pel percentatge de xiquets i xiquetes d'una certa edat primerenca que estan ja escolaritzats. Se suposa que un percentatge major, determinarà una escolarització més primerenca. Eurostat, l'Oficina Estadística de la UE, proporciona dades del percentatge de xiquets i xiquetes de 4 anys escolaritzats a cada país. L'any 2008, la mitjana europea se situava en el 90,1% dels xiquets i xiquetes d'aquesta edat, una mica per baix del Japó (95,7%), però molt per damunt dels Estats Units (57,5%). L'any 2009, la mitjana europea ja estava en el 92,3%. En el cas d'Espanya, l'escolarització als quatre anys és pràcticament total (98,7% el 2008 i 99,0% el 2009). Cal destacar que el ritme de creixement de l'escolarització a l'edat de 4 anys a la UE és considerable, ja que deu anys abans, el 1998, la proporció era poc més de deu punts menor (79,7%), el que suposa en aquest període una taxa de creixement anual del 1,2%.

En segon lloc, per «esperança d'escolaritat» s'entén ací la durada probable de l'escolaritat, una dada que en el cas europeu excedeix en molt l'escolaritat

² El que la nomenclatura de la Unió Europea anomena NUTS (*Nomenclature of territorial units for statistics*) de nivell 1 (entre 3 i 7 milions d'habitants), 2 (entre 0,8 i 3 milions) i 3 (entre 150.000 i 800.000 habitants).

obligatòria. A la UE l'esperança d'escolaritat l'any 2008 era de 17,3 anys, un valor molt lleugerament superior al dels Estats Units (17,2 anys) i una mica més al del Japó (15,0 anys).

Si la immensa majoria dels infants estan escolaritzats als 4 anys i l'esperança d'escolaritat supera els 17 anys, és lògic que a l'edat de 18 anys bona part de la joventut es mantinga en els centres educatius. Segons les dades d'Eurostat, també corresponents a l'any 2008, als 18 anys, el 77% de les persones dels 27 països de la UE estava en un centre educatiu, dada que és superior al percentatge que presenten els Estats Units (65%)

Amb totes aquestes dades, el panorama educatiu europeu sembla òptim per l'amplitud i la durada de l'escolarització. No obstant això, el fet que les persones estiguen escolaritzades no significa que s'aconsegueixen les finalitats preteses. Podem pensar en les persones que, tot i estar escolaritzades, no aconsegueixen els objectius establerts per a la formació bàsica, o millor encara no els han aconseguit un temps després de la conclusió habitual de l'educació obligatòria (el que a vegades s'anomena, amb una expressió inadequada «fracàs escolar»). Arribem així al tercer indicador de la taula 2 que hem denominat «joventut amb educació no conclou».

Eurostat proporciona dades de la variable «joventut amb educació no conclou» calculant el percentatge de joves de 18 a 24 anys que no disposen de la titulació corresponent a l'educació secundària inferior (és a dir, l'ESO; entenent per educació secundària superior aquella que té caràcter postobligatori). L'any 2009, última dada coneguda, el 14,4% de la ciutadania europea compresa entre 18 i 24 anys no disposava de l'ensenyament secundari inferior i no estava seguint cap tipus d'estudis o formació. És a dir, tot i la primerenca escolarització i la dilatada probabilitat d'escolaritat, que hem vist adés, el sistema educatiu europeu no complia els seus objectius bàsics (en el sentit de la Declaració Universal dels Drets Humans) en el cas d'una de cada set persones, aproximadament, o almenys no ho havia fet als 24 anys. Hi ha un acord per a reduir aquesta xifra al 10% en l'horitzó de l'any 2020, encara que, naturalment, tampoc aquesta quantitat resulta satisfactòria.

En la taula 2 s'arreglen les dades sobre «precocitat de l'escolarització», «esperança d'escolaritat» i «joventut amb educació no conclou». Encara que ja estan disponibles les dades de 2009 per a la tercera variable, en aquests tres casos hem recollit les dades de 2008 per tal de donar homogeneïtat a la taula. N'hem afegit una quarta variable, la inversió.

Eurostat proporciona dades també dels pressupostos que els diferents països de la UE dediquen a educació (les últimes dades disponibles són de 2007). Com que les inversions educatives es dirigeixen fonamentalment als grups d'edat més joves i els països tenen diferents piràmides de població (en uns hi ha més persones jo-

ves que en altres, etc.), hem calculat la inversió per càpita tenint en compte només la població entre 0 i 24 anys, que corresponia a aquell any. La darrera columna de la taula 2 arreplega aquesta «inversió per càpita» (per a persones menors de 25 anys). Cal parar esment en les considerables diferències entre els diversos països.

Taula 2. Variables dels sistemes educatius de la UE

	Precocitat de l'escolarització (%)	Esperança d'escolaritat (anys)	Joventut amb educació no conclosa (%)	Inversió educativa per habitant de 0 a 24 anys (euros)
Unió Europea	90,1%	17,3	14,9%	
Alemanya	95,4%	17,6	11,8%	5060,0
Àustria	85,6%	16,6	10,1%	5938,2
Bèlgica	99,6%	19,6	12,0%	5982,7
Bulgària	71,7%	15,7	14,8%	1447,5
Dinamarca	95,3%	18,8	11,3%	7899,9
Eslovàquia	74,8%	16,5	6,0%	1923,2
Eslovènia	83,2%	18,5	5,1%	4311,0
Espanya	98,7%	17,1	31,9%	4412,7
Estònia	91,2%	17,9	14,0%	2743,9
Finlàndia	52,5%	20,5	9,8%	5875,7
França	100,0%	16,4	11,9%	4819,5
Grècia	54,4%	18,0	14,8%	1056,0(1)
Hongria	92,5%	17,7	11,7%	2895,4
Irlanda	44,0%	17,3	11,3%	5201,2
Itàlia	98,6%	17,0	19,7%	4568,3
Letònia	78,6%	17,6	15,5%	2331,1
Lituània	65,0%	17,9	7,4%	2174,5
Luxemburg	95,2%	14,5	13,4%	7227,3
Malta	97,8%	13,5	39,0%	3911,5
Països Baixos	99,5%	17,8	11,4%	5826,1

Polònia	48,1%	17,9	5,0%	2101,4
Portugal	81,3%	18,4	35,4%	3641,5
Regne Unit	97,3%	16,5	17,0%	4873,6
República Txeca	86,8%	17,5	5,6%	3057,1
Romania	79,0%	16,4	15,9%	1451,8
Suècia	91,8%	19,5	12,2%	6914,7
Xipre	75,3%	15,3	13,7%	1672,0(1)

Font: EUROSTAT (Oficina estadística de la UE). ⁽¹⁾Estimacions. No s'especifiquen les dades provisionals.

També podem recollir informació sobre el rendiment dels diversos sistemes educatius. Per això és possible utilitzar les dades de PISA. El *Programme for International Student Assessment* (Programa per una Avaluació Internacional dels Estudiant) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), conegut per les sigles PISA, ha rebut crítiques fundades sobre la concepció eficientista i reduccionista que pot propagar respecte dels objectius educatius. Naturalment, PISA opera amb l'abstracció de la comparació de resultats entre països, bandejant la seua heterogeneïtat interna. Amb tot i això, representa el major desplegament estadístic referit als efectes curriculars del sistema educatiu de què es disposa en el conjunt de la UE. A la taula 3 es recullen les últimes dades de PISA (2009) de 25 països de la UE (no hi participen Xipre i Malta), en les àrees de lectura, matemàtiques i ciències naturals. S'ha calculat també un resultat combinat a partir de la mitjana geomètrica dels tres valors.

Taula 3. Resultats de PISA de 2009 per a països de la UE

	Lectura	Matemàtiques	Ciències naturals	Mitjana geomètrica PISA
Alemanya	497	513	520	509,9
Àustria	470	496	494	486,5
Bèlgica	506	515	507	509,3
Bulgària	429	428	439	432,0
Dinamarca	495	503	499	499,0
Eslovàquia	477	497	490	487,9

Eslovènia	483	501	512	498,5
Espanya	481	483	488	484,0
Estònia	501	512	528	513,5
Finlàndia	536	541	554	543,6
França	496	497	498	497,0
Grècia	483	466	470	472,9
Hongria	494	490	503	495,6
Irlanda	496	487	508	496,9
Itàlia	486	483	489	486,0
Letònia	484	482	494	486,6
Lituània	468	477	491	478,6
Luxemburg	472	489	484	481,6
Països Baixos	508	526	522	518,6
Polònia	500	495	598	529,0
Portugal	489	487	493	489,7
Regne Unit	494	492	514	499,9
República Txeca	478	493	500	490,2
Romania	424	427	428	426,3
Suècia	497	494	495	495,3

Font: OCDE (www.oecd.org), Programa PISA.

3. Relació de les dades

Ara relacionarem les dades de formació permanent (taula 1) amb les altres variables educatives (taules 2 i 3). És important advertir que no es tracta ací d'esbrinar què «causa» un determinat percentatge de formació, sinó amb què es «relaciona», que és un assumpte diferent.

Suposem dues variables, A i B. Una cosa és dir que «A és causa de B», i que, per exemple, si s'incrementa A augmentarà -o disminuirà- B, i una altra cosa és constatar que «A està relacionada amb B», és a dir, que quan s'incrementa A també augmenta -o disminueix- B, encara que NO puguem decidir si «A és causa de B», «B és causa de A» o ambdues variables, A i B, depenen d'una tercera, posem C, és a dir «A i B han estat causats per C». En aquest cas parlem de la relació -o millor: la correlació- de A i B. La correlació entre A i B, repetim-ho, no vol dir que A siga causa de B, sinó que totes dues variables estan relacionades en certa mesura.

Hi ha procediments estadístics per a calcular la correlació de dues variables, com l'índex de Pearson, que representem mitjançant la lletra grega « ρ ». L'índex de Pearson (el càlcul del qual apareix en qualsevol manual d'estadística i que es pot realitzar fàcilment amb un programa d'ordinador o un full de càlcul) oscil·la entre +1 i -1. Quan adopta un valor proper a +1 (o +100%) significa que les dues variables, A i B, es mouen sempre de la mateixa manera: quan una creix, augmenta l'altra en la mateixa proporció. Per contra, quan « ρ » adopta un valor proper a -1 (o -100%), les dues variables oscil·len en sentits oposats: quan creix A, minva B, i viceversa. Si el valor « ρ » s'aproxima a 0 (o al 0%) això significa que no hi ha (aparentment) relació entre les dues variables.

Després d'aquestes explicacions podem tornar a les dades i preguntar-nos amb què correlaciona l'aprenentatge permanent. Podem establir les correlacions entre la variable aprenentatge permanent (taula 1) i la resta de variables educatives (taules 2 i 3). Els resultats es recullen a la taula 4.

Taula 4. Correlació entre l'aprenentatge permanent i altres variables educatives en la UE

	variable de l'aprenentatge permanent (taula 1)
(Variables taula 2)	
Precocitat de l'escolarització	$\rho = +0,250$
Esperança d'escolaritat	$\rho = +0,380$
Joventut amb educació no conclosa	$\rho = +0,116$
Inversió educativa per habitant de 0 a 24 anys	$\rho = +0,769$
(Variables taula 3)	
Lectura	$\rho = +0,469$
Matemàtiques	$\rho = +0,534$
Ciències	$\rho = +0,297$
Mitjana geomètrica PISA	$\rho = +0,453$

Font: Elaboració pròpia de les taules 1-3.

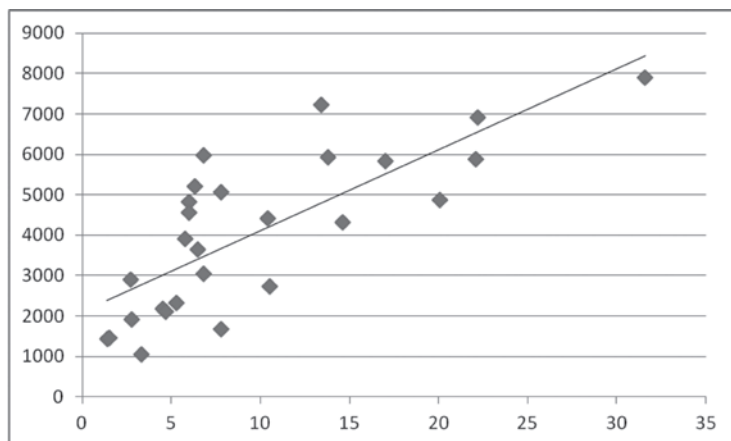
4. Conclusions

Com es pot observar, la correlació més elevada (amb un valor de $\rho = +0,769$) es dona entre la variable d'aprenentatge permanent i la inversió educativa (en relació amb els habitants de 0 a 24 anys). Això vol dir que *en aquells països de*

la UE en què s'inverteix una quantitat major, també una major proporció de persones desenvolupa activitats d'aprenentatge permanent, i viceversa. També hi ha una correlació notable amb la mitjana geomètrica dels resultats de PISA (amb un valor de $\rho = +0,453$). Si la desagreguem per matèries, sembla més rellevant la correlació amb matemàtiques ($\rho = +0,534$) que amb ciències ($\rho = +0,297$). És a dir, en aquells països on els resultats de rendiment acadèmic són millors (recordeu que la prova PISA es realitza a estudiants de 15 anys) és previsible que la participació en l'aprenentatge permanent siga més gran (i a l'inrevés: on hi ha millors resultats també hi ha més aprenentatge i viceversa). Presenta una correlació més baixa la variable esperança d'escolaritat. On les persones estan més temps escolaritzades, participaran més en l'aprenentatge permanent i al revés, però no de manera tan intensa com en el cas de les variables anteriors. Resulten més baixes les correlacions amb la precocitat de l'escolarització i amb el percentatge de joventut que no ha conclòs els estudis bàsics.

La importància de la inversió educativa també es pot apreciar si representem en un gràfic les dades de formació i les dades d'inversió, per als diversos països de la UE. Aquest és el contingut de la Gràfica 1, en la qual s'ha afegit la línia de tendència (lineal) dels valors de la gràfica.

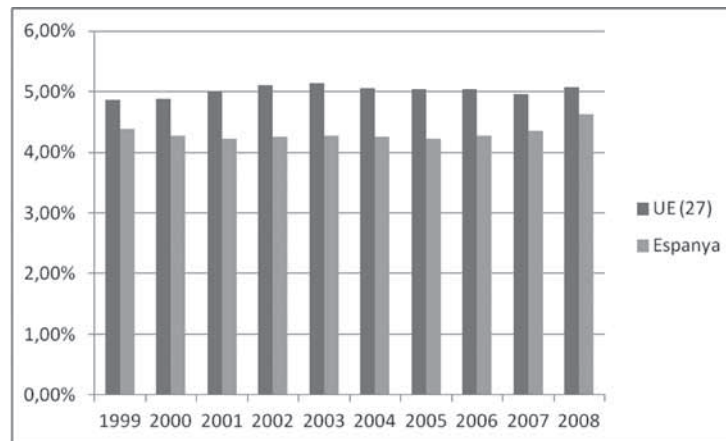
Gràfica 1. Formació (X) i inversió (Y) en els països de la Unió Europea



Font: Elaboració pròpia taules 1 i 2.

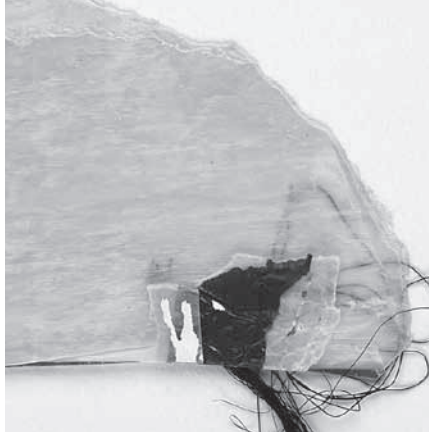
Si comparem la inversió educativa amb el PIB, l'Estat espanyol ha estat sempre per baix de la mitjana dels 27 països de la Unió Europea.

Gràfica 2. Comparació entre la inversió educativa en relació al PIB dels països de la UE (27) i de l'Estat espanyol



Font: Eurostat (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=fr&pcode=tsdsc510&plugin=1>)

Si la formació contínua correlaciona amb la inversió educativa podem fer una hipòtesi raonable i estadísticament fonamentada, sobre quins efectes tindrà sobre l'aprenentatge permanent la reducció dels pressuposts educatius. Les reduccions pressupostàries, les «retallades», no només erosionen el servei públic que ha de permetre actualment a la ciutadania gaudir del seu dret a l'educació pel que fa al segment obligatori o als ensenyaments de règim general, sinó que també semblen perjudicar les possibilitats d'educació contínua. Això semblen suggerir les dades anteriors.



Pràctiques educatiu-socials i paraules del cos: aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes sociocomunitàries.

pep aparicio guadas¹



“L’esperança és la meitat de la revolució.”

MALIKA ACHOUR

“... potser la nostra tasca avui consisteix a saber com treballar, com extraure i compondre les excedències, els nous perceptes i afectes mutants de les nostres matèries d’expressió: la corporeïtat col·lectiva, els territoris existencials de la multitud postfordista en alliberament.”

RAUL SÁNCHEZ

“No eduquem; compartim i magnifiquem percepcions comuns.”

SIMONA LEVI

1. Les pràctiques educativossocials i les paraules del cos

Les disposicions mentals, corporals, socioculturals, educatives, ètiques i polítiques ens situen sempre en un horitzó d’obertura de, i en, les pràctiques socioeducatives on com senyala Simona Levi no eduquem sinó que iniciem processos de compartir i magnificar les percepcions comuns, uns processos

¹ Mestre; coordinador del Centre de Recursos i Educació Continua de la Diputació de València; membre del comitè de direcció de la revista diàlogos; membre de TAREPA-PV; membre del consell gestor de l’Institut Paulo Freire d’Espanya.

en els quals conformem i combinem afectes, perceptes i conceptes en les pràctiques socials caracteritzades per l'acció de comprendre: “*comprendre és buscar i trobar allò comú entre allò diferent*”,² una acció que realitzem singularment i col·lectiva tot posant damunt d'uns plànols reals la construcció de coneixements i sabers, usos i estils... les relacions i mediacions, etc. d'una manera altra.

És així que els processos educatiusocials sempre, però ara amb més insistència, necessiten fer aflorar les diferents variables de llibertat que, fins ara mateix, han romàs amagades o han estat menyspreades, aquelles que imbricaven les dones i els homes en un paper reflexiu i actiu, singular i comú... alhora i en un present continu, que mitjançant la presa de la paraula en aquests processos i, sobretot, en la materialització d'aquests en experiències no ajornen, de cap manera, les transformacions i els canvis inherents als esdeveniments revolucionaris en la quotidianitat del quefer d'aprenentatge que, moltes vegades, transcendeixen necessàriament els límits i les fronteres de l'educació.

Aquests processos educatiusocials, com assenyalava Maria Zambrano, requereixen d'una abraçada “*a la pròpia experiència*” i, sobretot, d'un procés *cre-actiu* i cooperatiu en i d'aquestes experiències, “*amb la màxima activitat. Per què crear la nostra experiència és, senzillament, crear la nostra persona*”,³ més enllà de discursos salvífics, qüestions estètiques i/o gnòstiques i paraules buides, ara mateix requerim d'unes paraules del cos que forgen *in vivo* uns esdeveniments on el vessant educatiu suscita la dimensió ètica i política alhora i, sobretot, tots tres edificuen, *in situ* i *in obra*, les polítiques reals i actives de relació i mediació que possibiliten la ciutadania no com a meta o horitzó final sinó com a procés alliberador, ací i ara, en el qual instituïm pràctiques de llibertat que, a més a més, incorporen la pròpia autobiografia en la pràctica i en la teoria revolucionària quotidiana on el testimoni és la garantia i la base primordial i cordial d'una educació alliberadora que es dona en el temps, un temps concret i històric, un temps de llibertat en exercici.

Unes pràctiques de llibertat no sols de la nostra existència com a dones i homes sinó també de la comunitat-societat política en la qual ens situem tot propiciant un reencantament del món i de la vida i, d'aquesta manera, establim que “*l'alliberament és la condició política o històrica per a una pràctica de llibertat (...) La llibertat és la condició ontològica de l'ètica. Però l'ètica és la forma reflexiva que adopta la llibertat*”⁴ i, per tant, aquest procés integral educatiu-ètic-polític de conèixer (idear-sentir-planificar-compartir... les lluites, els processos...) i de fer el camí (realitzar-materialitzar-verificar- valoritzar... les lluites, els processos...), o a l'inrevés, en comú, fa emergir els sabers populars i subalterns en un exercici de pensament que és en si mateix pura vida, més enllà de la política partidista i/o patriarcal -vella i caduca-, un pensament que requereix sempre el requi-

² WAGENSBERG, Jorge (2010). *Las raíces triviales de lo fundamental*. Tusquets editores. Barcelona.

³ ZAMBRANO, María (2010). *Esencia y hermosura*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.

⁴ FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós. Barcelona.

sit de la llibertat i aquesta esdevé garant perenne de l'aprenentatge que, promou i constitueix, les pràctiques socials antagonistes i, alhora, es concep i engendra a si mateix en la recerca de l'altra i l'altre en la relació educativa.

Simultàniament, esdevé un obrar educatiu, vertader i contextual, en una 'utopia' revolucionària immersa en la història present, quotidiana i viscuda, que, a posteriori, racionalitzem mitjançant la sistematització -reflexió de la reflexió i pràctica de la pràctica-⁵ i la cristal·lització de les subjectivitats configurades, sempre provisionalment; aquest transcurs potser és l'altra meitat de la revolució recollint l'aportació de Malika Achour: "*L'esperança és la meitat de la revolució*"⁶ vehiculitzada mitjançant una nova manera de viure on l'amor, un amor que es conforma sempre com la possibilitat, real i actual, d'assistir i/o participar en el naixement del món que comporta l'altre i l'altra en relació-mediació amb nosaltres en eixa edificació d'un món diferent i distint fonamentada en l'ètica, en la política i en l'educació, "*on el subjecte va més enllà de si mateix, més enllà del narcisisme*"⁷ tot partint de si i eixint a descobrir i/o crear el món, des de la diferència i la trobada, tot reinventat la vida.

Un autèntic desbordament i obertura a la dimensió ètica-política de l'educació,⁸ malgrat les vies reformistes inherents a la perspectiva mediocre i pragmàtica, en una constel·lació d'iniciatives educatives que resisteixen la tendència conservadora i, des d'aquesta resistència envers el poder, pensen i actuen, des de la *vis* i la *libido formandi*, mitjançant la *cre-acció* de temps-espais d'institucionalitat antagonista que opera a través de relacions i mediacions ètiques-polítiques i, per tant, educatives que conformen operadors unilaterals -sense dependència dialèctica del capital ni com a vells contrapoders que, posteriorment, esdevenen poders autoritaris reals- que possibiliten efectivament els exercicis de producció de potència, de *cre-acció* singular i social així com de transformació de les formes de vida.⁹

2. Una experiència, potser múltiple, en busca de...

Indicarem algunes de les experiències en les quals considerem que es materialitzen algunes de les variables i qüestions assenyalades adés i, en les quals els apropaments pràctics i teòrics, són fets des d'una perspectiva i dinàmica híbrida (Freire i Negri, Foucault i Zambrano, Anzaldúa i Deleuze, Piusi i Guattari...) però tot utilitzant la pràctica educativa-ètica-política -i, de vegades, algunes d'aquestes pràctiques emergents tenen també un vessant econòmic que les travessa i, per això, fan possible una nova forma de vida- "*com a intensificador del pensament i l'anàlisi com a multiplicador de formes i àmbits d'intervenció de l'acció política*"¹⁰ i en les quals participen, d'una manera interrelacionada i medidora, indirectament o directament, l'Institut Paulo Freire d'Espanya, el col·lectiu i empresa diàlogos.red, TAREPA-PV, l'Associació de Persones Adultes Participants, l'apap Francesc Bosch i Morata, etc.

⁵ Veieu: APARICIO GUADAS, Pep (2010). El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. Publicaciones de la cátedra Paulo Freire. Edicions del CREC. Xàtiva

⁶ ACHOUR, Malika (2011). Hi ha un nou món àrab que neix. El Temps, Núm. 1397. València.

⁷ BADIOU, Alain (2011). Elogio del amor. La esfera de los libros. Madrid.

⁸ Veieu: 'Educació, esdeveniment i praxi' en: GUTIÉRREZ PÉREZ, FRANCISCO (2011). L'educació com a praxi política. Edicions del CREC. Xàtiva.

⁹ Veieu, entre d'altres: Educació permanent, globalització i moviments socials. Edicions del CREC. Xàtiva, 2008; L'educació com a praxi política. Edicions del CREC. Xàtiva, 2011.

¹⁰ FOUCAULT, Michel (1994). El Antiedipo: una introducción a la vida no fascista. Archipiélago Núm 17. Castelldefels.

Des d'aquesta perspectiva, i al voltant del *CFPA Francesc Bosch i Morata de Xàtiva* [<http://francescboschimorata.edu.gva.es>], o en iniciatives d'aprenentatge en relació amb ell, hem anat constituint xarxes sociocomunitàries i educativoculturals.

Aquesta iniciativa educativa pública va sorgir en 1979 -inicialment municipal, en l'actualitat forma part de la xarxa de centres públics de la Generalitat Valenciana, amb un vessant popular i social travessant-la-, posada en marxa amb la finalitat expressa de donar resposta als desigs, interessos i necessitats formatives de la classe obrera, de les dones, de les classes populars... i, també, la de conformar un apropament organitzatiu i polític diferent al que en aquell moment hi havia però sempre enllaçada amb associacions i grups locals (associacions de veïns, sindicats, associacions culturals, col·lectius...) i globals (col·lectius, sindicats, SEPT-1979/83-, FAEA -1984-, Institut Paulo Freire d'Espanya, diàlegs.red, etc.), amb una clara vocació emancipadora i creadora, amb una perspectiva dinamitzadora i transformadora, des de l'alfabetització fins a la formació bàsica passant per les ferramentes escaients per a realitzar anàlisi de la realitat i bastir propostes i eines per a propiciar el canvi, tot reivindicant l'educació permanent com un dret de les treballadores i els treballadors, les dones i els joves, les persones nouvingudes, etc.; tot treballant en associació i en cooperació amb l'associació de persones adultes participants, l'apap Francesc Bosch i Morata [<http://boschimorata.org/>] i d'altres entitats i organitzacions locals (coordinadora d'AA.VV., associació l'Almudí, diferents col·lectius de dones -sindicats, dones joves, Tyrius...-, coordinadora d'associacions juvenils i el consell local de la joventut, associació d'amics de la Costera, col·lectiu d'intervenció social i solidaritat -vinculat a la xarxa Zambra i Baladre-, etc.).

Una associació i cooperació xicoteta que ha conformat, en procés, unes accions formatives, unes campanyes i unes xarxes socioeducatives interconnectades i interrelacionades¹¹ que, com a trama de vida activa, estan en perenne flux dibuixant i/o establint relacions i mediacions en el propi procés de conformar les xarxes externament, i també entre dones i homes internament, en un moviment d'aprenentatge on és possible i real:

- la hibridació de dispositius i experiències socioeducatives, més enllà de la distinció públic/privat -tot avançant en la conformació de bens comuns-, en les pràctiques socials que realitzem i dinamitzem.
- la interrelació de pràctiques i accions formatives al teixit sociourbà -també el rural-, des d'una perspectiva sociocultural, tot enfortint el procés singular i col·lectiu de *cre-acció*, fent possible les potències en joc.
- La lectura -i l'escriptura- del món i de nosaltres que ha de ser sempre un procés obert i, en ell, el veritable mestre no és aquell que interpreta el text i transmet aquesta única interpretació als i a les estudiants, en un

¹¹ Veieu les pàgines webs del centre i de l'apap Francesc Bosch i Morata.

perspectiva conservadora de l'educació, sinó aquell que els i les situa en les sendes de la pregunta, del qüestionament, de la problematització...

- el diàleg i la conversa entre les diferents pràctiques i apropaments que, entre d'altres possibilitats, desenvolupa sabers i coneixements encarnats, conformadors d'estils i de disposicions mentals, socials i polítiques que produeixen sentit i coneixement de si -de les dones i homes que hi participen; de les associacions, entitats, col·lectius... que conformen les xarxes; etc.-, absolutament actiu com a manifestació de llibertat; un coneixement que esborra les separacions, dóna a conèixer les possibilitats de resistència i enfila la radical pràctica de llibertat i, *“no hi ha diàleg, per tant, si no hi ha un profund amor al món i als homes. No és possible el pronunciament del món, que és un acte de creació i de recreació, si no hi ha amor que l'infonga”*.¹²

Aquests inicis varen conformar una singularitat que, entre d'altres exercicis, ha propiciat la posada en marxa de diferents accions educatives, socioculturals... des d'aquesta perspectiva esperançada i alliberada:

L'acte d'aprendre i les diferents percepcions, afeccions i concepcions relacionals, tàctils, gustatiu-oloroses, incompletes... que conformen aquesta experiència d'aprendre com a pràctica, diguem-ne, de fer i pensar com a artesans tot utilitzant les tecnologies adients i actuals i, tot edificant pràctiques que susciten i imbriquen una política de la presència,¹³ que assenyalen i informen de les dones i homes que hi participen en aquestes pràctiques socials: educatives, ètiques i polítiques tot verificant que *“l'amor fa eterna la presència, la col·lectivitat fa eterna la singularitat”*¹⁴ al si de les bones pràctiques que esdevenen garants dels aprenentatges necessaris -i vitals per tant- que es generen en la vida, i l'alimenten alhora, en la relació i mediació amb el món i les i els altres, a través de les empremtes deixades per altres dones i homes que hi participen, o han participat, i d'aquesta manera donem a conèixer la presència, és a dir, manifestem que existim, resistim i creem allò que considerem que podem canviar i, per tant, podríem afirmar amb Sennett que *“els éssers humans dediquen el pensament a les coses que poden canviar...”*¹⁵ i aquest pensament esdevé acció i, per tant, obra, de reinvençió del món i de nosaltres mateix.

Aquesta presència suscita i imbrica sempre la participació real i actual en el intercanvi de veus, paraules, gestos, emocions, etc. i, sobretot, en aquest intercanvi que és hospitalitat i trobada, acollida i afecció, naixement i vocació... són-som presents en cos i ànima, entreteixint cervell, organisme i ment en el procés de *cre-acció* que implica qualsevol pràctica educativa i social.

Una *cre-acció* que es dóna mitjançant les relacions i les mediacions en els processos d'aprenentatge, cara a cara, en grups, en seminaris i en tallers, més o menys, on la circulació entre autoritat i autonomia és clara i transparent, la rela-

¹² FREIRE, Paulo (2006). *Pedagogia de l'oprimit*. Edicions del CREC. Xàtiva.

¹³ PHILLIPS, Anne (1999). “La política de la presencia. La reforma de la representación política” en Soledad García y Steven Lukes (comps.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI. Madrid.

¹⁴ NEGRI, Antonio (2000). *Spinoza subversivo*. Editorial Akal. Madrid.

¹⁵ SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

ció entre habilitats i tasques a realitzar legitima les pròpies pràctiques educativo-socials i, sobretot, fa emergir les relacions entre aprenentatges i comunitat, eixa nova comunitat d'iguals però diferents que desplega uns pensaments i unes accions relacionals i mediades que situen les experiències, els coneixements i els sabers a través de la *cre-acció* i el diàleg entre coneixement tàcit, el coneixement reflexiu i la crítica explícita que comporta aquest últim.

“*Sols quan l’activitat ha conclòs comença l’acció*”¹⁶ deia Maria Zambrano, i aquesta acció és la que ens ancora en la vida en comú, la que caracteritza bàsicament a la vida humana és a dir: tenir curiositat, investigar i aprendre de la incertesa, llegir i escriure el món... de manera plural perquè aquesta és la condició de l’acció humana, associada i cooperada, aquesta és la que ens carrega amb la potència del devenir humà doncs conèixer és vida plena així com també l’acte de pensar és vida.

D’aquesta manera la singularitat de les dones i dels homes aflora al si dels grups d’aprenentatge i d’altres iniciatives de caire educatiu i formatiu, possibilita i/o potencia la relacionalitat, la reciprocitat, l’alteritat, la reflexionalitat, l’amorositat, la dialogicitat... i l’acció així enunciada i pragmatitzada esdevé compromís i responsabilitat anul·lant i/o aïllant les variables d’irrelació cada vegada més presents en aquests processos i pràctiques -tal i com també ha emergit en la societat de la informació- i, sobretot, es materialitza així el projecte-programa-procés, per exemple al si del grup de treball o als diferents grups amb els quals treballem des de la perspectiva de l’acte d’aprendre i en una dinàmica de guia,¹⁷ com assenyalàvem en la carta d’enviament als centres i associacions de la *Guia per als cercles de cultura. El procés d’aprendre i ensenyar en l’educació permanent*,¹⁸ uns materials fruit del treball real de persones educadores, i educandes, en les iniciatives formatives d’educació permanent que hem anat realitzant aquests anys i que exposen algunes de les variables i vectors d’acció que fem servir en les pràctiques educativo-socials al CPFPA Francesc Bosch i Morata.

Des d’aquests plantejaments, doncs, ¿com podríem iniciar les tasques educatives en qualsevol grup d’aprenentatge? És clar que, en primer lloc, concebant l’aprenentatge com un procés endogen i permanent que fa que les persones educandes siguin les creadores, actualitzadores, problematitzadores, recreadores... del seu projecte de vida, esdevenint actors i actrius de la seua història efectiva; i, en segon lloc formalitzant la coherència entre allò que pensem i fem, tot fent servir la creativitat, la novació, la participació real, el partir de si, la cooperació, la lectura i l’escriptura del món, etc.

Així doncs estem plantejant una pràctica relacional, mediada i situada, cooperacional, dialogal o conversacional, clarament artesanal i vocacional que promou i crea aprenentatges a partir de mi mateix envers les i els altres, i també envers mi

¹⁶ ZAMBRANO, MARIA (2011). *Escritos sobre Ortega*. Trotta. Madrid.

¹⁷ “... la ‘guia’ està per complet polaritzada al que la llig, és com una carta. En ambdues està l’home real (...)Tota guia és per a (...) Com saber d’experiència és comunicant i activa, transformadora.” ZAMBRA-NO, Maria (1989). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. Madrid.

¹⁸ AA.VV. (2009). *Guia per als cercles de cultura. El procés d’aprendre i ensenyar en l’educació permanent*. Edicions del CREC. Xàtiva.

mateix, tractant de no separar ni establir fronteres entre teoria i pràctica, persones teòriques i persones pràctiques, amic i enemic, majoria i minoria... connotant que aquesta separació és un producte de naturalesa intel·lectual i social però també ètica i política que anul·la les dones i els homes i els lleva el goig d'aprendre-viure i, a més a més, tractant d'operar itineraris i derives, en funció de les finalitats i de les pràctiques socioeducatives restitutives i/o constitutives que busquen, per una banda, la potenciació d'altres estructures operatives així com alhora busquen la destitució i/o despotenciació de les pràctiques minvadores; d'altra banda la ruptura dels processos educatius domesticadors i bancaris-depositaris, passant de l'àmbit de la possibilitat al de la creativitat, esdevenint els processos d'educació i d'aprenentatge no abstractes sinó concrets i, a més a més, operadors d'una constitució real i actual de pràctiques de llibertat, en si mateix autotransformadores, operant per tant un desplaçament en la funció de les persones educadores.¹⁹

Tot això suposa un procés d'implicació i d'imbricació de les persones que formen part del procés educatiu i, a més a més, posar al centre les persones joves i adultes educandes, és a dir, significa posar-nos en joc com a persones educadores i propiciar i facilitar la posada en joc de les persones educandes, ambdues en primera persona. Fent emergir de manera clara el que volem accionar-agenciar en eixa tasca educativa i allò que volen accionar-agenciar les persones educandes en eixa tasca d'aprenentatge.

I, mentre escric aquestes línies posant, negre sobre blanc, la meua experiència sistematitzada: singular i comuna, sempre em veig dempeus o assegut al costat d'algunes dones i homes, compartint amb ells aquestes i d'altres paraules, moltes emocions i afectes i, potser alhora, guardant en la memòria, encarnada, algunes de les qüestions i disposicions que hui he escrit; també els dubtes, les problematitzacions i els interrogants-qüestionaments que se'm plantegen i he d'abordar: l'acte d'aprendre, la situació de les dones i els homes que amb mi comparteixen el procés, els contextos i les tasques a realitzar -de les microactivitats a les macro buscant sempre que esdevinguen *accions*-, els contextos familiars i veïnals i convivencials... Aquesta és la feina que tracte de fer com a mestre, un mestre ignorant que, potser, com senyala Maria Zambrano, voldria esdevenir: *"mediador respecte al ser en tant que creix, i créixer per a l'ésser humà és, no sols augmentar sinó integrar-se (...) El creixement humà parteix d'un germen que va convertint-se en una forma orgànica (...), i és justament ací on s'exerceix l'acció del mestre, d'on ix i on torna una i altra vegada aquest moviment circular que descriu tota acció mediadora. I així el mestre al ser-ho de l'ésser humà en tant que és u que creix (...) és mediador davant tot i sobretot del ser mateix.*

La vocació de mestre és la vocació entre totes la més indispensable, la més propera a l'autor d'una vida, ja que, el condueix a la seua realització plena."²⁰

¹⁹ idem. Veieu pàgines 15-45.

²⁰ ZAMBRANO, Maria (2000). *La vocación de maestro*. Ágora. Granada.

Altres iniciatives que conformen aquest mosaic són:

- *l'Ullal Edicions* dispositiu d'edició de materials relacionats amb l'educació popular, en solitari o en col·laboració amb d'altres organitzacions: TAREPA-PV, la Federació d'Ensenyament de CCOO del país valencià i, molt especialment, amb *diálogos.red: quaderns d'educació popular* -13 volums publicats-; *eines d'innovació educativa* -13 llibres editats-, plecs de notes amb 4 volums editats; *aprendizajes, posiciones y procesos* -en castellà, i amb 15 volums publicats. [Veieu l'apartat de publicacions a: <http://boschimorata.org/>]
- conjuntament amb d'altres centres, organitzacions i col·lectius l'organització d'un moviment envers la millora de l'educació permanent, *la mesa dels agents socials per la FPA* -inclosa TAREPA-PV i la constitució d'associacions de dones i homes participants als processos educatius, FEVAEPA-;
- la cooperació i l'associació amb el *Centre de Recursos i Educació Continua, CREC*, dispositiu i iniciativa híbrida creada en 1997 però que no començaria a funcionar fins 1999, amb la finalitat de: "*articular un model d'intervenció territorial i iniciar o consolidar processos integrals d'FPA*", entre d'altres; operant amb aquestes i d'altres pròtesi *cre-actives* lectures i escriptures del món i de la paraula, i ambdues lectures-escriptures *in-formen*, de manera *cre-activa* i lliberta els processos cooperatius de producció de sabers, coneixements... en definitiva de praxis transformadores que coimpliquen sempre un moviment dialògic de transivitativat, reflexivitativat i praxitativat.

Així mateix hi ha una sèrie de constel·lacions conformades en les proximitats de les nostres iniciatives i amb les quals compartim conceptes, perceptes i afectes (per exemple: *els nodes de la universitat rural paulo freire*, *la universitat nòmada*, *la iniciativa associativa-cultural-editora traficantes de sueños*, *el col·lectiu de precàries a la deriva*, etc.) que està constituint-se organitzacionalment i territorialment un eixam d'eixams de veritables experiències educatives antagonistes, des-territorialitzadores de les capes conservadores i reterritorialitzadores de les novadores i antagonistes, tot travessant la trista classificació de formal, no formal i informal.

3. Aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes sociocomunitàries

D'aquesta manera, les pràctiques just ací enunciades esdevenen pràctica de la pràctica -i reflexió de la reflexió- i esdeveniment de les dones i dels homes, en la mesura que esdevenen producció real de singularitat, oberta i desbordant, indefinitives i provisionals sempre però tot constituint ser i produint positivament revolució com senyala Negri: "*modificació de la substància profunda del temps*

històric, una transformació de les ànimes, una mutació dels subjectes (...) Així doncs, és revolucionari tot acte del coneixement que modifica les relacions de poder, tot expressant potència i innovació (...) pràctica de la pràctica, principi revolucionari de la pràctica social és, puix, un testimoni continu i comú de la nostra pertinença al ser col·lectiu, i de la seua transformació, de la seua mutació."²¹

És així, com millorem les nostres actuacions i construïm noves realitats com a resistència i alternativa a la colonització capitalista de la vida: *creant* i/o apropiant-se d'allò comú i produint cooperació autònoma dels subjectes productius i tot recordant Karl Marx tractant que *"la coincidència de la modificació de les circumstàncies i de l'activitat humana sols pot concebre's i entendre's racionalment com a pràctica revolucionaria"*,²² una pràctica revolucionaria que requereix, per a mudar i/o modificar les circumstàncies, d'una pedagogia de *cre-acció* social i llibertat, unilateral envers la pedagogia del capital,²³ que resistirà i rescatarà el nostre desig d'aprendre i de créixer en contextos i en relacions-mediacions també de confiança, de llibertat, d'emancipació, de diàleg, de cooperació... en aquestes i d'altres pràctiques i experiències dignes i decents que, com ens senyala Antonia de Vita implique una *"pratica di relazioni e pratica del contesto insieme generano una moltiplicazione che suggerisce posizioni e disposizioni per stare e pensare. Praticare il contesto come: lavoro sul campo capace di aprire a 'percorsi di vicinanza', come creazione di dimensione di 'vita in comune', come creazione di incomune e di vita associata..."*²⁴

Aquestes pràctiques socioeducatives estan i esdevenen un viver de vides en comú, de cooperació entre cervells, de dialògica actuant i de *co-cre-acció* educativa i formativa, sociocultural i política, transformadora i alliberadora, de coneixements vius en pràctiques vives en uns territoris alliberats, tot conformant un rebuig i una resistència que promou la dignitat i la decència així com les mutacions escassants i, això, és la construcció positiva del principi de *revolució*, amb una intensa dimensió educativa i formativa, cooperacional i dialògica, de vegades de caràcter artesanal, altres absolutament artesanal-tecnològica.

Però sempre des de, i amb, la *cre-acció* social, aquest és el tema generador de la proposta de vida: educadora, investigadora i de *formació*, ètica i política, que proposem per a la *re-cre-acció* del món -el món que construïm immerses i immersos en unes situacions-en-contexte 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 els altres, de manera dialògica, verificant que tot allò que és real és relacional, i viceversa, a través de múltiples processos en els quals creem les condicions habilitants i habilitadores, amb sentit i significat, per a educar en el sentit integral de la paraula: des de l'escola fins el treball en el medi

²¹ NEGRI, Antonio (2006). *Fábricas del sujeto/ontología de la subversión*. Akal Ediciones. Madrid.

²² MARX, Karl (1976). Tesis sobre Feuerbach. Editorial Progreso. Moscú.

²³ DE VITA, Antonia (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Carocci. Roma; *"Partecipar. Impuls, suspensions, reactivació entre ciutadania activa i institucions"* en: Educació permanent, polítiques de relació-mediació i ciutadania (2009). Edicions del CREC. Xàtiva.

²⁴ DE VITA, Antonia (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Carocci. Roma.

rural, des del treball en els barris fins la constitució de dispositius econòmics no diners... en uns processos i llocs d'aprenentatge que oscil·len entre la confiança-amor i la memòria-reconeixement, que suposen sempre l'autoritat singular i social de les dones i dels homes que hi participen en aquestes experiències, *in-formant-les* i *in-formant-nos*, en definitiva, *con/formant* un vast *camp* que *in-forma* i dóna forma al món, i en eix mateix procés, ens *in-forma* i dóna forma a nosaltres, simultàniament.

I les obres que es perfilen, des d'aquesta perspectiva i disposició, són obres que operen una dislocació joiosa, aquella que realitzem materialitzant un procés de deconstrucció -desfer i recrear- per a recompondre i recombinar, en un transcurs de rescat i *re-cre-acció* de variables i àmbits del passat reproposant-los en el present-futur amb una forta càrrega de llibertat i autonomia, teixint noves narracions més enllà de la universalitat i de l'escissió entre raó i vida on, per exemple, allò que hem definit com a sagrat està contingut sempre en allò 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 *cre-acció* humana de vida en comú i, també, la configuració de polítiques de relació-mediació, primeres-pròximes i sense representació-servitud, que tindrien en la triple proposta de:

- constitució de prerequisits i dispositius singulars i comuns de convivencialitat
- política, i educació, de la presència, és a dir relació i mediació de les pràctiques socioeducatives que conformen la missió de situar-nos, la dona i l'home, en un món amb sentit, en el seu context espacial i temporal
- desobediència vital i civil

els vectors bàsics de la praxi de *re-crear* el món i crear les condicions i contextos necessaris per a promoure processos i pràctiques de llibertat que, a més a més, impliquen la constitució, i també la *institucionalitat*, de xarxes comunitàries que conjuguen les variables, elements, vectors... que requereixen la recombinació d'allò instituent i allò instituït en una dinàmica rizomàtica que possibilita relacions, interrelacions, mediacions, etc. en mutació més o menys permanent i, sobretot, prefigura l'existència de buits i espais intersticials que potencien les derives i, molt especialment, la rehabilitació de les estructuracions -i explicacions- simbòliques i de sentit.

Aquestes pràctiques de llibertat propicien, per una banda, el protagonisme de la dona i de l'home en la configuració dels espais i dels temps tot recuperant-los i potser establint la lentitud com una clàusula de salvaguarda dels pro-

cessos singulars i comunitaris de constitució de grups i xarxes rizomàtiques; per altra banda, recuperació-rescat de l'experiència de les urpes del temps, sobre-accelerat, i de la immediatesa de la vivència, tot conformant una constel·lació de pràctiques socioeducatives relacionades, mediades, situades... enclavades en, i connectades a, uns espais sociopúblics i comuns en els quals, les dones i els homes, vivim-rememorem-narrem-interpretem-traduïm, críticament, les vides sempre compartides amb els altres i les altres i aquesta acció múltiple invariablement té una característica doble: ens interroga i ens troba-cerca, tot exposant-se, paraula i acció, al: esguard-escolta-flaire-tacte... de les i dels altres, en un temps i lloc concrets, valoritzant l'esperança -obertura i reconeixement, desig i recerca-, de bell nou i, sobretot, com a mestre, aprenent a esperar: acció-en-singular/acció-en comú i, com va deixar escrit Paulo Freire: “... *No vaig nàixer marcat per ser un professor així. Me’n vaig anar fent d’aquesta manera en el cos de les trames, en la reflexió sobre l’acció, en l’observació atenta d’altres pràctiques o de la pràctica d’altres subjectes, en la lectura persistent i crítica de textos teòrics, no importa si estava o no d’acord amb ells. És impossible practicar l’estar sent d’aquesta manera sense una obertura als diferents i a les diferències, amb qui i amb els quals sempre és probable que aprenguem.*”²⁵

Finalment, potser caldria escriure que, com a mestre, continue veient-me al costat de dones i homes, conversant sobre aquelles qüestions, interrogants, que cal problematitzar i reproblematicar per a continuar amb el procés de lectura i escriptura del món -i de les dones i homes que hi participem en aquest exercici ja acció- que decidim en qualsevol moment i lloc i afirmar-se, dia a dia, en la *confiança* que l’aprenentatge permanent, les pràctiques educatiusocials de llibertat... tal i com tractem de posar-les en peu, és a dir com a manera i forma d’actuar -acció- i viure -pensament i coneixement, afecte i percepte, etc.-, simultàniament, són les que ens donen tant les claus d’interpretació-traduïció-rememoració com les de la constitució-emergència- de la constitució de les coses i dels subjectes, ambdues en procés, i a la inversa, perquè com assenyala Jesús Ibañez: “*la reivindicació del subjecte és essencialment política i com a tal, revolucionària, entenent la paraula revolució no des de la perspectiva del mer fantasma, sinó en el sentit transformador de les regles de joc amb el que juguen amb nosaltres*”;²⁶ la *confiança* i també l’*esperança*, amorosa i política, que mai hem de renunciar i com canten Obrint Pas al seu nou disc-llibre *Coratge*: “...Seguirem!/ encara amb el mateix coratge/ Seguirem! /encara amb la mateixa il·lusió/ Seguirem!/ encara amb la mateixa empena/ Seguirem!/ encara amb la mateixa passió...”, en la cançó homenatge a Mavi Dolç.

²⁵ FREIRE, Paulo (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores. México.

²⁶ IBAÑEZ, Jesús (1991). *El regreso al sujeto. La investigación social de segundo orden*. Amerindia. Santiago de Chile

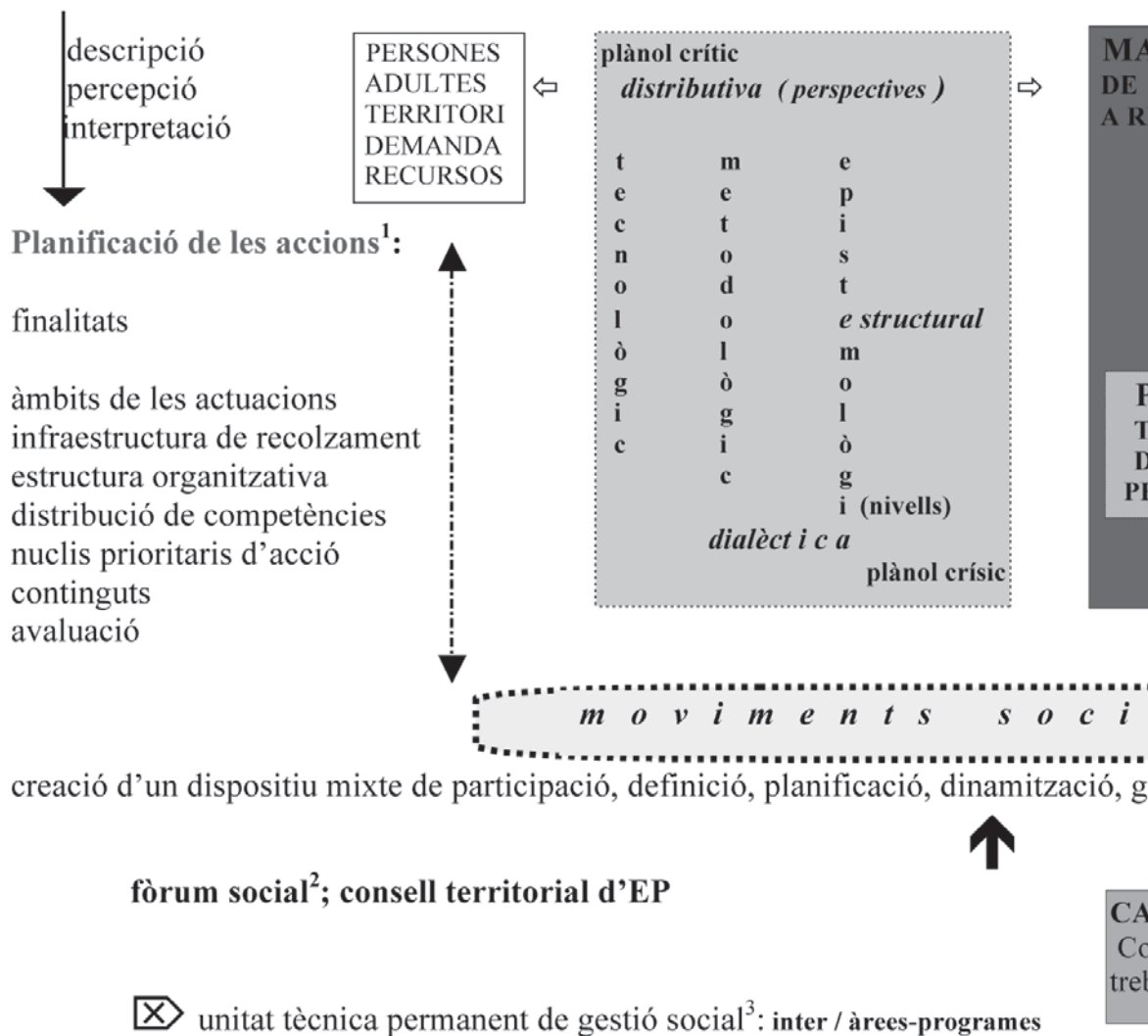
4. Annex: educació permanent, territori i món local

EDUCACIÓ PERMANENT, TERRITORI I MÓN LOCAL. VALÈNCIA, 2011

pep aparicio guadas

Model(s) per a construir; situació-en-context 1 (cap a unes polítiques socials)

Anàlisi del context intern: investigació acció participativa / planificació alternativa



ls actives: des dels territoris i des de la ciutadania)
a integral(professionals + participants + administracions + teixit social)

**PEIG
 LES ACCIONS
 REALITZAR**

- 1.- Professionals, persones adultes participants, teixit social i associatiu i tècnics. Dinamització instituent per a constituir una organització-programació movilitzadora.
- 2.- Selecció nuclis prioritaris d'acció i aprenentatge
- 3.- Pressa de decisions, accions formatives en sí, macro/activitats i tasques a desenvolupar i avaluació.
- 4.- Construir dialògicament:
 des d'allò tècnic: metodologia i instruments
 des d'allò popular: vivències i iniciatives, organitzacions
 des d'allò polític: garantia de l'accés de les persones adultes a la pressa de decisions.

**PLA
 TERRITORIAL
 DE EDUCACIÓ
 PERMANENT**

models que possibiliten: la transdisciplinarietat, la autonomia, la autovaloració, la re/flexivitat, la cooperació, la solidaritat,...

uns nous professionals, uns nous subjectes emergents: múltiples i democràtics; unes noves relacions entre ells, una nova racionalitat...

a l s + associacions i entitats específiques + altres

estió i avaluació de les iniciatives socioeducatives:



RTA , MANIFEST

omissions mixtes de planificació i gestió. Comissions de treball compartit; fòrums culturals

ASSEMBLEES

C
O
N
S
E
L
L

S
I
S
T
E
M
A
T
E
R
R
I
T
O
R
I
A
L

L
O
C
A
L

de
F P A

¹ Vore Socio-praxis de la liberación / Tomás R. Villasanté / DIALOGOS 8, 1997

² "...las asociaciones tienen que jugar hoy más que nunca su papel en la reinención de la vida social, y no solo como correa de transmisión del Estado" Recrear lo social. Félix Guattari, Archipiélago 21, 1995

³ Ací el que plantejgem és una gestió social de nou tipus, enllaçada amb el sorgiment d'unes subjectivitats diferents i l'assumpció del caos i la crisi com intrínseques al món, i per tant exclouent d'una acció orientada a l'eficàcia, la viabilitat i el control; es tracta de bastir-la, no tant en contra de, sino lateralment i alternativa a la definició encunyada per Foucault: "En esta forma de gestió, el poder no està confiado por completo a alguien que deba ejercerlo solo sobre los demás de manera absoluta; en cambio, todos estan atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él." Vigilar y Castigar, Siglo XXI, 1986; Vore també Foucault y la educación / S.J. Ball (comp) / Morata, 1993.

Tallers artesans de lectura i escriptura

M. Dolors Vinyoles, Escola de la Dona-Diputació de Barcelona



L'Escola de la Dona va ser creada l'any 1883 a Barcelona per iniciativa d'una modista clarivident en constatar que gran part de les dones de les classes populars cosien per a guanyar-se la vida. Es tractava d'una munió de dones que treballaven, per a empreses o per a particulars, sense estudis homologats de modisteria.

Sota l'empara de la Diputació de Barcelona, l'Escola de la Dona tenia l'objectiu que les mestres estudiaren tall i confecció per tal que les seues alumnes pogueren aprendre'n d'una manera professional i n'obtingueren el títol. Ara bé, sobretot el patronatge, requeria l'estudi del francès per tal de poder entendre les revistes de moda de París. Així va ser com es va anar ampliant l'oferta amb diverses assignatures com ara disseny de barrets, d'ornaments en el vestit i estudis d'administració amb l'objectiu que les dones crearen el propi negoci de modisteria. Actualment, depén de l'Àrea d'Igualtat i Ciutadania de la Diputació de Barcelona, compta amb cent cinquanta assignatures i amb més de tres mil alumnes, un 10% hòmens.

Tant una ciutat, com una escola o una institució poden sorgir d'un pla traçat prèviament, aquest no és el cas de l'Escola de la Dona, que s'ha anat expandint com una vila medieval: s'ha adaptat al terreny, ha respectat els carrers estrets, els arcs, els giravolts; però també ha sabut construir estructures modernes i ha reformat habitatges; i és que ha crescut en funció de les circumstàncies de cada moment.

I això s'ha pogut fer gràcies a la llibertat i a la confiança que la Diputació va anar i ha anat dipositant en les directores i en les professores per a adaptar els ensenyaments als nous temps i als nous reptes. La llibertat d'acció ha aconseguit allò que no s'assoleix amb normatives estrictes, lleis encotilladores o projectes tancats: un ordre intern natural. El respecte per cadascuna de les assignatures que s'imparteixen: de cuina, d'art, de tecnologia, de llengües, de filosofia, d'il·lustració, de música, d'història, de literatura, de puntes, de teixits, de moda, etc., ha creat una xarxa de coneixements que responen a la demanda de la societat actual. Darrere d'aquesta manera de fer s'hi endevina un sediment i uns fonaments d'una cultura femenina: de cura, de respecte, de lluita tenaç, constant i molt tossuda, de resistència amorosa, de feina profunda i ben travada. En definitiva, d'allò que tothom qui condueix una institució voldria i no sol aconseguir. L'Escola de la Dona és un exemple clar d'una institució abanderada, des de sempre, per dones.

Des de fa sis anys s'hi imparteixen tallers de lectura i d'escriptura. Un cop coneguda la personalitat de l'Escola es desprén que es tracta d'un taller dissenyat des d'una mirada femenina. **Sota l'aparença de l'espontaneïtat hi ha un treball minuciós, constant i profund i, que vol ser, creatiu i alliberador.** El mateix treball pacient, acurat i pulcre que feien les primeres modistes de l'Escola de la Dona és el que desitgem fer ara. Les persones que assisteixen als tallers, fins ara al voltant de sis-centes, solen tenir entre 35 i 80 anys. No té cap importància el fet que els hòmens i dones que hi participen tinguin estudis o no en tin-

guen. De fet, hi podríem trobar gairebé tot el ventall social: persones que provenen de zones agrícoles i que assistiren a escola fins als deu anys, d'altres que de menudes van començar a treballar en una fàbrica o van haver de tenir cura dels germans i de la família, fins a mestres, catedràtiques, gerents d'empreses, infermeres, persones que estan a l'atur, etc. La composició és ben heterogènia. Ara bé, hi ha dos elements que uneixen l'alumnat d'aquestes assignatures: el gust per la lectura i la voluntat de fer la feina setmana rere setmana. L'interès per l'escriptura pot ser que, d'entrada, no hi siga; però això no té cap importància ja que sempre acaba arribant.

Quan parlem de la competència comunicativa oral i escrita en l'àmbit de les persones adultes, es pot pensar que hi ha un moment en què ja s'ha fet tard, que hi ha una edat en què ja no és possible que s'assoleix aquesta capacitat. Però no és així, mai no és tard per aprendre a llegir reflexivament; i aquesta lectura reflexiva i viscuda obre camins nous per expressar-se d'una manera entenedora, estructurada, personal i creativa. Amb una llengua viva que possibilita la construcció de coneixements compartits i col·laboratius.

Per tal que fluïska la comunicació a l'aula la primera premissa és que **la mestra ha de sentir-se seduïda amb la tria dels models literaris**. Ha de tenir el convenciment que els contes o les novel·les que proposa durant el curs són obres d'un alt nivell lingüístic, literari, cultural i humà -la qual cosa no vol dir que es tracte de lectures difícils. Sovint s'entén el bell com a difícil, aquest tòpic s'ha de trencar.

Aquesta seguretat de tenir entre mans veritables tresors que desvetllaran tants camins que semblaven tancats, comporta que **la docent mostre entusiasme a l'aula**. Ara bé, no es tracta d'una estratègia superficial per a fer sentir millor l'alumnat, sinó que és real. **La mestra està il·lusionada amb la feina que els proposa i la il·lusió, tothom sap que és encomanadissa**. Per aquesta raó, a l'aula es genera un clima d'alegria, fet que comporta que, a les assignatures de tallers de lectura i escriptura, no hi haja absentisme a les classes.

És imprescindible un **respecte absolut per les respostes de comprensió de text o per les respostes creatives de les i els alumnes**. A l'aula no hi té cabuda l'expressió: "això no està bé". Ningú no ho pot dir, s'ha de deixar clar el primer dia de classe. Tot allò que surt de la reflexió de cadascuna de les persones és molt valuós i és motiu, en tot cas, de reflexió.

És bàsic **establir un ordre per tal que tothom pugui participar en els comentaris, en la festa de la paraula**. Com que a l'aula hi ha vint alumnes i no es pot donar via lliure perquè tothom diga el que vulga, la mestra suggereix que parlen a classe les persones que porten la feina reflexiva treballada a casa. **Han de dur escrit tot allò que diran a l'aula**, tradicionalment diríem que han de dur els deures fets. Aleshores quan parlen, diuen el que desitgen dir perquè és fruit d'una reflexió

personal, i ho expressen d'una manera clara i entenedora. A més, evitem el perill que un/una alumna engula el temps de les altres persones i no hi haja un moment d'expressió per a tothom.

És important, sobretot al començament del curs, **comentar els punts positius de les respostes i dels textos de cadascú**. Aturar-nos-hi sense pressa i fer palesa la bona feina de les i els alumnes. La “intel·ligència pedagògica” ja ens farà actuar d'una manera distinta davant de les diferències personals. A aquella persona que mai no havia escrit cap fragment creatiu no se li ha de retraure cap falla: ni d'estructura, ni d'estil, ni de llengua; perquè perdria confiança. Al cap d'unes quantes setmanes, tothom s'adona que si un text està desestructurat o no és coherent, no s'entén prou bé. Per això s'esforcen a llegir un escrit que puga captar l'interès de l'auditori -que són les companyes i els companys. **Sempre “revisem” els textos, mai no els “corregim”**. D'aquesta manera, s'adonen de la importància de fer esborranys, que és la base per fer bons textos.

Per tal que l'obra siga viscuda intensament cal lligar la lectura de la novel·la o de la narració amb la vida. El fet d'enllaçar les experiències del món de la ficció amb les personals és senzill perquè l'alumnat adult és savi pel que ha estimat, pel que ha sofert, pel que ha lluitat, pel que ha gaudit, per la feina que ha fet, per la rica xarxa de coneixements que compta. I ho és des de diversos camins: des de la persona que és modista i coneix l'art del tall i la confecció i l'aplica a les metàfores; la que prové de la pagesia i sap el cicle de les collites i se'n serveix a l'hora d'escriure; l'empresària que té pràctica a organitzar la comptabilitat i també els textos; l'electricista que és minuciós amb els fils elèctrics i les connexions i que també ho serà en els mots o els connectors lingüístics; la mestressa de casa que guarda el patrimoni de les seues avantpassades en les feines quotidianes i mostra una riquesa expressiva important, etc. **De l'alta literatura es poden desprendre totes les experiències humanes i intentarem encabir-les en els tallers de lectura i escriptura**.

L'objectiu d'aquests tallers no és el de formar futurs professionals de l'escriptura sinó adquirir la competència comunicativa; **ens sentim artesanes i artesans de la llengua**. Per aquesta raó, perquè l'originalitat en la forma no és el nostre objectiu final, ens basem en l'estratègia estètica o estructural de l'obra literària que llegim com a model d'escriptura. Perquè, com podem pretendre que les nostres i els nostres alumnes escriuen sense models literaris? A l'escola tradicional ens demanaven una redacció sobre la primavera o sobre què havíem fet el diumenge. I no ens donaven la mà per a fer una cosa tan difícil com és plasmar el nostre pensament abstracte en un paper. Per això es disparava el pànic davant del full blanc i el que fèiem era anar escrivint frases juxtaposades i repetides.

L'experiència en els tallers literaris em porta a afirmar que **les tècniques d'escriptura en les persones adultes, sense unes novel·les o unes narracions dig-**

nes com a models, no condueixen a la capacitat de la competència comunicativa escrita. I és que la dimensió estètica, poc valorada perquè de vegades és jutjada com la part bella i més superficial del text, és l'eix de la creació literària. Un oxímoron o una metàfora -ubicada estratègicament en un text- és un recurs literari aparentment bell, però és molt més que això: es tracta de l'essència d'un pensament que sense aquests recursos literaris podria ser incompreensible o molt llarg d'explicar. Ja que escriure un sentiment humà és difícil perquè la seua abstracció requereix un treball intel·lectual de síntesi.

Hem de tenir present que per dur a bon terme aquesta tasca cal un esforç tenaç, una preparació minuciosa de les classes per tal que tot sembli espontani. I, ja sabem que allò que sembla que flueix senzillament, amb alegria i amb flexibilitat, amaga molta feina prèvia. Aquest esforç és compartit per tot-hom, perquè a l'aula es crea un ambient de treball important. És tanta la responsabilitat que adquireixen les i els alumnes que, si no han fet "els deures", confessen que se senten malament o que no han dormit prou bé. Saben prou bé que no passa res, que ningú no controla si s'ha fet la feina, però tenen ganes d'aprendre col·laborativament, d'expressar-se i aquest és el motor que els empeny a fer la feina tan ben feta.

La transversalitat amb les altres disciplines de l'Escola ajuda a travar i a arrodonar l'obra literària. Per exemple, hi ha una assignatura tecnològica en què -a partir de la tasca que es fa a les classes - es construeixen blogs literaris. De l'espai 2.0 comú, s'enllacen una vintena de blogs de les alumnes. Tots són diferents, però parteixen del món literari que s'ha creat a la classe. Sovint, també, es fan exposicions en què es casen literatura amb pintura o amb artesanies o teixits; s'editen llibres amb textos d'alumnes amb l'ajut de l'assignatura d'Il·lustració; s'acosta la novel·la a la música gràcies a l'especialista d'aquesta assignatura, etc.

Les classes duren dues hores i es basen en les lliçons que ha preparat la mestra. En aquestes lliçons es pretén donar la mà a l'alumnat per tal que entenga bé el text i que en gaudisca. Per això hi ha anotacions històriques, geogràfiques, culturals, lingüístiques; sempre ben travades amb el text, ja que la intenció és la d'agilitzar la lectura, no la de complicar-la.

Hi ha preguntes de comprensió del text, tancades, per tal que s'adonen i s'aturen en punts clau de la narració. D'altres que indiquen que s'ha de copiar fil per randa la resposta. En aquest cas, es tracta de joies del pensament o de l'estètica: metàfores, anàfores, oxímorons, etc. I, per acabar, una pregunta que és de creació personal. Aquesta pregunta s'ha treballat a la classe a partir de pluges d'idees, de mapes conceptuals, d'esquemes que s'han elaborat entre l'alumnat. Hem de tenir en compte que als tallers ens introduïm a l'escriptura creativa per la porta gran, ja que la proposta sempre fa referència a una estratègia literària de la narració.

En tot moment parle de propostes, per tant, si un o una alumna vol prescindir de l'estratègia que s'ofereix és ben vàlid, vol dir que no ho l'ha necessitada.

Si hi ha de divuit a vint alumnes a l'aula, els textos que es llegeixen no han de superar les cent cinquanta paraules, perquè la lectura resultaria feixuga. Ara bé, els textos poden ser més llargs i la mestra ja s'encarrega de fer-ne la revisió. Tot i això, es crea una dinàmica que fa que al cap d'unes quantes setmanes de classe, els i les alumnes ja quadren el text sense proposar-s'ho, igual com un article de premsa d'un periodista determinat que té el mateix espai setmanalment.

Cada lliçó s'acaba amb una cançó-poema relacionada amb el o els capítols que s'han llegit durant la setmana. Hem escoltat poemes de Salvador Espriu, de Jordi de Sant Jordi, de Maria-Mercè Marçal, de Maria Antònia Salvà, de Joan-Salvat Papasseit, de Maria Àngels Anglada, de Vicent Andrés Estellés, de Quima Jaume, de Màrius Torres, de Montserrat Roig, d'Ausiàs March, de Jacint Verdaguer, de Clementina Arderiu, de Miquel Martí i Pol, etc. Gràcies a la veu i la música de: Marina Rossell, Ovidi Montllor, Turnez i Sesé, Paco Muñoz, Maria del Mar Bonet, El Tall, Juanjo Bosck, Maria Dolors Laffite, Roger Mas, Lluís Llach, Raimon, Josep Tero, Ester Formosa, Feliu Ventura, etc.

En finalitzar l'apartat del repàs dels capítols llegits a casa, es pregunta quines són aquelles frases que més els han colpit. Aquest moment desperta una gran atenció, és com si es trobaren tresors amagats. **Quan un o una alumna diu allò que li ha agradat dels capítols llegits, tothom vol saber-ne la localització: pàgina i ratlla. És una estona per a assaborir-ne lentament la lectura.**

Havent acabat aquest pas, ja se'ls lliura la lliçó dels propers capítols. Sovint s'ha preparat un audiovisual de cinc minuts per a mostrar paisatges, plantes, mites, mapes, etc. relacionats amb els capítols que llegiran. En diverses ocasions es demana que, arran del text, facen algun dibuix o fotografia, que porten alguna espècie de planta, un mapa, algun element que col·leccionen; aquestes activitats ens les reclama la novel·la. **Qui prepara les lliçons ha de sentir un gran respecte per l'obra i intentar, en la mesura del possible, de fer-la entendre i fer-la gaudir sense presses.** Per això les lliçons són tan diverses i un curs és totalment diferent d'un altre en tant que es treballen novel·les diferents i el camí per arribar-hi te'l va traçant l'obra literària.

L'adquisició global de la competència escrita que s'ha treballat minuciosament durant tot el curs, també es fa evident en altres tipologies textuais com ara cartes formals, sol·licituds, currículums, etc. Per tant és evident que **l'escriptura que han practicat durant el curs els serveix per a escriure qualsevol tipus de text.** El poeta J. V. Foix deia que qui és capaç d'escriure un bon sonet és capaç de fer un escrit de qualsevol modalitat. **El canal comunicatiu ja s'ha desencallat, per la qual cosa ja ha desaparegut el pànic al full blanc.**

Pel que fa al llenguatge oral, el canvi que experimenten és notable. S'han acostumat a parlar davant d'un auditori respectuós durant nou mesos. Han enraonat amb propietat, perquè tot allò que expressen és fruit de la pròpia reflexió, s'han exercitat a argumentar per tal de fer-se entendre. Com que s'han abordat temes tan diferents, amb continguts culturals consistents, han assolit més autoestima. Per tant, participen en les converses amb més seguretat. Sobretot quan es tracta d'un grup heterogeni en què hi ha joves i hòmens - entre les dones se sol crear una comunicació fluïda, en general.

És entranyable el món simbòlic que s'arriba a crear a l'aula. Com que es comparteixen metàfores, mites, indrets ficticis, personalitats inexistents; a l'aula o pels passadissos utilitzem un llenguatge que només és comprensible per a qui assisteix al taller. Si es parla, per exemple, d'una persona-liquen tothom sap que fem referència a un conte de Maria Àngels Anglada, *La Daurada parmèlia*, i que ens referim a algú que lluita i s'esforça constantment sense fer-se veure. Per tant, calen poques explicacions quan a l'aula jutgem que una persona determinada "és un liquen". D'exemples d'aquesta mena en trobaríem un feix, en diverses ocasions el llenguatge pot resultar críptic per algú que aterre de sobte a la classe.

Fins aquí, doncs, he fet quatre pinzellades sobre com es desenvolupen els tallers de lectura i escriptura a l'Escola de la Dona [edonablogs@gmail.com]. Si us interessa, tothom està convidat a assistir-hi en alguna ocasió per a gaudir plegats de l'escriptura.

Diàlegs imprescindibles, aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes comunitàries.

Angel Marzo, CFA Martinet de Nit i Universitat de Barcelona



1. Trames de la pràctica educativa i del seu relat

L'educació que practiquem vol ser una educació amb minúscules. I entenem que aquesta és l'educació més sublim i també la més productiva. Es la que busca en cada espai de formació una nova oportunitat per tal d'acompanyar el creixement de persones concretes, que intenta impulsar un teixit social ric i capaç de donar resposta als reptes que té plantejar en seu dia a dia. Gutierrez

L'escola que somiem ha de ser cada cop més a mans dels ciutadans i ciutadanes concretes, i a més l'educació o està imbricada amb els processos socials o és una maniobra de distracció. Pot ser útil momentàniament, però s'esmuny, com deia una professora italiana, *è aria fritta*

Hem treballat sovint en línies que conceptualitzaven l'educació en el marc de les ciutats educadores, de la comunitat educativa, la societat del coneixement a on la qualitat, la distinció, el valor afegit l'aportava l'educació que esdevenia el centre. Però des de fa temps emergeix la perspectiva en al que ara ens reconeixem la de la *escola/ l'educació ciutadana*. L'educació ha de formular-se i de desenvolupar la seua pràctica a partir de la realitat, els desitjos, el projectes de la ciutadania. L'escola, tal i com la entenem, és dinàmica com ho és qualsevol grup humà. I no ha d'anar al dictat dels petits grups dominants de la societat sino al ritme de l'entorn com a element de dinamisme, de creixement. Participant en al recreació del coneixement i de la realitat quotidiana.

Martinet de Nit és una experiència d'educació de persones adultes que acull múltiples realitats que tenen un fil conductor, no és un projecte ni uniforme ni estàtic. Ja els seus orígens es nodreix de les aportacions de la pedagogia de Paulo Freire que afirmava que el territori propi de l'educació és el triangle educand-educador-medi social i que l'educació substantiva, la que val la pena, és la que contribueix a la transformació.

Quan l'escola va començar al barri de La Perona de seguida se'ns va fer evident que l'educació havia de remar en favor de les voluntats dels gitanos i gitanes que vivien en el barri. La distància entre el marc social i cultural propi d'una comunitat gitana tradicional i els de la societat capficada en el desenvolupament econòmic dels anys 70 era evident i provocava constants contradiccions: desinterés per coneixements considerats bàsics en el manuals de la pedagogia, hipersensibilitats per altres coneixements titllats d'esotèrics o irrellevants en aquests manuals, formes d'organització divergents, actituds i posicions amb difícil punt de trobada. Només estudis com els de Teresa San Roman en aportaven pistes per a entendre la situació. Una situació complexa, plena de tensions, de dificultats, de despropòsits. Ella va saber conduir-nos en al comprensió de l'aportació que ens feia la "gitaneïtat", destriant aquesta aportació de la cultura de la marginació que sens dubte també era present en un barri deprimat en què s'abocaven històries de persones i grups humans que no acabaven de trobar el lloc en la societat i a la vegada que eren gelosos del seu patrimoni com a grup humà.

Quin paper jugava l'educació?, que vam aprendre com a educadors? Una important, la necessitat del diàleg des del respecte i des de la voluntat d'aprendre de l'altre. L'educació no canviava de forma màgica ni les persones ni el seu entorn, però era un element de transformació. També anàvem veient cada dia que aquesta transformació era el resultat de múltiples factors. Cristòbal López, un dels professor de la Perona escrivia:

Recorde la cara, però no el nom de l'alumne que va ser més constant i metòdic, l'únic que partint de zero va arribar a llegir i escriure acceptablement... Com es meravellava el dia que li vaig explicar que la Terra era redona i que girava al voltant del Sol. Temps després, per desgràcia, vaig haver de visitar-lo a la Model (presó d'Homes de Barcelona), tot i que era un xicot tímid, que no li agradava de ficar-se en embolics i amb ganes de progressar...

Aquesta lectura que fa el Cristóbal del cas del seu alumne mostra una actitud que el predisposa a deixar-se sorprendre per la realitat. Parteix de la premissa que el grup i la persona són els que tenen la paella pel mànec. Així entenem que la nostra posició com a educadors i educadores és mantenir sempre l'alerta i entendre que les nostres propostes cal que es contrasten permanentment amb la veu del grup. Una veu que s'expressa per gestos, per paraules, en llenguatges i codis múltiples.

L'aprenentatge d'aquesta experiència va ser cabdal també al nostre treball posterior amb veïns i veïnes de la Verneda, el Poble Nou i finalment del barri del Besòs. Cada vegada que ens aproximàvem a un nou grup fem un nou aprenentatge, sabent algunes de les coses que podem oferir i escoltant el que ells aprecien i volen.

En aquest viatge des de la pedagogia, la sociologia i l'antropologia com a eines d'orientació, de consciència, de perfeccionament ho vam poder fer amb l'aixopluc de múltiples experiències prèvies en el marc de l'educació popular. A la Catalunya d'abans de la guerra i a l'Europa de la primera meitat del segle XX s'havien dut a terme pràctiques que tenien per a nosaltres un significat i que ens aportaven un marc de referència per a la nostra tasca. Malgrat que el paradigma tecnicista tingués també un pes molt important. L'educació sempre s'inscriu en un projecte polític, un projecte que treballa per a aconseguir un model de societat i de persona. La transició a la democràcia dels anys 70 i 80 van oferir un marc idoni per a impulsar una educació que responia als objectius de la democràcia participativa que incloïa les necessitats les aspiracions de tots els ciutadans, que vol que els beneficis del progrés arriben a tothom, que cada grup o persona trobés un lloc on desenvolupar el seu paper i comprometre's amb el seu entorn.

Des de l'escola es va treballar, per l'alfabetització, pel coneixement de la llengua catalana, es treballa per reforçar cultures minoritàries com la gitana o la de

grups d'immigrants, estem a prop dels treball per combatre l'atur, dinamitzant i compartint objectius en programes que atenguen les especificitats per raons de gènere i lluiten contra la violència i la discriminació que puga existir en aquest àmbit, el coneixement és una eina per aconseguir un equilibri entre la persona, la societat i l'entorn medi ambiental. Professors com Ettore Gelpi ens han acompanyat en la reflexió sobre aquests processos. Practicar una educació democràtica vol dir saber valorar el poder que té cada persona sobre la societat i sobre el seu entorn i aconseguir que aquest siga més equilibrat. Tothom té una certa capacitat d'exercir la influència legítima i necessària sobre el seu entorn i per això sovint cal desaprendre aquells continguts interioritzats conscientment o inconscientment que ens lliguen, ens inhabiliten, coarten el paper legítim de cadascú. Ens acostem a una pedagogia crítica i propositiva.

També ens aproximem a algunes aportacions de la psicologia, el centre de l'acció educativa és el subjecte. I l'educació té un component subjectiu que necessitem conèixer i reconèixer. El constructivisme, la psicologia dinàmica ens aporten eines per a comprendre el processos, la base sobre les que es desenvolupa l'acció educativa. Vam portar a terme dinàmiques de millora de processos d'aprenentatge de la lectoescriptura a partir de treballs com els d'Emília Ferreiro i Anna Teberosky. Vam profunditzar en elements com la tutoria i l'orientació. Vam estudiar elements cognitius, afectius i socials per a veure com incidien en l'aprenentatge i com es podria aconseguir la millora.

El projecte Martinet també, en la darrera dècada, ha concretat la seua definició com a una educació comunitària. Parlem d'una educació des de la proximitat. L'arrelament a l'entorn proper és un signe d'identitat i marca un estil d'acció educativa. Aquesta referència bàsica de proximitat no està renyida amb connexió d'àmbit més global com la participació en el Fòrum Social de l'Educació. El nostre treball per tant pivota entre una implicació en les xarxes locals com ara el Pla Comunitari del Besòs i el treball amb institucions més amples com l'Institut Paulo Freire

2. L'aportació de *Martinet*. Construccions i deconstruccions. El quotidià com a cultiu de teixit de progrés personal i col·lectiu

Després d'aquestes referències bàsiques en les quals s'inscriu el projecte *Martinet* i partint de la seua pràctica assenyalarem set element que considerem nuclears i farem una aproximació a com hem resolt la seua aplicació i obrim camí a noves reflexions i aportacions.

2.1. Participació

És tracta, d'una escola que ens resulta propera a tots. Els mestres fan servir diferents metodologies segons el grup classe i els objectius marcats,

però sempre fent participar a tots. Moltes vegades els alumnes aprenen dels seus companys i companyes, ja que s'ajuden mútuament davant les dificultats. Jo aprenc molt observant, tant els mestres com els alumnes i intente ajudar el màxim que puc.

Celia Serrano. Estudiant en pràctiques

El primer eix ens fa pensar en el paper de cadascun dels agents que intervenen en el d'educació. Aquesta ha estat una qüestió molt debatuda en pedagogia i en concret en el camp de l'educació de persones adultes ha estat una qüestió essencial. A qui correspon la decisió tant dels temes essencials com de la pràctica quotidiana. Quin és el paper de l'educador i de l'educand? com han d'intervenir els agents econòmics, el grups socials, l'entorn cultural?

Als anys 60 del segle XX va prendre molta força la idea de l'autodirecció del procés educatiu per part de la persona adulta com a única opció raonable, i fins i tot com a definitiva de qualsevol procés d'aprenentatge adult. Més enllà del discurs pedagògic la pràctica, les idees prèvies, les inèrcies imposaven una educació en la qual el paper de l'educand era fonamentalment seguir el que proposaven els educadors i les institucions que els avalaven, a més amb les tecnologies que aportaven nous mitjans que quasi acríticament es consideràvem com a sinònim de progrés en educació, s'acceptaven nous dictats en els quals als educands pràcticament només els hi quedava l'opció del tot o res, faig el curs o em quede a casa.

També es va consolidar la idea que participació era sinònim d'estructures organitzatives democràtiques i això es concretava sovint en alguns òrgans de consulta sobre algunes de les qüestions i el posterior consens o l'acceptació del que la majoria assenyalava. Això va propiciar espais de debat i un cert empoderant d'estudiants. Però també es fa plantejar que la vida de l'aula, les relacions interpersonals, els continguts, l'avaluació, les estructures econòmiques, els recursos,... no tot pot estar permanentment en qüestió, segurament no tothom té el mateix grau d'impliació, ¿perquè no donar confiança als especialistes?, a més hi ha decisions que passen el nivell de l'escola.

En el nostre punt de mira està sempre una vista a la participació des de la realitat del dia a dia. La tutoria, el grup classe, les activitats, els espais de participació més amplis (comissions, consell, delegacions,...) tot són elements de participació. L'objectiu és aconseguir que cadascú puga participar al nivell que vol, que considera necessari, que li és útil. La participació no és un bé absolut sino un instrument per a aconseguir que totes les persones desenvolupen al màxim els seus objectius.

L'escola és democràtica en tant que aconsegueix que els participants realitzen els seus objectius. Quin és el paper de l'educador o l'educadora?, la Celia ho definia de manera molt gràfica: ajudar a cadascú a trobar el seu paper. Això no vol dir

un paper feble o de *deixar fer* però tampoc impositiu. Vol dir mantenir l'alerta per a aconseguir la regulació del procés i els bons resultats per a tothom.

2.2. *Aprenentatge, aprenentatge, aprenentatge*

Va ser una delícia comprovar com els professors han sabut transmetre, a la gent gran, l'entusiasme per a aprendre, tot i que el rellotge de la vida ja havia fet moltes voltes.

Angeles Bosch. Estudiant a Martinet i escriptora autodidacta

El rellotge de la vida fa voltes tant si ens agrada com si no. Per què aturar l'educació? El dret a l'educació, que va ser necessari reivindicar, el continuem apel·lant des dels processos d'educació bàsica. Els joves que tenen dèficits importants d'educació, els emigrants, algunes minories, persones que en al seua trajectòria laboral i vital troben forats que cal omplir justifiquen i fan necessària l'educació bàsica.

El problema ens el trobem quan intentem definir el que és educació bàsica. Perquè els continguts i els objectius de l'educació canvien segons el moment històric i la societat de la qual parlem. Hi ha grans camps en què normalment no hi ha discussió les llengües i els llenguatges elementals per a la societat en la qual vivim. Malgrat que aquest, per exemple, és un contingut que ningú discuteix el valor que se li dona a cada llengua depèn del projecte social del qual parlem. En el nostre cas l'aprenentatge de llengua pròpia de Catalunya és una matèria de gran relleu a les darreres dècades i institucions educatives, culturals, socials, econòmiques prenen part arribant a disputar-se l'espai educatiu. Des del territori hem de fer veritables equilibris per a orientar a la persona que vol aprendre quina és la millor opció. Sobre el castellà, llengua materna de moltes persones adultes a Catalunya, els criteris encara estan més indefinits., el debat social ni tan sols es planteja, les orientació són contradictòries. Sobre altres llengües i dona prioritat a l'anglès, és aquesta una opció de consens, ens prepara millor per al futur? Les llengües maternes de moltes persones que viuen al nostre territori sembla que no existeixen: l'àrab, l'urdú, el portuguès, el xinès,...

Des de l'escola entenem que els continguts no poden estar empaquetats per a ser distribuïts amb el model supermercat. Amb un mapa d'oferta general que oriente l'acció educativa cal estar alerta a les necessitats dels grups i de l'escola. Alerta que ens compromet no només pels persones que arriben al taulell d'informació demanant la seua inscripció sinó també per aquells grups socials que l'entorn detecta noves necessitats.

L'oferta ha d'arribar a les persones amb un llenguatge intel·ligible i atractiu. La persona ha d'entendre que pot guanyar amb l'educació, també què li costarà. Arribar a alguns espais i col·lectius resta inviable si no hi ha una bona xarxa de relacions. Serveis socials o culturals, grups veïnals, associacions poden detectar i ar-

ribar al col·lectiu molt millor que les estructures pròpies de l'escola. Per tant Martinet manté un sistema de participació en xarxes i coordinacions que fan permeable la tasca de cada una de les entitats i grups aconseguint importants sinèrgies.

Això vol dir també un equip professional i humà preparat i que treballa de forma coordinada. L'educació que practiquem no menysté els recursos tècnics, la recerca, les aportacions que puguen venir de la pròpia experiència o d'altres.

2.3. Globalitat /complexitat

La meua experiència i vivència, després d'estar 4 anys a les aules de l'escola d'adults Martinet de Nit, és difícil d'explicar en unes poques paraules, ja que més que una tasca laboral, la meua feina a fer va tenir molta dosi de personal i d'emocional.

Laura Ferret, actualment professora de secundària

Compartisc l'afirmació de la Laura, la dificultat d'expressar en paraules el que és la tasca educativa. És una activitat que implica la globalitat de la persona i també el conjunt d'agents d'una societat.

Aquesta perspectiva global resta imprescindible però a la vegada planteja molts dubtes. En quins aspectes cal posar l'èmfasi i en quins no?, com mantenir l'equilibri entre l'emoció i la cognició, entre el personal i el col·lectiu, entre el que vol un grup i els altres,... Es fa evident que cal optar per una mirada des de la complexitat, des d'òptiques diferents, englobant aspectes molt diversos.

El patró de treball el dona la pràctica quotidiana, però per comprendre'l car que desenvolupem una preparació, una reflexió, un consens a partir del diàleg, una capacitat de readequació dels instruments.

El camí cap a aquesta òptica de la complexitat el descobrim de la mà d'Edgar Morin i la seua reflexió ben tramada i clarivident però també els ulls, les orelles, els porus de la pell oberts a escoltar la realitat que ens envolta. Cap als anys noranta vam fer un petit estudi amb alumnes de l'escola per a veure que els importava, els motivava a venir a l'escola, quin arguments justificaven l'esforç de la seua educació. Ens vam sorprendre que motivacions afectives o socials tenien un pes molt fort en el seu procés educatiu. Llavors vam veure que els programes educatius també inclouen, encara que tímidament, aquestes aspiracions. Vam entendre que l'educació bàsica és també lliurar-se de càrregues innecessàries, aprendre a enfrontar-se a conflictes emocionals, adquirir estratègies per a sobreviure a l'entorn propi,...

2.4. Interculturalitat

El Feo diu que ell és una persona molt seua, que ell té uns valors que orienten la vida (que a vegades no es corresponen amb les regles gitanes)

i intenta ser fidel i coherent amb aquests valors. Ell es considera, com ja hem dit, totalment gitano, però diu que abans de res ell és un més en el món i això és el que ha intentat transmetre als seus fills.

Entrevista a Raimundo Moreno, El Feo. Estudiant de La Perona

Ningú pot aprendre per ningú, cadascú ha d'aprendre per si mateix. Però en aquest aprenentatge el grup social té un paper crucial. El que ens aporta l'experiència de Martinet des dels primers moments a La Perona és la consciència que el marc cultural i social no és homogeni ni únic. Per tant l'educació ha de ser capaç de transitar per diversos entorns o sistemes culturals oferint a les persones i els grups allò que necessiten per al seu progrés. I el que és sorprenent és que aquesta oferta té uns elements comuns en tots els entorns culturals.

Sovint hem escoltat: és que els gitanos no volen aprendre. Tots estem en el nostre dret de no aprendre el que no consideren útil i necessari, el que considerem que és una imposició. Però la nostra experiència a l'escola era que cada vegada teníem una demanda major.

2.5. Subjecte

En el taller els alumnes em donen a conèixer les seues inquietuds, projectes, dissenys, frustracions, il·lusions, establint un col·loqui obert sobre les realitats professionals de cadascun d'ells. Ens fem còmplices de la capacitat de transmetre i interactuar amb un propòsit comú dins l'aula.

Joan Gispert. Professor de pintura

L'educació s'ha concebut sovint com l'instrument per a transmetre els avanços que ens aporta la ciència. I aquesta ha estat dominada per l'òptica de l'objectivitat. La ciència realment ens pot lliurar de l'arbitrarietat o la imposició basada en el prejudici. Però la ciència també ha incorporat en les darreres dècades la visió del subjecte.

L'educació es necessàriament una recreació constant de coneixements que ens permeten tenir noves competències. Ens ha ajudat a aproximar-nos a aquesta dinàmica la formulació de l'educació des dels processos socials que es fa des de pràctica de partir de si mateix i de les relacions tal i com la formula el moviment italià de la Llibreria de les dones de Milà. Anna Maria Piusi i Antonia De Vita parlen de creació social. L'aprenentatge no és una mercaderia que es transmet sinó el producte d'un procés de recreació que es configura a l'entramat de relacions socials properes a la persona. L'escola llavors no només no renuncia sinó que potencia totes les relacions que poden afavorir aquesta creació social que parteix de cada subjecte i que té en consideració com a aportació imprescindible el que cada persona aporta

2.6. Ecopedagogia

Vaig fer-hi de tot: preparar festes i activitats extraescolars (jo era el qui recollia els calers dels menjars i begudes necessaris; quan els alumnes em veiem, ja es miraven les butxaques), vaig fer-hi les meues primeres classes, vaig endreçar i netejar, vaig assistir a reunions amb els del Centre Cívic.

Quim Balaguer, educador social.

A principi era com una necessitat sobrevinguda. Fèiem una festa, participàvem a les activitats del barri, ens reuníem amb una treballadora social. Com diu el Quim *fèiem de tot*. Però en definitiva veiem que no fem educació si no som capaços de sortir del melic de l'educació. Perquè l'educació es dona en un tot de relacions, en un sistema. Millorar els continguts vol dir estar atents a l'evolució de la societat, optimitzar l'organització vol dir saber com viuen les persones que participen a l'educació, planificar noves propostes necessita conèixer el conjunt de relacions que es dona en cada moment.

2.7. Valor de la praxi i per a la praxi

L'educació d'adults necessita tenir hàbitats que afavoreixen la seua presència i expansió:

Visibilitzant més tot el que ha fet fins ara i tot el que queda per fer

Adaptant-se a la complexitat del moment històric

I donant respostes als temps de crisi, incerts i líquids en els que estem.

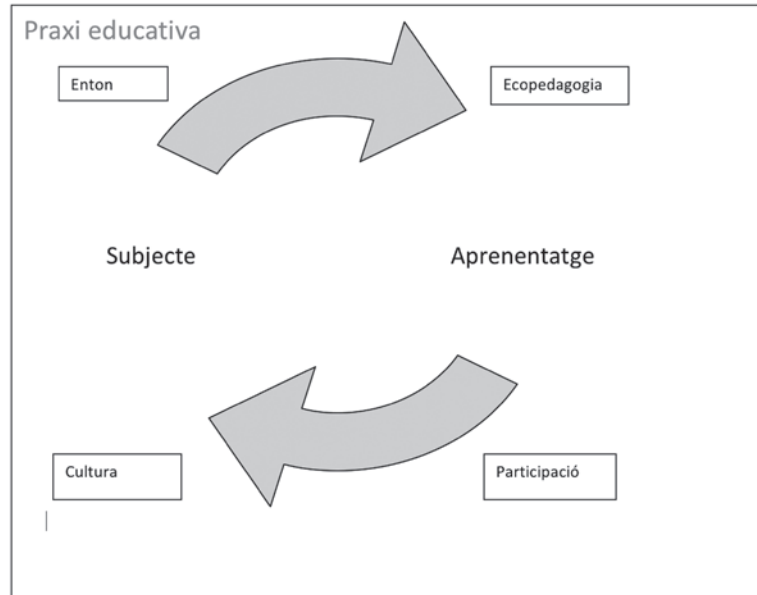
Anna Forés Professora de la UB

A Martinet no hem buscat la Experiència sinó el conjunt d'experiències que et permet anar millorant les propostes. No ens és útil elevar a la categoria de veritat pedagògica el que hem fet o el que estem fent. Però sí que pensem que hem de fer visible allò de positiu que passa a cada experiència. Visibilitzar la tasca pedagògica permet que es puga discutir, recompondre, perfeccionar. La pedagogia efectiva és la que practiques en cada moment i que es nodreix del capital col·lectiu que signifiquen les històries quotidianes que ens precedeixen.

El repte és buscar la resposta per al moment actual. No parlem d'improvisació sinó d'adaptació de flexibilitat, de recerca de les alternatives possibles. Durant molt de temps es va pensar l'educació dels adults com recomposar allò que havia estat fallit amb anterioritat. Avui la practiquem com un procés de perfeccionament continuat

3. Punts clau i diàlegs imprescindibles

Arribats a aquest punt sintetitzariem el treball desenvolupat en un procés que podríem representar-ho pel següent gràfic:



I d'ell en surten novament diferents preguntes per al diàleg:

- Com continuar incrementant els espais de participació de manera que l'educació siga cada vegada més ajustada a les opcions vitals del subjecte i les necessitats de l'entorn en què viu
- Quins són els continguts imprescindibles per a la societat actual i futura. Com pot l'educació recollir la diversitat d'òptiques donar una resposta a la visió complexa però que responga a les necessitats de cada persona i de cada grup social
- Com concretar el paper de cada un dels agents que intervenen en una acció que compta amb les relacions en xarxa amb entitats i persones.
- Quines opcions metodològiques i organitzatives són necessàries per a adaptar-se als nous escenaris tecnològics, econòmics, lingüístics, culturals,...
- Com fer permeable l'acció educativa amb l'activitat quotidiana sobre la qual es projecta
- Quins mecanismes de regulació i d'autoregulació del procés cal establir

La meua experiència en educació d'adults

David Ibarra Téllez, CPEPA Conca Minera, Montalbán (Terol)



En primer lloc vull agrair l'oportunitat de poder contar les meues experiències en educació d'adults. Just ara, quan la crisi comporta tanta pèrdua de llocs de treball i de recursos destinats a l'educació o a la sanitat, principals suports de qualsevol país en l'actualitat. Cada dia que vaig a treballar em sent agraït en entrar a classe, veure alumnes de mitjana i major edat amb les seues carpetes, estoigs, quaderns o llibres i una il·lusió enorme. Mai he cregut que això fos veritat. Avui, després de dues hores i mitja de classe sense descans, un senyor jubilat que està aprenent informàtica ha comentat en finalitzar la classe "...m'ha passat el temps volant..." són aquestes petites frases, al costat d'actes quotidians: sopars, excursions... els que donen sentit a l'educació permanent

A la Universitat, si preguntem a deu persones a l'atzar, encara que el seu futur estiga en educació, set o sis d'elles, de segur que no saben res d'educació permanent, sí de tallers universitaris, o d'universitat de l'experiència. Projectes que han acostat l'educació al carrer i zones marginals. És bo conèixer això. Pense que fem alguna cosa malament en educació d'adults, o no sabem promocionar-nos perquè se sàpiga tan poc de nosaltres. Molts professionals de l'educació aliens a l'educació d'adults pensen que en adults s'està per no treballar o pegar-te la bona vida, valga l'expressió. És incorrecte. Això que no *currem*, puc dir que qualsevol company del meu centre sap de noves tecnologies, de programar, de recerca de recursos o de diferents sistemes d'ensenyament-aprenentatge tant o més com qualsevol que treballes en un institut o en un col·legi. Portar una aula d'adults, potser és menys conflictiva que una de xiquets o d'adolescents, però has de saber els ritmes individuals d'aprenentatge de cada alumne, motivar-los, ser mediador en possibles conflictes, saber escoltar per comprendre, i no perdre aquest caràcter humanista de saber de tot. Conec companys a la serra d'Albarracín que es dediquen a fer cursos de restauració de mobles o costura, entre altres ocurrències, així que m'agradaria veure alguns *sabuts* amb aquestes idees fer la meitat a les seues aules d'educació obligatòria. El com vaig arribar a ser professor d'adults suposa una història curiosa.

Acabant la meua etapa universitària presencial, en un estudi per al DEA, a la deriva fa ja temps i amb enormes dubtes i incerteses sobre el meu futur professional, es va presentar, a través del meu monitor de quinze polzades un possible canvi. Es convocaven a nivell comarcal set places d'educador d'adults per a la Comarca Conques Mineres. Tot seguit aclariré diverses coses.

Primer: no sabia res sobre oposicions d'educació a nivell municipal o comarcal. Pensava, com a bon opositor actual, caminant d'una fina corda amb dos sacs de creïlles a l'esquena, que aquestes convocatòries només podien eixir a nivell autonòmic. Ara sé que hi ha subvencions per a contractar personal en educació permanent en què l'entitat contractant, la diputació provincial, la comunitat autonòmica i fins i tot la co-

marca, financen juntes. El resultat o la suma és el conegut com “monitors de conveni” una definició que descriu una situació laboral complexa, depenent de la bona voluntat del funcionariat docent autonòmic i de l’última instància contractant. Ara el malabarista ha de caminar fent saltets amb tombarelles sobre aquesta corda. (Més endavant solucionaré aquesta definició, ja que a nivell de companyonia o laboral amb la meua institució no em puc queixar de res).

Segon: Què és això d’educador d’adults? ¿És que l’educació no acaba com “Déu Mana”? En una intensa etapa universitària i després d’un batxiller precedit d’un ESO on es rifen les titulacions a secundària? De tota manera la cosa sonava bé, això d’educació podia relacionar-se amb ser professor. Tenia un CAP, i en el paper posava alguna cosa d’aptitud pedagògica. Ja m’imaginava fent classes de temes culturals actuals, de literatura, de filosofia i d’un elenc d’humanitats imaginàries davant un públic que no dibuixava bé, però això sí: persones adultes, és a dir més de divuit anys.

Tercer, i no per això menys important: Què era allò de comarca Conques Mineres?¹ He d’explicar el següent: a Saragossa pensem que a Aragó hi ha un centre del qual irradia tot, i aquest centre òbviament som nosaltres, i el que no és Saragossa fins a València pel sud-est, Pamplona pel nord-oest i Barcelona a l’est, ens sona a xinés.

Així, carregat d’ànims, vaig agafar un mapa, vaig situar la nova comarca per a mi, i després vaig baixar el temari de l’oposició, tema a tema des d’Internet i dubtoses pàgines que amb tantes variants del castellà poden procedir des de la Patagònia a una masia catalana. El temari d’aquesta oposició era per a mi com un llibre d’alquímia. Però hi ha ocasions en què aturar-se a pensar no és la solució més senzilla. Un repàs diari als temes, en acabar la meua primera oposició em va conduir a l’examen a Utrillas.² Utrillas fou una localitat minera de carbó important durant unes dècades del segle xx, amb un important nombre d’immigrants andalusos, ara jubilats, i gairebé tots ells desconexedors de cultura escrita. És una zona de fàcil treball abans, la mina donava menjar a molta gent, i els plans educatius no havien d’arribar a la població. Aquesta és la raó per la qual l’educació d’adults ha tingut tant d’èxit. En un principi, es va centrar en l’alfabetització de nombroses persones, però més tard s’ha anat estenent als àmbits sociocultural, formatiu laboral i acadèmic. Finalment, puc dir que vaig aconseguir traure una plaça temporal, per nou mesos, com a monitor de conveni a dos terços, una situació privilegiada a nivell de província de Terol, i al CPEPA Conca Minera. Encara avui continue, com una espècie de fix discontinu. Cada dia m’agrada més la meua feina i hi estic més còmode.

El centre on treballo és el CPEPA Conca Minera³ ací teniu l’enllaç a la pàgina web del centre. Compta amb prop de trenta aules adscrites i gairebé tots els

¹ Per a saber-ne més: <http://www.comarcacuencasmineras.es>

² Per a saber-ne més d’Utrillas: <http://www.utrillas.es>

³ Adreça Web: <http://e-educativa.catedu.es/44005001/sitio/>

nivells d'ensenyament. Hi ha set professors funcionaris i cinc monitors de conveni. Compta amb prop de set-cents alumnes físics i uns mil en diferents assignatures, un alumne pot estar-ne matriculat en diverses. Som un centre pioner a la nostra comunitat en les Noves Tecnologies, en projectes d'innovació i en participació. Tots els professors treballen una barbaritat. Al costat d'ensenyaments reglats, les d'extensió educativa i formació laboral, també hem començat a donar Competències Clau i diversos Certificats de professionalitat. El clima laboral és excel·lent. Es pensa en el millor sempre per a l'alumne. Disposem de totes les facilitats de formació i de noves tecnologies, i sempre s'atenen les nostres demandes o queixes.

Va arribar el mes d'octubre de 2008. Tenia tres aules al meu càrrec. Hoz de la Vieja, Corts d'Aragó,⁴ amb unes cent persones censades i una cinquantena vivint a l'hivern, i Josa, amb cinquanta en el cens i tot just vint ànimes en el dur hivern, però amb tres famílies magribines dedicades al pasturatge o al mercadeig. És una dada important per a les aules. El pasturatge, tradicional a la zona, compta amb immigrants que saben l'ofici, i que en les seues zones no han rebut cap tipus d'educació, i l'ensenyament d'una segona llengua parlada es converteix en primera llengua escrita. La primera setmana em vaig dedicar a recollir matrícules. Preguntant al centre em van remetre a les principals assignatures que havia de donar aquest any. Nivell II en aquells moments, Activació de la Memòria, Operatòria de Teclats i Animació a la Lectura. Els meus companys nous i jo, com posseïts no paràrem, com a bons opositors, de preguntar per les programacions d'aquestes assignatures, i la resposta més habitual era "... en ensenyament d'adults no hi ha programacions, les fa un mateix..." Actualment, carregat de coneixements informàtics, manejant quatre aules virtuals, pissarres digitals, tablets, ordinadors, multitud de projectes d'innovació, fins a set amb dos projectes educatius en tres anys, desenes de cursos de formació, etcètera, veig el meu començament com una petita prova. Els ensenyaments estaven molt lluny de la meua idea d'educació. Em costava adaptar-me a cadascuna d'aquestes i al tipus d'alumnat. Ensenyar a persones a escriure i llegir gairebé de zero no era la meua idea d'educació magistral. Formulava malament els continguts, la metodologia, els objectius, etcètera. Reconèixer els errors et permet superar-los. No tot el que faig està bé. Des d'eixe octubre de 2008 a avui ha plogut molt, com se sol dir.

Intentaré descriure a continuació quines assignatures impartisc a les meues aules, de què tracten, a qui van dirigides, recursos utilitzables i mètodes d'ensenyament. Pense que a totes comunitats és semblant, d'aquesta manera presentar un punt de vista des d'Aragó.

Davant les rialles dels més veterans professors, vam començar a buscar fotocòpies i materials per omplir les absències de continguts i els possibles plens de temps que ens anaven a succeir assegurances a les nostres aules. La biblioteca del

⁴ www.cortesaragon.es
www.josateruel.com

nostre centre és un gran depòsit en paper i llibres de nombrosos materials generats en anteriors cursos i des que l'ensenyament d'adults i la formació del llibre blanc. Com a persona curiosa, i no abunden, les hores extra se succeïen vertiginosament sense importar ja que era per al meu propi bé. Vaig començar a llegir bibliografia sobre educació permanent d'adults, espanyol per a estrangers i com a segona llengua, informàtica per a principiants, mentor...

El primer ensenyament que cal esmentar és Formació Inicial de Persones Adultes, FIPA, amb els seus nivells 1 i 2, comprén, si més no a Aragó segons el currículum per als ensenyaments en educació d'adults, els coneixements previs a l'educació secundària. Són semblants als de tercer cicle de primària. Es divideixen en Matemàtiques, competència lingüística, tecnològica i social. Durant el curs 2011 - 12, amb motiu de l'entrada del centre en el programa de Gestió de la Qualitat, desenvolupem les programacions de manera eficient i útil per al nostre propi ús i el de possibles nous companys, perquè no caminen pel buit dels primers mesos. Senzillament, no crec que trobe aspectes negatius en l'ensenyament. Gaudisc d'una gran llibertat de càtedra en els meus grups. En un centre urbà, aquests ensenyaments estan poblats de gent que prové d'ensenyaments més inicials i que tenen l'objectiu d'arribar a la secundària. En els meus aules, l'alumnat, del que després parlaré, no té interès en la secundària, són jubilades o gent d'uns cinquanta anys, sense aquestes necessitats. El major interès és aprendre divertint-se, mitjançant dinàmiques de grups molt actius i participatius, gràcies a la seua mida petita.

Durant anys he lliurat fitxes de matemàtiques amb problemes de càlcul i operacions simples, encara que he anat augmentant la complexitat gradualment. En competència lingüística, la legislació indica també l'ensenyament d'Anglès. Això es tradueix en algunes expressions quotidianes necessàries: saludar, les hores, parts del cos, mitjans de transport, etc. Les fem servir com jocs en sopes de lletres, fitxes de parts del cos, saludar en anglès... En Llengua Castellana tractem temes de morfologia, vocabulari, sintaxi, un poc de gramàtica, redacció, un poc de literatura amb exercicis múltiples adaptats. I finalment en Coneixement del Medi, temes de tercer cicle de primària.

La ràtio d'alumnes, en pobles on a l'hivern hi ha entre vint i cinquanta persones, és alta. D'uns vuit i nou alumnes, tots dones des 50-70 i escaig. Els hòmens són més reticents a participar d'aquests ensenyaments, igual que les dones més jòvens. L'alumnat de les classes, cal guanyar-se'ls contínuament. No som professors d'ensenyaments obligatoris i presencials en què els alumnes per llei han d'acudir a classe, tu et centres en el llibre i en el quadern i ja està. No. En adults és molt diferent, i més això de la meua situació administrativa en què depens d'ajuntaments, comarques, diputacions i governs autònoms. En el moment que no tens alumnes ni utilitat, desapareixes. Un funcionari fix tampoc té aquests problemes.

Als alumnes cal guanyar-se'ls contínuament, realitzar profunds exercicis de motivació, fer-los comprendre la importància d'aquestes petites "coses" que ensenyen a classe i innovar constantment. Des del curs anterior he incorporat l'ús freqüent de, almenys una hora a la setmana, de les Noves Tecnologies, amb ordinadors portàtils, tablets o la pissarra digital. Trasllade tot al maleter del meu cotxe, el meu veritable despatx. Hi ha multitud de webs, no d'educació d'adults, però sí de primària amb nombrosos jocs i activitats interactives, a més del programa clic, o activitats flash. La resposta de l'alumnat és molt positiva, encara que al principi els va costar ja que la majoria no havia utilitzat cap instrument digital en sa vida.

Una segona assignatura és Activació de la Memòria. Dedique aproximadament entre seixanta minuts i noranta a la setmana per grup. El seu objectiu principal és estimular els processos cognitius i entrenar tècniques i estratègies que milloren la memòria. Són l'alumnat dels grups de Nivell 2 o animació a la lectura. És l'assignatura en què més es diverteixen els alumnes. Les tècniques usades són fàcils. Fem servir molt els jocs cognitius, associar paraules, imatges, diàlegs... tot i que també mots encreuats, sopes de lletres, xifres i lletres, mots encreuats, redaccions sobre etapes de la vida passada, horaris per organitzar-se en situacions reals, etc. No hi ha bibliografia específica a l'abast de la mà. A internet hi ha nombrosos recursos, però sempre cal saber buscar, seleccionar i utilitzar. Es poden usar exercicis per a la prevenció de l'Alzheimer, amb nombroses activitats diàries. És una assignatura que ens pot ser molt útil per a conèixer millor l'alumnat. Aquells que en Nivell 2 vagen un poc més endarrerits, ací poden posar-se al mateix nivell que els seus companys. En la població adulta, més que entre els xiquets i jòvens, la competència pot ser major. Hem de ser uns grans psicòlegs i dirigents a l'aula per a motivar l'alumnat amb ritmes desiguals d'aprenentatge, adaptar les activitats a nivell individual i personal, i repetisc, manejar bé amb serenitat, paciència i bon caràcter l'aula.

Animació a la Lectura i Taller de Literatura amb les Tics. Aquests ensenyaments vénen com l'anterior, com programes d'extensió educativa. En la primera d'aquestes utilitzem un llibre de lectura anual per a tot el centre, que llegim i treballem mitjançant fitxes, resums, internet, etc. Treballem molt la lectura en grup i després el comentari individual per a poder debatre. Dediquem més o menys entre seixanta i noranta minuts setmanals. Són els grups de *Nivell II, Activació de la Memòria, Animació a la Lectura o Salut i Consum*. Pel que fa a materials, els elaborem entre tots els companys i els compartim a través de la nostra plataforma educativa. Escollim obres d'autors aragonesos per a llegir assumptes relacionats amb la nostra terra. Després, en la nostra Setmana Cultural ve l'autor del llibre i els alumnes de totes les nostres aules poden preguntar aspectes interessants del llibre a la taula redona. Per al dia de la xarrada amb l'autor, preparem temes del llibre, cartells o diapositives amb power point entre altres coses.

Aquest curs he començat un *Taller de literatura creativa amb les Tics*. La veig com un complement a l'anterior. Intentem tractar aspectes i formes literàries, aplicant-les a diversos contextos quotidians i apropant-les als alumnes. És una manera de veure la literatura allunyada dels llibres de literatura de l'institut, aquells que bombardegen amb dades, dates i autors. A més, utilitzem les noves tecnologies com els ordinadors, Pissarra Digital Interactiva, Llapis Digitals, etc. Als alumnes els va costar començar amb les noves tecnologies, però actualment les manegen a nivell d'usuari.

En els cursos 2009-10 i 2010-11 coordino un projecte d'innovació *Quadern multimedia de Folklore*. Era un projecte ambiciós, vam aconseguir fer un ebook⁵ interactiu amb àudios, vídeos, fotos, etc., tot amb les noves tecnologies des dels pensaments, records, vivències, costums, cançons i cultura popular dels nostres alumnes. Va ser un èxit. Nombroses aules treballaren, els alumnes d'informàtica es coordinaven amb els d'animació a la lectura o nivell 2. Cada professor tenia autonomia i després el coordinador unia les parts. Va ser un treball preciós que vam poder editar i mostrar en la Setmana Cultural o en ponències anteriors.

També hem realitzat clubs de lectura. Els grups els componien persones de mitjana edat. Encarregàvem els llibres a la biblioteca de la Diputació Provincial de Terol, els llegíem a casa i, a l'aula, treballàvem diversos aspectes que ens cridaven l'atenció. És convenient treballar amb menys de deu persones i barrejar diferents estils literaris. Has preparar bé les classes, amb companys que facin el mateix, o traïent informació d'internet.

Un ensenyament reglat que oferim és ESPAD, Educació Secundària per a Persones Adultes a Distància. A la Comunitat d'Aragó, els adults de més de divuit anys poden traure la secundària en centres d'adults de manera presencial, amb professors de secundària, o bé en centres d'educació d'adults amb professors de primària i a distància. La plataforma www.aularagon.org, amb nombrosos cursos de formació per a professors, ensenyaments reglats a distància com graus mitjans, superiors, batxillerat, ESPAD, cursos lliures, etcètera. Aquesta és la segona modalitat. El professor de l'aula, en aquest cas nosaltres, hem de preparar els mitjans tècnics i gestionar l'aula per als alumnes d'ESPAD, que a través de la plataforma abans esmentada, es posen en contacte amb els seus professors, en un centre de secundària presencial, i treballen a la plataforma amb materials interactius i en pdf. No cal comprar materials. Exigeix responsabilitat i voluntat per part de l'alumne, i per la nostra dedicació, motivació, suport constant, etc. Els ensenyaments lliures a distància, encara que tenen avantatges pel que fa a accessibilitat, comoditat, visualitzat, etcètera, tenen l'inconvenient que són impersonals, i ens toca a nosaltres donar-hi aquesta humanitat. Des del centre s'incentiva aquest ensenyament a distància ja que som un centre amb nombroses aules rurals disperses en més de cent

⁵ Ací vos deixo sols la web de la presentació <http://alezaragoza77.blogspot.com/2011/04/cuaderno-multimediafolkloreencuadern2.html> els materials interactius no poden treballar-se en esta versió.

quilòmetres d'un extrem a un altre, amb unes condicions orogràfiques muntanyoses i dures a l'hivern. Amb ESPAD, cada professor de la seua aula pot oferir l'ensenyament, suport als alumnes que no necessiten desplaçar-se. Si el professor es relaxa, és un ensenyament amb alts índexs d'abandonament. En el meu primer curs, estudiava el material abans que els alumnes. Ja feia anys de la física o de les Matemàtiques, i vaig haver de repassar-les. No és el nostre deure ensenyar els continguts, per a això tenen mecanismes de comunicació amb els professors virtuals, però de vegades és de gran ajuda per als alumnes ajudar-los. Encara que sempre indicant la voluntarietat de la decisió i no l'obligatorietat, no han de confondre el mètode d'ensenyament. Batxillerat a Distància, o les preparacions a proves d'accessos a grau superior o mitjà són idèntics a aquesta, mateixa plataforma i mètodes. L'alumnat d'aquests ensenyaments a distància varien des dels acabats d'eixir de l'Institut, molts solen abandonar al cap dels mesos, a persones de mitjana edat que volen equiparar els seus antics estudis d'EGB als de la secundària actual, o també mares de xiquets de primària que volen estudiar per a ajudar els seus fills. Són grups heterogenis i diversos. Els més joves, si no compten amb alguna pressió personal per a seguir estudiant, o per part de la família, si han estat dolents estudiants a l'Institut, ho segueixen sent després, encara hi ha els casos d'aquells que desitgen estudiar per a poder treballar. Qualsevol alumne que supere el primer any, de segur que repeteix, i una vegada acabat el primer curs s'apunta a un altre o aspira a un estudi superior. Gent que a l'Institut suspenia amb dos o tres a secundària, han arribat a fer secundària i batxillerat d'aquesta manera nova i aconseguir molt bons rendiments en selectivitat. Últimament es demanen bastant els cursos de preparació de proves d'accés a graus. Hi ha un corrent important d'alumnes d'entre 18 i 26 anys que orienten la seua educació a l'àmbit laboral a través dels graus. La llei estableix que s'han de dedicar unes tres sessions d'hora i mitja a la setmana per a aquests ensenyaments.

Un ensenyament especial és Espanyol per a Estrangers. Des d'un principi vaig aprendre que està molt lluny de les idíl·liques classes de l'Escola d'Idiomes amb la seua gramàtica, vocabulari, *listening*, *reading*, etcètera. Per les característiques dels immigrants de Terol, procedents de zones molt rurals del Marroc o el Paquistàn, sense coneixements de cultura escrita, sense saber com agafar un llapis, ni el que és una lletra. Es dediquen a la ramaderia, al pasturatge o a la venda de productes ambulants. Si no hagués estat per la formació rebuda en el tema, m'haguera perdut en la impotència. Ara, mitjançant l'aprenentatge significatiu, mètodes de lectoescriptura (que no em maten els idealistes de l'ensenyament diví), nombrosos recursos didàctics en línia i multitud de materials, podem donar-los una oportunitat d'aprendre la cultura escrita, en aquest cas castellana. L'alumnat és de mitjana edat, els joves estan a l'escola, l'Institut o treballant, i sobretot do-

nes. S'han donat problemes en aules en què els homes no volien estar amb dones i exigien classes separades. És una trobada de cultures diferents, en què la nostra posició ha de ser flexible, i crec que també ferma. Hem de respectar una altra cultura, tradicions i d'altres, però també tractar el tema dels drets humans, d'hòmens i de dones, en la igualtat d'oportunitats i en la convivència de tots. Si es té veritable interès, i la classe per a nosaltres no acaba després de la porta de l'aula, ens adonarem que el nostre paper és molt important com a mediadors de dues realitats diferents, la d'"ells" i la de "nosaltres". En el meu cas m'esforce perquè aquells que volen s'integren, organitzem jornades de convivència, de gastronomia en els sopars de curs o en la Setmana Cultural en què prop del vint per cent dels participants són alumnes d'espanyol o AVE. Són xifres que s'han de millorar. Encara que tenim moltes coses que ens separen, encara en són més les que ens uneixen.

Al principi és costós, cal començar de zero, a saber agafar un llapis, una goma, associar fonemes a morfemes, el que són els sons i les lletres, etcètera, però les recompenses són amplíssimes. Quan veus com avancen amb el pas del temps, sents que tot l'esforç val la pena. El marc europeu per a les llengües, porta el portfolio amb la divisió en sis nivells d'aprenentatge de les llengües, de l'A1 al C2. El nivell d'aquests alumnes pot arribar en uns tres cursos, alguna cosa entre l'A1 i l'A2. Aquest any acadèmic estrenat fa poc a Aragó, ha portat una normativa nova sobre l'ensenyament de l'espanyol, que divideix en tres nivells en què s'han de matricular.

Una vegada que els alumnes d'espanyol, aconsegueixen certa autonomia, podem matricular-los a l'Aula Virtual Cervantes. És una plataforma en línia del Cervantes. Entre els seus nombrosos avantatges està que els alumnes tenen certificats dels seus nivells d'espanyol, vàlids i reconeguts per l'Institut Cervantes, a més que tenen una gran llibertat. Al principi els pot costar, però després, amb la nostra ajuda, acaben valorant molt positivament el curs. Aquest any tinc sis alumnes d'AVE de la mateixa aula. Uns van més ràpids, així et lledes l'inconvenient de la classe presencial, en què et trobes que cada alumne té un ritme d'aprenentatge diferent i és un món diferent. Amb això, l'alumne aprén els mecanismes molt intuïtius, nosaltres com a tutors controlem el seu aprenentatge i podem centrar-nos en aquells que necessiten més reforç.

L'últim que esmentaré, pel que fa a assignatures és Mentor, La Plataforma d'Ensenyament Mentor www.mentor.mec.es/ és una institució dependent del Ministeri d'Educació consolidada en tot l'àmbit estatal. Compta amb nombroses aules disseminades i amb una gran oferta formativa en cursos. Crec que ha contribuït a dignificar l'educació d'adults a l'acostar a les aules a metges, enginyers, professors, etcètera que desitgen millorar la seua formació acadèmica o professional. Encara sóc administrador i el nostre paper és similar al d'ESPAD, o cursos a distància. Hem de preocupar-nos per l'alumne com en aquelles i estar atents a les matri-

cules, recàrregues, dates d'examen, aptes per a l'examen, certificats, equipament informàtic, condicions de l'aula, etc. Tenim la fortuna de tenir en el nostre centre prop de setanta persones matriculades en Mentor, havent fins i tot llista d'espera per a alguns torns. La meua recomanació és sempre estar a prop de l'alumnat, ja que molts d'ells es queixen de la llunyania respecte als seus tutors. Nosaltres oferim l'aspecte humà dels ensenyaments a distàncies. Indique a tothom que vinga a l'aula encara que també treballen a casa. Així puc ajudar-lo més.

Hem vist una gran varietat de cursos que responen a la triada de funcions del professor d'adults que es troba en manuals. Primer: ha de promocionar l'ensenyament reglat bàsic més enllà de l'educació obligatòria. Segon: fomentar la formació laboral i el desig de seguir formant-se acadèmicament. Tercer: propiciar l'acció social en comunitat mitjançant l'animació sociocultural, portar la democràcia i els seus valors a tots els racons. En aquests quatre anys, potser mai haja recapacitat fins ara del nostre paper. És un treball meravellós, en el qual aprens molt més del que pots ensenyar. Treballes amb persones adultes, formades, amb diferents realitats i t'adones que els valors existeixen, que les persones poden comunicar-se en pau.

La meua recomanació és que el professor d'adults del medi rural s'ha d'esforçar per innovar, per apropar cultura, noves tecnologies o proporcionar oportunitats de millora laboral mitjançant l'educació entre d'altres coses. Som els últims representants d'aquells mestres d'escola que suposaven un elenc de tot tipus de coneixements. Podria parlar d'un nou curs que he començat aquest any: *Salut i Consum*, potser al proper curs en parle com un fet consumat.

Vaig començar sense saber el que era educació d'adults. Em va costar bastant conèixer les assignatures, l'alumnat, adaptar-me als horaris, treballar amb persones adultes... però amb la formació rebuda de cursos, seminaris, projectes, alguns dels quals he dirigit, l'ajuda i paciència contínua dels meus alumnes, he pogut expressar la meua experiència en aquest breu article. Si heu llegit fins ací, moltíssimes gràcies, i si us serveix per a alguna cosa, més gràcies encara. Si teniu algun dubte o voleu saber alguna cosa més d'educació d'adults en el medi rural, no dubteu mai en contacte amb mi.

Paraula, món i alfabetització: elements per una educació freireana d'avui¹

Piorgio Reggio²



Introducció

La paraula, ja siga pronunciada, llegida o escrita, des de sempre ha estat objecte privilegiat de l'acció educativa i de la reflexió pedagògica. És en aquesta perspectiva que es planteja la meua aportació. En el sector educatiu la paraula ha estat considerada com a necessitat i com obstinació per l'alfabetització. Aquesta perspectiva ha incentivat enfocaments pedagògics també utòpics, com el de Comenius, que considerava com a tasca de l'educació la de “fer aprendre tot a tots”. Se situa en una altra perspectiva l'abundant producció de metodologies didàctiques per a afavorir el domini de la paraula, la seua adquisició i el seu exercici. És en aquest sentit que l'acció educativa sembla posicionada constitutivament entre les forces ideals i utòpiques (què significa ensenyar i per què fer-ho? Per a què aprendre?) D'una part, i de l'altra la tècnica didàctica (com ensenyar, com aprendre?). La relació entre educació i paraula ens sembla històricament òbvia, però, en realitat, aquesta relació no està encara resolta, és contradictòria i ambigua, i avui dia es posa a prova per les profundes transformacions que envolten la paraula.

En aquest assaig tindrè en compte aquestes complexes qüestions a partir de l'anàlisi crítica d'algunes contribucions educatives sobre l'alfabetització, contribucions desenvolupats en els anys '60 del segle XX, anys en els quals es va perfilar, per la meua manera de veure, un canvi profund en l'enfocament educatiu del tema.

La perspectiva pedagògica que vaig a utilitzar per a tractar les problemàtiques de l'alfabetització té les seues arrels explícites en els contribucions de la pedagogia freireana, que en síntesi reprendré concentrant la meua atenció, en l'específic, sobre la relació entre paraula i desenvolupament de la consciència crítica. Al final proposaré algunes reflexions per a actualitzar aquesta perspectiva, enfront dels profunds desafiaments que vénen des dels canvis de la paraula i d'alfabetització en el marc de processos més amplis de la globalització de les cultures, de les formes de viure i de la comunicació.

1. Anys '60 i al voltant: el canvi de la perspectiva educativa ATIVA

Encara que la relació amb la paraula creue tota la història de l'educació, algunes èpoques han enfrontat la qüestió d'una manera específica, subratllant extraordinàries tensions i aspectes crítics. Des d'aquelles èpoques han aparegut canvis sobre l'acció educativa, com va passar, per exemple, en els temps de la Il·

¹ Article publicat en la revista italiana “Servitium”: Parola, mondo e alfabetizzazione. Elementi per un'educazione freiriana oggi, in “Servitium” núm.193 gener-febrer. 2011, pàgs.13-23. Traducció de l'italià: Sara i Aristide Nannini.

² Professor en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán - Facultad de Ciències de la Formació; vicepresident de l'institut Paulo Freire - Itàlia

lustració quan va sorgir amb força l'enfocament *rousseoaunià*, o en els temps del Romanticisme amb la pedagogia alemanya del segle XIX. Em sembla que la nostra acció educativa actual, en aquest sentit, podria ser considerablement influenciada per un canvi que podem col·locar en la segona meitat del segle passat. Quant a l'específic, amb la mirada en el context italià, és en el transcurs dels anys '60, que prenen forma accions educatives que posen en el centre la qüestió de la paraula. Les experiències de don Milani, Danilo Dolci, Alberto Manzi expressen en el concret aquesta atenció. Aquestes experiències, encara que tinguen accentuacions i trets diferents, es desenvolupen en una època connotada per algunes orientacions excel·lents. En primer lloc es perfila la crítica al poder i les institucions, la que acompanyarà les protestes de final dels anys '60, donant paraula a les instàncies socials de protagonisme dels subjectes considerats antecedents "sense paraula": els joves, les dones, els treballadors. En aquesta mateixa perspectiva la dels adults com a procés d'emancipació social i protagonisme dels subjectes. L'educació va eixir de les aules escolars (moltes vegades oposant-se a l'escola mateix) i posà públicament en discussió algunes qüestions fonamentals a nivell social.

En primer lloc es critica el concepte de cultura. Es posa en discussió en forma conflictiva el concepte, socialment i tradicionalment adquirit, de cultura com a possessió de coneixements ordenats en disciplines, presentats de manera orgànica en documents escrits, objecte d'ensenyament per mitjà de processos de transmissió cultural. Des de Barbiana eix un crit de denúncia en contra d'una cultura única, urbana i burgesa, en contra d'aquesta cultura s'emfatitza la cultura camperola a través d'una lectura que deixa de banda la divisió tradicional en classes per a cridar l'atenció sobre els aspectes de diversitat cultural i les lògiques de subordinació. Es considera cultura també la paraula d'ell que, encara que pronuncie "*Aradia*", però coneix, per la seua experiència directa, els noms de les plantes o de les eines de treball. La realitat ingressa amb força al teatre educacional i fa trossos les maneres buides de l'academicisme i l'intel·lectualisme. Tot i això, en la tasca crítica de l'escola de Barbiana no trau cap rebuig de la paraula –només crida l'atenció sobre l'ocupació d'aquesta per tal de discriminar i oprimir–, hi ha més aviat una valorització profunda, justament en consideració de les seues relacions amb el poder. La llengua viva és condició de ciutadania, la paraula és forma de poder. L'escola de don Milani es construeix essencialment sobre la llengua i és per això una educació real, és a dir ensenya la vida, no només la simulació. S'aprenen i utilitzen les paraules de l'experiència directa de cada dia, i les paraules es multipliquen d'acord al desenvolupament de l'experiència de i la descoberta de mons nous. A Barbiana s'estudia dos idiomes estrangers –anglès i francès–, els estudiants viatgen a l'exterior, per a esbrinar el seu aprenentatge. La llengua s'aprén abans de tot de forma oral, ja que la paraula oral resulta ser més propera a la realitat, més concre-

ta i viva.³ És en un segon estadi que la llengua la llegim i la escrivim, però sempre amb un criteri de realitat i comunicació autèntica: escrivim perquè tenim alguna cosa a dir-li a algú. És per això que naixen *Lettera a una professoressa* i *Lettera ai Giudici*, dos textos escrits de manera col·lectiva. A la crítica radical de Barbiana en contra del poder de la paraula excoient hi ha una profunda actitud de antipedagogisme, però podem també detectar les arrels més profundes del que és educar com a forma de justícia. La llengua i la paraula són les formes principals per les quals es manifesta l'exclusió social, però al mateix temps és en aquestes que viuen les instàncies de justícia, la alfabetització no serveix només per a assolir uns objectius (expressar-se, defensar els seus propis drets), sinó que és una forma d'emancipació i humanització. En aquesta forma de veure podem trobar confiança en el valor de la cultura i de la llengua com a condicions per a la justícia social.

2. Palabra i desenvolupament de la consciència crítica

Al llarg de molt de temps l'alfabetització ha estat considerada com a capacitat de llegir i escriure, però amb el canvi educacional que acabem d'esmentar, el mateix que va tenir inici en els anys '60 del segle passat, a aquestes dues funcions –que des de feia temps tothom coneixia– s'hi va ajuntar una tercera: l'exercici del “sentit crític”. Aquesta última dimensió creua les dues anteriors i els dóna fonament. Un suport perquè es considere l'alfabetització com a desenvolupament i exercici del sentit crític arriba de la perspectiva pedagògica enfocada per l'educador brasiler Paulo Freire i després desenvolupada en diferents contextos socials i culturals.

El que habitualment s'anomena “mètode Freire” no és en realitat una tècnica d'alfabetització, sinó una lògica educativa, la qual justament precedeix la definició i l'ús de tècniques i instruments. Aquell mètode té les seues bases en alguns “principis”, que seria útil esmentar per ser d'interès general per a una més àmplia comprensió, des de l'enfocament educatiu, del valor del la “paraula” i de les problemàtiques sobre el seu aprenentatge.

L'acte de la paraula no és el resultat d'una habilitat tècnica, que es pot aprendre amb l'exercici o amb les didàctiques d'especialistes, sinó més aviat reflecteix la relació que el subjecte aconsegueix establir amb el món. Tots els éssers vivents estan “en” el món, aquí naixen i creixen, però únicament l'home, segons Freire, té la possibilitat d'estar “amb” el món, és a dir establir, amb la realitat en la qual quotidianament viu, una relació de mutus condicionament. Estar “amb” el món vol dir adonar-se dels influxos, recursos i límits que això ens presenta, això no vol dir sotmetre a aquestes condicions, sinó més bé treballar per transformar-les. El món, en aquest sentit, és un producte cultural, resultat de la capacitat de l'ésser humà de comprendre'l, llaurar-lo i transformar-lo.

³ Val la pena anotar com, en una reflexió que se'n presenta ben diferent, el filòsof alemany Hans Blumenberg enllaça la primacia de l'oralitat amb aquestes perspectives de modernitat que critiquen el llibre (“Entre llibre i realitat este existeix una antiga hostilitat”, Blumenberg 1984, pàg. 11), a partir des del valor de la realitat i de l'experiència directa, sensitiva i concreta.

Cada procés d'aprenentatge arranxa des de l'experiència que les persones toquen amb la seua mà i que l'expressen amb el bagatge lexical que posseeixen. És per això que, a partir des d'un punt del vista metodològic, l'activitat d'alfabetització començava amb una indagació sobre les paraules que realment les persones, encara analfabetes, sabien utilitzar, i això en el marc lògic d'investigació-intervenció (Freire, 1973). Aquestes paraules, tot i la quantitat numèrica i de la força expressiva, ens permeten conèixer el món de les persones que les utilitzen. Les paraules que efectivament s'utilitzen fan referència a les condicions existencials que concretament es viuen, a experiències concretes, a coneixements directes que les persones han adquirit relacionant-se amb el món. En fi, aquestes paraules corresponen justament al que les persones saben per la seua experiència. Entre les paraules del bagatge lexical, podem identificar les paraules “generadores”, és a dir, les que es refereixen a situacions -que ja anomenem- existencials, les que d'una banda han causat els problemes en què un es troba (per exemple la mateixa condició d'analfabetisme), però d'altra banda ofereixen la possibilitat de crear aprenentatge i un canvi en la nostra relació amb el món. Les paraules “generadores” corresponen als assumptes “generadors”, que són els privilegiats en el treball educatiu.

Les paraules “generadores” no les identifica qui s'ocupa de manera explícita -encara que informal- d'acció educativa, sinó que són el producte del diàleg concret entre educador i educand. L'educador va reunir les paraules escoltant les persones, compartint amb elles moments de la vida quotidiana, i, per tant, “elabora” les paraules, produint-ne una reducció als seus elements essencials, i una “codificació” més comprensible per a les persones amb les quals està dialogant. La codificació pot utilitzar tant llenguatges verbals com imatges, també pot donar-se producte d'una barreja entre diferents formes de comunicació i expressió. El criteri per a elegir una o altra forma de codificació està en el respecte del registre comunicatiu principal de les persones que estan aprenent, és a dir el respecte de la seua cultura. Codificar significa donar una forma al que hem escoltat i recollit. Aquesta per descomptat no és una operació neutral, ja que reflecteix les formes de pensar de la persona que l'efectua. Segons diuen Lankshear i Knobel, investigadors nord-americans i canadencs dels actuals processos d'alfabetització, codificar és “redactar textos de tal manera que es puga recuperar-los, treballar amb aquests i utilitzar-los també quan no siga present ell que els va enunciar” (Lankshear - Knobel, 2010, pàg. 37, la traducció és nostra). La codificació permet tornar la paraula que hem escoltat i constitueix una primera comprensió, un acte comunicatiu essencial. Es rep, s'elabora en el diàleg educatiu: ell que va expressar les paraules, escolta ara la codificació i passa a una “descodificació” del que se li ha retornat. La descodificació és al seu torn un acte dialògic i comunicatiu que posa en contacte mons diferents (de qui educa i de qui aprén). En les experiències d'alfabetització i educació que s'inspiren a la pe-

dagogia freireana, des de l'inici es col·loca la descodificació en contextos de grup, ja que la interacció del grup enriqueix els punts de vista, multiplica les lectures possibles, afegeix paraules i significats. En les experiències freireanes originals aquests contextos de grup se'ls anomenava "cercles de cultura", per a indicar el context en què es produeix coneixement entre homes o dones que porten experiència i coneixement. L'aprenentatge de la llengua, oral i escrita, s'uneix al desenvolupament de la capacitat d'interrogar-se sobre les paraules que s'utilitzen, sobre el món que un coneix, i a partir d'això, parir noves paraules i nous mons.

Les etapes del mètode d'alfabetització, sobre les quals acabem de cridar l'atenció de manera sintètica, indiquen, amb relació al procés d'aprenentatge de la paraula, un significat que es relaciona amb el desenvolupament d'una capacitat de compartir amb el món, una actitud "problematitzant", és a dir capaç d'interrogar la realitat posant preguntes autèntiques i legítimes a les que encara no s'ha donat una resposta. És el que d'ordinari es diu "sentit crític", element constitutiu i per res optatiu de qualsevol procés d'alfabetització. En la perspectiva educativa freireana s'utilitza el terme "*conscientización*", per a indicar un procés de desenvolupament de la consciència, com a forma de coneixement de la relació del subjecte amb el món. Segons el que diu Freire, tres són els tipus de consciència que podem tenir. El primer l'anomenarem "consciència intransitiva", per a indicar una situació en la qual no hi ha comunicació entre l'home i el món, ja que el subjecte està massa oprimat (des d'un punt de vista material, psicològic, espiritual) per condicions que no el permeten obrir-se sensiblement al que succeeix. Segons Freire, aquesta era en aquesta època la condició dels *camperols* brasilers del nord-est, sinó que la podem també reconèixer avui en dia en les societats opulentes, en la condició quotidiana dels que -siguen joves o adults- es troben oprimits per forces que els impedeixen obrir relacions. Tenim ací una forma de depravació, pobresa, opressió, que no permet la relació amb el món, ni per tant l'aprenentatge.

Després podem individuar, en la perspectiva de l'opinió de Freire, un segon tipus de consciència, anomenada "transitiva natural", en la qual, com diu el terme, en realitat hi ha un intercanvi entre el subjecte i el món (alguna cosa passa entre els dos), però les interpretacions que el subjecte elabora sobre els esdeveniments del món són ingènues, acrítiques, "màgiques". Aquesta forma de relació amb el món s'expressa molt bé amb l'ús de refranys, locucions habituals, en les quals es concentren coneixements populars i comuns, que no han estat posats en discussió, sinó que se'ls utilitza de manera acrítica. El pas de la consciència intransitiva a la transitiva natural es realitza per mitjà de millors condicions materials de vida o, en el cas dels adolescents, gràcies al seu desenvolupament natural. La consciència transitiva natural se la pot trobar en actituds de les persones davant del món: pensaments, emocions i accions estan dirigits per formes de veure que no qüestio-

nen, i l'aprenentatge de la paraula no és conscient ni autèntic, sinó que només segueix repetint. L'evolució d'aquest tipus de consciència -de la qual fàcilment veiem la seua àmplia difusió en la realitat actual de la nostra societat- no depèn només de millors condicions de vida o del desenvolupament de l'edat. El pas a una consciència "transitiva crítica", el tercer tipus de consciència identificat per Freire, es dona exclusivament per mitjà de l'educació. Aquesta consisteix en un procés dialògic i qüestionador, és a dir encaminat a detectar i despertar qüestions en el món. Aquest procés, anomenat justament "*conscientización*" sí que produeix aprenentatges lingüístics, però sobretot, desenvolupament de la consciència crítica.

Una qüestió important que hem de considerar, justament en una perspectiva crítica, dins de la proposta educativa freireana d'alfabetització, és la relació que s'estableix entre paraula, educació i canvi. Les relacions entre aquests diferents nivells cal considerar-les no en termes lineals, sinó dialèctics i dinàmics. Saber més no implica de per si un canvi de pensaments, opinions o actituds, així com el canvi, posem, d'opinió no significa necessàriament adquirir una nova relació amb el món i per tant noves paraules.

De fet, aquests canvis esdevenen com a èxit de múltiples factors, no naixen de moviments mecànics, no són reglats per lògiques de causa-efecte, sinó que són el fruit de contínues retroaccions i mutus influxos. En la primera fase de la seua acció educativa i reflexió pedagògica, també Freire sembla adoptar una lògica simplificadora i per uns aspectes «il·luminista», segons la qual qui simplement té el domini de la paraula adoptaria per això mateix actituds i iniciatives encaminades a defensar els seus propis drets. En aquesta doctrina era implícita una forma de pensar l'educació com a preparació de l'acció social i política. Posteriorment a la reflexió freireana trau el cap la consciència de la dimensió sociopolítica com a factor central; actualment, després de molt de temps, podem entendre perfectament la circularitat entre les diferents dimensions que integren el procés de desenvolupament de la consciència i l'aprenentatge de la paraula.

3. Els actuals reptes de l'alfabetització

És evident que el fenomen de l'alfabetització se'ns presenta en l'actualitat en formes ben diferents pel que fa a l'època del "canvi educatiu" dels anys '60, del qual hem parlat més amunt. Cada dia escoltem parlar d'un continu canvi dels codis i formes de la comunicació, en aquesta època en la qual domina la hibridació dels llenguatges. Les capacitats de lectura, escriptura, expressió oral i sentit crític es troben actualment col·locades en un significat de l'alfabetització en la qual, al meu entendre, podem detectar els factors essencials de la definició proposada per Lankshear i Knobel, segons els quals l'alfabetització és un conjunt de "formes socialment reconegudes de generació, comunicació i negociació de significats mitjançant mit-

jans textuais codificats dins de contextos de participació en discursos o com a membres de discursos (Lankshear-Knobel, 2010, pàgs. 36-37-traducció nostra). L'expressió "formes socialment reconeixibles" es refereix al valor de les pràctiques (comunicatives, socials, comunitàries, d'aprenentatge), les que, segons els autors esmentats, "inclouen tecnologia, coneixement i habilitats organitzatives de tipologies que els participants reconeixen, segueixen i modifiquen quan es donen canvis en funcions i intents com la tecnologia i el coneixement" (oc, pàg. 37). Cal ser ja alfabetitzats per a produir i utilitzar coneixement i tecnologia, però al mateix temps aquestes produccions s'alfabetitzen a la persona que s'hi aventura. Queda, de tota manera, un espai de negociació pel que fa al reconeixement d'aquestes pràctiques. La mescla (i la remescla) de llengües i codis produeix cada dia nous discursos, però queden els processos de legitimació i exclusió social, encara que sota formes diferents i més sofisticades pel que fa a l'època anterior. La participació -que els autors nord-americans esmenten com a element distintiu de qui és alfabetitzat ja que col·labora en el discurs social- exigeix, per a això mateix, la necessitat del reconeixement de discursos múltiples. Les múltiples cultures, que s'acosten i superposen les unes a les altres, en les realitats concretes de la vida quotidiana entren en conflicte i posen qüestions radicals pel que fa a l'alfabetització mateixa. A quina paraula dirigirem avui les nostres energies d'aprenentatge i ensenyament? Quines paraules es necessiten i per a quins discursos? Què és al dia d'avui un discurs socialment reconegut?

Criteris de tipus generacional, socioeconòmic, cultural, se superposen i exigeixen ser utilitzats, però lliure d'etiquetes i rígides classificacions. Individus i grups produeixen cultures i comunicació que ocupen a tots en esforços continus de codificació i comprensió. *Blogger*, migrants, *street artist*, vídeo *performer* i molts subjectes més produeixen paraules i discursos de diferents maneres reconegudes en l'àmbit social. El dilema de la comunicació i alfabetització està tancat en l'actualitat entre els riscos, d'una banda, d'una babel de llenguatges i discursos tots minoritaris i socialment no reconeguts i, d'altra banda, d'una normalització globalitzant del discurs, predefinit i immodificable en els seus continguts i formes. Un perspectiva educativa amb relació a les complexes qüestions de l'alfabetització al dia d'avui ha de recuperar la lògica de la lectura del món com el seu deure prioritari.

Alfabetitzar-avui no està només a buscar un impossible domini de llenguatges diferents i en contínua mutació, abans d'encaminar-se a la creació, manipulació i ús d'aquests llenguatges, cal -a nivell educatiu- desenvolupar una capacitat estructural de llegir el món, així com l'entén Blumenberg, és a dir com a actitud hermenèutica necessària davant de tot llibre, tota paraula, siguen ells intencionadament creats o siguen "esdeveniments" del món com la naturalesa i la història. La paraula és una metàfora que exigeix ser traslladada per a ser entesa, o imaginada per a ser creada.

Des del punt de vista educatiu la capacitat de llegir el món es fonamenta en l'obertura del subjecte davant del món, com ja va afirmar Paulo Freire. Aquesta obertura obri no només a la comprensió i transformació del món actual, sinó també de nosaltres mateixos relacionats amb el món. Llegir el món és, abans de tot, llegir a nosaltres mateixos quant estem llegint (Blumenberg, 1984), comprendre el món és comprendre a nosaltres. Adoptar una perspectiva com aquesta pot obrir horitzons per a crear “mons possibles”, així com els deia Goodman, creacions del coneixement humà i de la nostra capacitat de relacionar-nos i dialogar amb els altres (Goodman, 1988). Relació i diàleg són formes d'un discurs que vol fragments que d'altra manera no és possible entendre, resquills incompatibles significats per res compartits. El poder de la paraula avui dia està, una vegada més, encara que en formes inusitades (com sempre, per descomptat), en la comunicació i construcció d'acords entre persones que comparteixen mons.

Aquesta tasca essencialment (auto)educativa, demana aprenentatges bigarrats i profunds. Necessita despertar diferents dimensions: cognitiva, emocional, relacional, pràcticoperativa. Abans d'enfrontar el nivell tecnològic, el repte es juga actualment en el terreny dels processos de construcció del coneixement i de l'aprenentatge. Al mateix temps la tasca involucra implicacions socials i públiques molt evidents: l'alfabetització així plantejada construeix condicions de ciutadania a nivell planetari a mesura que aconsegueix conquerir formes de legitimació i reconeixement. Homes i dones poden considerar ciutadans a mesura que entenen i diuen paraules considerades socialment vàlides i preses en compte. El poder de la paraula és, per això, tan difícil exercir-lo, així com és veritable i profund quan aconsegueix expressar-se i fer-se conèixer.

Bibliografia

- BLUMENBERG H. (1984), *La leggibilità del mondo*, Il Mulino, Bologna
- FREIRE P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- FREIRE P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano
- GOODMAN N. (1988), *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari
- LANKSHEAR C. - KNOBEL M. (2010), *Remix digital: la nueva escritura global como hibridación sin limites*, in Villegas Ramos E.L. - Aparicio Guadas P. (a cura de), *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias*, Xàtiva (Valància), ed. CREC.
- MANFREDI S.M. - REGGIO P. (2007), *Educazione e coscienza critica. Note sul concetto di “coscientizzazione” in Paulo Freire*, in “Animazione Sociale”, núm. 5, maggio 2007, pàgs.11-20
- REGGIO P. (2010), *Parole nuove che generano l'azione. Alcune note di metodo freiriano*, en “Animazione Sociale”, núm. 241, Marzo 2010, pàgs. 56-66
- RODRIGUES BRANDAO C. (1981), *O que é método Paulo Freire*, Editora Brasiliense, São Paulo



Regulació vs participació. Sobreviure democràticament en temps difícils

José Ignacio Rivas Flores, Universitat de Màlaga



Qüestions prèvies

parlar de participació, democràcia i comunitat en el moment actual de la societat no és una tasca fàcil ja que no és possible referir-se a un escenari concret i homogeni al qual es puga referir. Al contrari, ens trobem davant un camp caracteritzat per la *complexitat*, la *diversitat* i la *fragmentació* fruit d'un moment històric de forts canvis i de resignificació dels àmbits cultural, social i polític. En particular, podem dir que s'està produint una transició (accelerada en bona part) de la Societat i de l'Estat Modern a una realitat nova definida per termes com postmodernitat, neoliberalisme, globalització, etc. En qualsevol cas aquesta nova realitat presenta noves regles de joc i nous continguts i adopta diferents manifestacions, no sempre congruents entre si. A això s'uneix els forts canvis en els mitjans i modes de producció (l'anomenat postfordisme i el posttoyotisme), en l'economia (el conegut neoliberalisme) i en les comunicacions, les relacions internacionals i la cultura (conegut com globalització).

Aquesta transició, caracteritzada per aquesta varietat de perspectives, provoca una situació paradoxal caracteritzada per la simultaneïtat de

situacions, de projectes i de moviments, que en molts casos són fins i tot contradictoris entre si. En molts casos estem parlant de processos emergents i nous, que ens enfronten a qüestions per a les quals no existeixen patrons ni criteris definits i per a les quals s'ha de començar a trobar sistemes de comprensió adequats per poder manejar-los. Complexitat, dispersió, globalització, mundialització, etc. són característiques que cal incorporar a una realitat que fins fa poc temps se'ns acabava en unes fronteres properes. El món sencer se'ns posa a l'abast de la mà, però al mateix temps no trobem referents amb què manejar-los. Les realitats es multipliquen de manera exponencial.

En síntesi, podem parlar, en línies generals, que ens trobem en una situació de crisi¹ tant en els nivells “macro” (economia, política, etc.), com en els nivells “micro” (comunitats, nacions, cultures, etc.). En definitiva, ens enfrontem a una crisi mundial tant com local, indefectiblement unides entre si: Els moviments socials no es poden entendre al marge de les condicions de vida (materials i subjectives) dels subjectes que les componen. D'aquesta manera, els grans processos mundials es concreten en les realitats locals en què aquestes adquireixen rellevància i a les que afecten d'una manera o d'altra. Per tant, ens trobem davant de processos històricament construïts i essencialment contingents i no davant realitats immanents i naturals, com de vegades es volen representar. Hi ha hagut un canvi substancial en el tipus de narratives amb les quals afrontar la comprensió del món.

Dues característiques, d'entre les esmentades anteriorment, entenc que actuen com a eixos principals (que no únics) en els processos de participació en la societat actual: La *dispersió* i la *globalització*. D'una banda, els diferents contextos específics elaboren diferents respostes a situacions concretes. Aquestes ja no estan mediatitzades per les grans ideologies que tradicionalment van moure els moviments socials, en tant que aquestes han entrat en crisi a causa, entre altres raons, al canvi en l'estratègia de blocs. La caiguda del mur de Berlín, en definitiva, va provocar el que s'ha anomenat la fi de les grans narratives. A la pràctica això suposa que cada comunitat elabora les seues pròpies respostes en funció de les demandes concretes. A la pràctica, per tant, existeixen múltiples diferències de tipus territorial, ideològic, sectorial, etc. A falta de millors propostes, els problemes es resolguen en el difícil equilibri entre *l'interès* i la *necessitat*. La dispersió seria la conseqüència d'aquesta situació.

D'altra banda, les accions locals també tenen efectes globals, ja que les respostes que ofereixen presenten un caràcter transterritorial (Mato, 2004). La globalització, a més d'expandir l'economia liberal i les formes de vida més adequades per a la seua implantació, també permet que els diversos processos locals amb les quals s'afronta l'auge neoliberal poden ser compartits des d'una base molt més àmplia. Es comparteixen dinàmiques, models, processos, etc., A través dels canals

¹ Entenent crisi com un punt d'inflexió on les dinàmiques socials poden optar per diferents camins.



que ofereix la globalització, sense que necessàriament es pugui parlar d'uniformitat entre tots ells. Més aviat ens trobem davant d'un procés de construcció d'una espècie de xarxes Multiterritorial de resistència que es converteixen en referents d'acció per a altres col·lectius de contextos diferents. L'exemple de l'anomenada, Spanish Revolution, o el moviment 15-M és una mostra d'aquestes dinàmiques. Si bé, no podem deixar de banda un cert efecte pervers d'aquest plantejament: La proposta neoliberal utilitza aquests mateixos canals i recursos per a la seua expansió en tots els sectors socials i geogràfics, en formes i amb estratègies molt diferents, en la mesura que estan controlats per ells mateixos. Aquesta expansió es basa en la intervenció més o menys subtil, més o menys solapada, de les agències i actors portaveus d'aquest que apareixen amb anagrames i sigles diferents.

Focus per a la reflexió

Des del meu punt de vista és necessari *comprendre* 3 processos essencials que han tingut lloc en els últims anys que han provocat canvis importants en les formes de participació en la societat actual:

- La transformació de la idea d'Estat.
- La transformació dels models socials.
- La transformació de Subjectivitat.

1. Transformació de la idea d'estat

De l'Estat Modern liberal construït des de finals del segle XVIII fins a l'Estat post-modern neoliberal actual, s'han produït alguns canvis significatius que és important valorar per a aquesta comprensió. Si bé la llista pot ser molt més àmplia, a efectes del tema que ens ocupa ho resumiré en tres que centren les que serien al meu entendre les ruptures més importants que han tingut lloc:

- La ruptura amb la idea universalista de l'Estat Modern.
 - La ruptura amb la noció de democràcia representativa, partidària i parlamentària.
 - La ruptura de les relacions entre Estat, mercat i societat.
- a) *Ruptura amb la universalitat.* (Del Subjecte Social Universal modern al Subjecte Individual Postmodern). L'Estat modern es va erigir sobre el supòsit d'un subjecte social universal que representava un model únic de participar i d'actuar dins de la seua configuració social i política. S'elabora el concepte de *ciutadania* per a definir aquest model, quant a manera de regular les relacions entre els subjectes i el nou Estat modern entorn de l'exercici del poder. Per tant es fa referència als drets i deures en un sistema democràtic i el règim d'igualtat per a tots en tant es basa en la idea de subjecte universal. En el moment actual el format és el de subjecte individual, és a dir, no

existeix una manera única d'establir les relacions entre Estat i subjecte sinó que depèn de la capacitat d'acció de cada un. Això suposa una ruptura amb el sistema anterior en tant que es perd la idea d'universalitat i es canvien les regles de joc pel que fa als mecanismes de participació: La democràcia es substitueix pel mercat. Es pot dir que l'optimisme modernista s'oposa al desencís o descontentament postmodern. El concepte que defineix aquesta nova situació, com ja és sabut, és el de *usuari*, és a dir, el d'algú que demanda serveis (o els compra, si s'escau) i per tant, exigeix el producte i el resultat que millor s'adequa als seus interessos.

El canvi és significatiu i en la pràctica representa la desvinculació de l'Estat dels subjectes, o al revés, els subjectes deixen de sentir-se membres d'aquest. En qualsevol cas es trenca la relació de ciutadania anterior. El resultat és que l'Estat es converteix en una mena *dispensador de serveis* que entra en competència amb el mercat lliure, si bé amb les regles de joc d'aquest últim: L'Estat es veu obligat a participar en el joc de la lliure competència en les mateixes condicions que l'empresa privada, pel que no pot establir, ni tan sols, els marcs d'acció, ja que suposaria un atemptat contra les lleis del mercat. Això condueix a la segona ruptura.

- b) *Pèrdua del paper hegemònic de l'Estat Modern*. En la seua primera etapa l'Estat es basa essencialment en la fe en la raó i l'ordre. Es construeix des de la creença que aquest regulava la vida social en tant que estava organitzat d'acord amb els principis d'ordre i veritat. Per tant les accions que emanaven d'aquest havien de ser igualment veritables i justes. Aquest procés es basava, al seu torn, en la delegació que els ciutadans feien de part de la seua responsabilitat individual per a garantir l'ordre global. D'aquesta manera s'elaboren els conceptes de democràcia parlamentària i representativa, en la qual les diferents individuals cedien part de la seua llibertat perquè l'Estat pogués regular l'ordre general. En qualsevol cas, l'individu seguia sent el referent de tot el procés, si bé en aquest cas sotmés a una raó universal que li garantia el progrés, la propietat i la llibertat.

En el moment que el ciutadà comença a ser usuari aquesta relació es trenca i la individualitat que subjau en tot el procés torna a eixir a flotació amb tot el seu vigor. La representació perd sentit i el subjecte és responsable per si mateix de les seues accions i de les seues conseqüències. Les estratègies polítiques, òbviament es modifiquen. D'una banda, es planteja la dissolució de l'Estat o, si s'escau, la seua reducció.² L'acció individual i la lliure competència garanteixen, per si mateixes, la paritat i la solidaritat entre tots, d'acord amb els principis de l'economia liberal. Però d'altra banda, el pro-

² O com està succeint amb el "rescat" de la UE a Grècia, la banca privada assumeix un protagonisme important, i pot arribar a convertir-se en "propietaris" de part de l'Estat Grec, si els pagaments no es realitzen.

cés és el contrari, ja que des de posicions contràries s'utilitza aquesta responsabilitat individual per a plantejar la participació individual com a model de democràcia, (no representativa, per tant) i es comencen a establir mecanismes diferents per a establir la relació entre subjecte i estat. La qual cosa ens condueix a la tercera ruptura que plantejava.

- c) *L'Estat, el Mercat i la Societat*. Aquest procés anterior condueix necessàriament a una reconstrucció de les relacions entre aquests tres àmbits que representa una ruptura del pacte entre Estat i Mercat amb el qual naix la societat moderna: L'Estat ja no ha de ser el garant de la llibertat del mercat i per tant es produeix el que podríem anomenar una liberalització de l'anomenada societat civil, sotmesa, fins ara, a la lògica de les relacions anteriors. Aquest nou escenari suposa, entre altres coses, *la liberalització dels serveis*, de tal manera que, com dèiem abans, l'Estat competeix en igualtat de condicions amb l'oferta privada. D'altra banda també s'inicia el procés de *cessió de la gestió pública* a agències privades, encarregades de dur endavant les polítiques de l'Estat d'acord amb els principis de rendibilitat i eficàcia. La gestió de la Unió Europea és un bon exemple d'això, per no parlar de la gestió d'algunes comunitats autònomes a Espanya. Finalment, destaquem també el que anomene la *tecnocratització de la regulació social*, el que suposa que les relacions socials, econòmiques, etc. són fortament normativitzades per a suplir l'absència de processos democràtics representatius. Dit d'una altra manera, perduda la fe en la raó que guia la participació democràtica, s'opta per establir procediments rigorosos i exhaustius per a establir la manera d'actuació dels subjectes a l'Estat.

La trampa d'aquesta aparent ruptura és que la classe social que gestiona i maneja l'Estat, en línies generals, és la mateixa que ho fa també amb el mercat, de manera que en definitiva hi ha una coherència en ambdós processos, actuant en els dos casos a favor del mateix model. La qual cosa té conseqüències evidents (i preocupants). Els mecanismes del poder polític i econòmic entren dins de la mateixa lògica i defensen els mateixos interessos, articulant un sistema únic i homogeni on es porta a terme el joc social. Els processos més cridaners d'aquestes ruptures en relació a les maneres de participació política, segons el meu punt de vista, en serien dos: *la professionalització de la política i l'auge de la tecnocràcia*. Tots dos representen les maneres actuals d'estructurar l'acció política i les noves relacions entre subjecte i Estat, modificant el concepte mateix de ciutadania.

Segons el primer es pot visualitzar de forma clara la pràctica de la política com l'exercici d'una professió, amb totes les característiques que li serien pròpies: Hi ha programes de formació amb continguts precisos i cen-



trades en les pròpies corporacions en les quals treballaran, els partits polítics,³ es produeixen estratègies de socialització dins de la pràctica partidària amb trajectòries definides, estratificació de les tasques i nivells professionals diferenciats, en general hi ha una forta jerarquia i centralització en la presa de decisions, anul·lant en la majoria dels casos qualsevol situació de democràcia interna en els partits, es defensen interessos competitius en relació a les altres corporacions; adequen la seua actuació als estudis de mercat sobre el producte que ofereixen, etc. Processos tots ells que fan semblants la pràctica política a l'acció empresarial i l'activitat política a la d'un professional.

El fort corporativisme de la societat actual seria una altra característica d'aquest procés, ja que tendeix a una protecció dels col·lectius "professionalitzats" de la política en una defensa d'interessos comuns, pel que fa l'activitat que exerceixen. Al final es defensen més els interessos propis dels grups polítics que els interessos de la ciutadania a què diuen representar. El fet que puga formar-se, per exemple, una associació de recorts, com l'actualment existent, n'és un clar exemple, tractant-se de càrrecs electes. És a dir, que no actuarien per si mateixos sinó com a representants dels col·lectius que els van triar per a aquest càrrec.

El segon procés que plantege és l'auge de la tecnocràcia i dels valors que representa, com a fruit de la nova fe en l'eficàcia, l'èxit i l'individualisme, enfront de la raó moderna. Com a conseqüència, es torna la mirada de la societat cap als empresaris com a subjectes que encarnen aquests nous valors d'eficàcia i gestió i que, per tant, donaran resposta als problemes que agiten el món. No és gens estrany trobar-se ja a aquests actors socials directament implicats en política, com pot ser el cas de Berlusconi, (el més emblemàtic en aquest moment), a Europa, o els d'alguns presidents llatinoamericans que provenen d'aquest sector. A Espanya mateix tenim els casos de Jesús Gil, Ruiz-Mateos, Piqué, etc. En el pitjor dels casos, fins i tot, és possible veure'ls com a artífexs de processos colpistes o reformistes dels Estats democràtics, com pot ser el cas de Veneçuela.

En aquesta mateixa línia tecnocràtica podem tornar la nostra mirada a alguns processos que actualment estan tenint lloc en la política internacional i l'europea en particular. Els grans organismes internacionals, plens d'"experts" i professionals, adopten decisions que marquen rumb i polítiques a països i a col·lectius de tota mena. En cap cas aquests grans organismes internacionals han estat fruit d'un procés democràtic i representatiu sinó que han estat el resultat d'acords corporatius entre països, grans bancs, grans corporacions financeres, etc. És el cas també, de processos

³ El que denominen com "formació de quadres" per al partit, i d'altres variades formes d'instrucció política partidista

com la Constitució Europea, que ha estat elaborada per “experts” seleccionats des de les institucions europees, ja de per si poc donades a la representativitat i la participació. En els últims anys i visibilitzat a causa de la crisi, trobem també les “agències de qualificació”, entitats suposadament independents i privades, capaces de fer tòrcer el rumb econòmic d’un Estat, simplement qualificant de formes determinades qüestions com el deute públic, la fortalesa dels bancs, la capacitat creditícia, etc.

A més dels esmentats podem al·ludir també a altres efectes derivats de les ruptures anteriors. Aquest és el cas de l’allunyament de la política partidària per part dels ciutadans i la seua indiferència per la vida parlamentària (Saramago, 2004). El Parlament en moltes ocasions sembla abocat només a l’aprovació d’acords externs amb l’aquiescència dels nostres representants. La hiperegulació social seria un altre efecte que porta a transformar els drets dels ciutadans en models de control, de manera que tot es veu sotmés a una normativa que marca els límits de l’exercici del dret, generalment més centrada en sancionar les desviacions que en afavorir el seu exercici.

Al costat d’aquests efectes, més o menys acceptats o afavorits pel sistema polític, se’n produeixen d’altres no tan desitjats possiblement. Em referisc al sorgiment de formes alternatives d’agrupament i de participació que intenten trencar amb la lògica de control i aprofitar aquesta situació per a canviar la realitat actual. Les fissures que deixen aquesta forta fragmentació de la realitat social fa que apareguen noves iniciatives. D’alguna manera es planteja que la mateixa lògica de la iniciativa individual actue en el context no parlamentari, elaborant propostes de participació noves, que recullen, precisament, el valor de l’individu i de la identitat personal. La qual cosa produeix també un divorci important entre els dos mons, i és produeix la paradoxa que processos socials iniciats i desenvolupats en aquests contextos alternatius poden tenir efectes directes en les decisions dels polítics, més encara que els propis vots dels representats. Aquest és el cas, per exemple, de certs col·lectius ecologistes, moviments pacifistes, antiglobalització, moviment d’indignats, etc. D’alguna manera, de forma indirecta, s’està produint un enfortiment de la societat civil que busca el seu espai al marge de la lògica institucional convencional.

2. Transformació dels models socials

l’eix d’aquestes transformacions el trobem en la pèrdua del que s’ha anomenat les grans narratives i el sorgiment de les petites realitats o les narracions dels fets particulars. Es tracta de la pèrdua dels grans models ideològics de caràcter totalitzador i el sorgiments de teories, models de comprensió del món, explicacions,

etc., produïdes i elaborades des de les realitats concretes i des de la quotidianitat de la vida de les persones. Per al propòsit d'aquest treball podem dir que aquest fet ha possibilitat el desenvolupament de polítiques al voltant de l'anomenada societat civil, competint en aquesta responsabilitat amb l'Estat, ja que ha afavorit el sorgiment de noves formes de participació més diverses, en tant que estan més centrades en el particular. És a dir, els actors socials, a través de les noves estratègies de participació, estan desenvolupant polítiques de ciutadania noves, que es multipliquen al llarg de tota la geografia.

Podem analitzar aquesta transformació social al voltant de quatre eixos fonamentals que des del nostre punt de vista la caracteritzen: global vs. local, privat vs. Públic, actors vs. Intel·lectuals i finalment la construcció de la idea de comunitat en una varietat d'accepcions.

Global vs. Local

Una de les característiques bàsiques d'aquesta situació és l'absència de suposats "objectius", és a dir, desapareixen els models únics, universalment vàlids, i basats en judicis de la raó, de qualsevol perspectiva ideològica. Aquestes grans narratives suposen sistemes de mediació entre els subjectes i l'actuació pública i la valoració dels fets socials. Són sistemes de comprensió del món que marquen orientacions, objectius i formes de mirar. El pas a les petites realitats suposa un canvi teleològic tant com gnoseològic, ja que les finalitats i objectius de l'acció social se circumscriuen més a les qüestions particulars i, al mateix temps, les maneres de comprensió adquireixen una orientació molt més inductiva.

En aquesta situació ens trobem amb sistemes molt més complexos de mediacions que els diversos col·lectius utilitzen per a la seua actuació social. Sistemes que corresponen a múltiples perspectives i marcs teòrics i que afecten facetes diferents de la societat. En aquest sentit sí que podem dir que les relacions i mediacions significatives resulten ser transnacionals, encara que són els contextos locals els que resulten significatius. Es produeix una curiosa paradoxa, ja que encara que els models sorgeixen molt enganxats a les realitats concretes, les respostes s'estenen a través de tot el món, convertint-se en referents per a altres accions sobre supòsits semblants o relacionats.

Un exemple d'aquesta perspectiva el trobem en el controvertit moviment zapatista (FZLN). Durant bona part de la primera dècada del segle XXI aquest moviment es va convertir en referent "global" per a pràctiques locals, en la mesura que han estat presos com a paradigma d'una nova manera d'acció social. És el mateix cas del "moviment dels sense terra" de Brasil, o el moviment de "ciutats educadores", que s'han convertit en propostes generalitzades, adequades per a realitats particulars, però dins d'un model global. En definitiva, es tracta de respostes locals



des de pressupostos de transformació social, en el qual es veuen compromesos diferents moviments socials a tot el món. Aquest model s'oposa al que va caracteritzar la proposta revolucionària dels 50 i 60, on els revolucionaris, tipus "Che" Guevara, exportaven la seua revolució de formes diverses i que representaria el model objectiu modernista a què abans em referia. Com després veurem, es planteja un model diferent de lideratge i de participació.

Quan aquestes propostes s'institucionalitzen i es converteixen en organitzacions regulades es poden plantejar alguns riscos importants en la mesura que entren en una lògica diferent de la que els va donar raó de ser. Moltes d'aquestes propostes a la fi es converteixen en Organitzacions de divers tipus (en molts casos en forma d'ONG, en altres fins i tot com a partits polítics amb vocació de Govern, com el PT del Brasil) que actuen en àmbits locals, si bé des de pressupostos globals elaborats en instàncies alienes. Això pot provocar que caiguen en el risc de la descontextualització i una consegüent desvalorització dels actors locals, en la mesura que han de sotmetre la seua actuació a directrius alienes (Mato 2004). Les grans organitzacions no governamentals, si bé actuen des d'un principi de solidaritat innegable, poden caure en una conducta que ignore les virtualitats locals i proposar com a models exclusius, cosa que els converteix al seu torn, en instruments de domesticació de les complexes realitats locals amb forts problemes socials. És curiós observar com més de la meitat dels programes del Banc Mundial es fan amb la col·laboració d'ONG d'aquestes característiques. Crec que ningú dubta de quines són les intencions d'aquesta entitat en la seua actuació amb els països tercermundistes.

Públic vs. Privat

Pel que fa aquest eix podem constatar una difuminació de la frontera entre ambdós sistemes producte del procés continu d'individualització en què ens trobem, i que ja vaig comentar anteriorment. No obstant això, els Estats moderns es gesten al voltant d'aquesta contraposició entre el model liberal i l'anomenat model Republicà (Cortina, 1999). Si bé tots dos conviuen i es necessiten des del principi, la peculiar relació de forces que es va generant fa que prevalga un o altre.

El triomf de la individualitat de la mà dels sistemes econòmics capitalistes decanta la partida, en aquest moment a favor del primer, ja que l'Estat és vist com una raó col·lectiva que garanteix l'acció individual, mitjançant la cessió que cada subjecte fa de cert marge dels seus drets amb l'objectiu de corregir les desviacions. Per tant l'Estat fonamentalment regula i sanciona, però no genera un compromís col·lectiu. L'acció privada és la que domina, deixant al públic un paper merament subsidiari: L'Estat només actua allà on no arriba l'actuació privada. Aquesta perspectiva s'oposa frontalment a una noció d'Estat fort i garant dels drets dels

ciutadans en un projecte col·lectiu. Així, el públic i el privat són quasi integrats en un sistema únic.

L'acció d'Estat s'estableix a través d'associacions o d'organitzacions de diferents tipus, que actuen com a proveïdors de serveis i no tant com instàncies de participació o de reivindicació social o política. El cas dels sindicats podria ser emblemàtic. En aquest sentit, per tant, tots dos, el públic i el privat actuen des del mateix pla i en competència igualitària, de manera que el públic es veu en la necessitat d'actuar amb criteris del que és privat, sense que aquest siga el seu camp natural de actuació.

Actors vs. Intel·lectuals

Un altre eix fonamental en la transformació de la societat es produeix en la confrontació entre els actors socials i els intel·lectuals, que han deixat de ser el referent per a l'acció ciutadana. Això està provocat en bona mesura pels canvis de narratives de què vaig parlar anteriorment. Els temps de Marcuse, Sartre, Reich, i d'altres grans teòrics de la revolta social, sembla que estan en decadència. S'ha perdut la fe en els intel·lectuals, més motivats des d'aquesta perspectiva per interessos acadèmics, però que mantenen un exigü compromís amb la pràctica social. S'opta per *l'acció directa* com a model d'actuació davant del discurs.

La reflexió, en aquest sentit, es col·lectivitza, les veus es diversifiquen i els actors socials adquireixen un paper protagonista. No es planteja una raó organitzada, que s'ofereix com una certa veritat il·luminada, sinó s'atén a les diferents raons i visions elaborades des de les realitats concretes. Són significatives les reunions nocturnes en els campaments Zapatistes en la seua marxa sobre Ciutat de Mèxic on prenen la paraula els militants del carrer per a narrar la seua experiència o oferir la seua visió, o les assemblees dels indignats del 15-M, prenent les places de ciutats i pobles per tota la geografia espanyola i encara l'estrangera. La unanimitat no és necessària, ni tan sols buscada. Aquesta perspectiva s'oposa radicalment a la pràctica dels partits polítics més preocupats per donar suport al líder i subscriure les seues paraules que per oferir un debat sobre les diferents qüestions de la vida pública, arribant-se fins i tot a sancionar la discrepància.

Això suposa com es pot deduir, un canvi important en els models de lideratge, ja que no es planteja seguir un guia, un líder o un guru que ens mostra el camí, sinó que els nous dirigents es basen en el fet de compartir, d'escoltar i donar veu als col·lectius i als individus. Això suposa evitar el culte a la personalitat que va caracteritzar l'estil dels anys 50 i 60 i encara els anteriors, com abans deia. Els nous líders es mostren atents a les dimensions històriques i ideològiques, però eviten convertir-se en adoctrinadors dels col·lectius als quals "serveixen".



Comunitat

Una conseqüència de la situació descrita en les dimensions anteriors és una recerca de noves referències organitzatives que es contraposen a l'auge de l'individualisme regnant. Així ressorgeix el concepte de comunitat, que intenta ser l'aglutinant de les alternatives a les polítiques oficials. D'una banda, se centra en l'àmbit del local, però participant en un projecte de construcció de societat mitjançant estratègies participatives radicals. De l'altra, es reivindica un espai del públic, no necessàriament regulat o regentat per l'Estat, sinó elaborat des de l'acció col·lectiva. I finalment, reivindica l'acció concreta i directa al voltant dels problemes particulars, més enllà de les propostes universals.

Si bé després avançarem més en aquesta proposta, sí que podem dir que s'erigeix com un nou model organitzatiu participatiu i deliberatiu, que modifica i transforma el sentit dels processos socials tradicionals. Parlem, òbviament, de comunitats que actuen en l'àmbit local, però des del sentit del seu paper històric i ideològic en la transformació de la societat, per tant dins d'un projecte global i col·lectiu, però des de l'acció particular. Precisament perquè actua des de la reflexió i comprensió dels fins i processos concrets, la qual cosa és una forma de participar en el projecte global, actuant des d'un paradigma hologràfic, més que global. És a dir, l'actuació des del particular, modifica el model general. La imatge més evident d'aquesta visió ens la dona de nou el moviment 15-M amb les assemblees de barri marxant cap a les places del centre, o les marxades cap a la Porta del Sol de Madrid des de totes les províncies.

3. Transformació de la subjectivitat.

L'última dimensió que plantejava en aquest sistema de transformacions, que es correspon amb les ja plantejades fins ara, és la relacionada amb el món simbòlic i cultural més immediat i proper als subjectes. En aquest sentit estem assistint, per a les coses bones i les dolentes, a una reivindicació del local des del punt de vista també cultural, ètnic, nacional, etc. Les conseqüències negatives d'aquest procés són bastant evidents des de la perspectiva de la confrontació política i la competència salvatge. En qualsevol cas, representa un moviment actual important i que canalitza bona part de la dinàmica social actual, com es constata amb el triomf de Bildu, per exemple, en les eleccions municipals últimes.

En un sentit més positiu cal considerar ací els canvis provocats pels moviments migratoris, per l'obertura de les fronteres que representa internet, o per la tornada de la mira cap les coes pròpies i particulars que estan produint-se. De fet, el moment actual es caracteritza per la conquesta dels així anomenats *drets comunicatius - ètnics*. Sota el meu punt de vista els podríem anomenar com els drets *eco-culturals-simbòlics*. Una vegada aconseguits els drets cívics amb les primeres revo-

lucions burgeses, posteriorment els drets polítics amb la consolidació dels Estats moderns, i els drets socials, finalment, després de la II Guerra Mundial, tocava el torn al dret a construir la pròpia identitat, el dret del sistema natural a perviure, com espai de vida també per a l'espècie humana, i el dret a les pròpies creences i ideologia. En definitiva, és el dret a la identitat i a la diversitat, en tots els ordres de la vida, amb un nou sistema de relacions entre els subjectes, així com entre aquests i la naturalesa.

El canvi substantiu en aquesta situació és el del concepte de *ciutadania* que sorgeix d'aquesta nova situació i que canvia els models democràtics de la societat actual. Aquest concepte, com és obvi, ha anat modificant-se en la mesura que canviava la societat, per la qual la situació actual és representativa, en bona part, de les aspiracions dels col·lectius i actors⁴ socials que es mouen avui en dia. En els diferents temps de l'era moderna hem passat, en els col·lectius més compromesos amb el canvi social, del model de ciutadà reivindicatiu de drets, al de ciutadà participant, que col·labora en la construcció de la societat. No és el receptor de processos i dinàmiques que elaboren altres sinó que ell mateix, en la mesura que pertany a aquesta societat, participa de la seua construcció. Suposa, en termes generals, passar del dret a la igualtat, que caracteritza la societat liberal, al dret a la diferència i a la pròpia identitat. Estaríem en la dinàmica dels actors locals, com a constructors d'un discurs propi, fent valer la seua pròpia veu, enfront dels actors institucionals, que elaboren el discurs de "l'altre" alié a les situacions concretes.

Estratègies de la nova participació

La situació de canvi i transformació descrita ha portat a desenvolupar diferents estratègies i maneres de plantejar la participació. Després de l'anàlitzat fins ara pense que queda clar que no es pot parlar d'una tendència única i clara. Més aviat ens trobem en una situació complexa, paradoxal en molts casos, dispersa, com ja vam anunciar, i, en qualsevol cas, perplexa. Evidentment es poden plantejar algunes tendències àmplies que es contraposen als models establerts que ja he comentat anteriorment. De qualsevol manera, conviuen en aquest moment experiències de participació més tradicionals, basades en els models representatius, amb nous models alternatius que plantegen una democràcia radical, participativa i deliberativa, assembleària, fins i tot, en moltes ocasions. Les propostes dels partits convencionals, com ja he explicat, tenen estructures fortament jerarquitzades i unilaterals, dins d'un nou tipus de lideratge eficientista i professional, mentre paral·lelament es gesten alternatives anònimes, totalment contingents i efímeres en molts casos, basades en la diferència i la diversitat.

Tot seguit em centraré en tres estratègies que d'una forma molt global podrien representar aquests nous models, intentant exemplificar en algunes de les seues

⁴ Utilitze el terme masculí en la mesura que fa referència al Subjecte, que en aquest sentit entén que no té el matis de gènere.



manifestacions. M'estic referint en concret a les següents: l'associacionisme, les xarxes, i els fòrums. Els tres constitueixen espais diferents i complementaris d'acció, d'acord amb dinàmiques socials diferents. En tots els casos acusen les característiques analitzades anteriorment i posen en relleu la complexitat i la diversitat actual. De fet, és difícil parlar de models únics, sinó més aviat de propostes concretes, que representen models alternatius i / o complementaris.

3.1. *Associacionisme*

Com ja s'apuntava abans, l'associacionisme actual es mou entre els dos pols que representen *l'interés i la necessitat*, com a fruit dels models actuals d'Estat i d'individualitat. En aquest món diversificat, complex i dispers que compon el món associatiu es donen aquestes dues posicions: d'una banda, hi ha col·lectius que s'associen com a resposta a qüestions particulars o en defensa d'aquestes, bé com a grups d'afectats, grups d'usuaris, etc. D'altra banda, altres col·lectius s'associen respecte de necessitats relacionades amb diversos aspectes de la vida social, laboral o cultural, que no veuen degudament ateses pels mecanismes institucionals convencionals. No sempre és fàcil discernir una de l'altra i valorar la seua implicació i compromís amb el canvi i la millora del món. D'alguna forma els interessos presenten una posició més personalista i lligada a la defensa de la pròpia individualitat, mentre que la necessitat podria fer referència a una posició més col·lectiva i basada en situacions de certa carència.

Aquestes maneres diferents de plantejar l'associacionisme suposa una forta fragmentació, ja que poden contraposar interessos i necessitats diferents en funció dels col·lectius als quals es pertany. Si a això hi afegim el fort individualisme que subjau en molts d'aquests processos, el risc de "fragmentació social" que suposa és bastant alt. Societats com l'Argentina, amb fortes crisis econòmiques i socials, són exemple clar d'aquest risc, amb un enfrontament de classe important, com pot ser el cas del moviment (potser és millor parlar de moviments) de *piqueteros*, davant associacions de classe mitjana (per exemple, la de rendistes, grups d'autodefensa enfront de l'acció de la delinqüència, etc.) que defensen interessos contraposats. Hi ha exemples diversos en el nostre propi món que posen aquesta situació en evidència: la contraposició entre associacions de veïns i associacions diverses (prostitutes, joves, comerciants de carrer,...) que "amenacen" la convivència pacífica, és ben significatiu del que estic dient.

Una característica important d'aquest món associatiu és que se situen generalment en l'àmbit extraparlamentari, es mouen al marge dels partits polítics o les organitzacions tradicionals, com són els sindicats o associacions gremials o empresarials. Això suposa el desenvolupament de noves formes d'acció política, com ha estat el cas del moviment antiguerrea, o els moviments antiglobalització o el re-

cent moviment d'indignats, basades en processos més espontanis i més directes. La pressió social que poden arribar a representar forcen, en bona part, les decisions polítiques, fins i tot des de fora de les vies parlamentaris de la democràcia participativa. Podem considerar, sens dubte, que la seua capacitat d'incidir en la vida pública és molt evident. Associacions com les actualment existents de víctimes de terrorisme, o de grups d'afectats per catàstrofes naturals, o no tan naturals, tenen una influència clara en l'acció dels polítics i creen estats d'opinió a la classe política i a la base social.

Finalment, pense que en bona mesura aquestes associacions tenen una projecció social important, en el sentit que se senten compromeses en la construcció de societat, sobretot aquelles que estan més compromeses amb problemes socials de rellevància. En última instància presenten una projecció ideològica, en un sentit o un altre, que es posa de manifest en les seues propostes, tot i tenir en compte la concreció d'aquestes. Així, no es plantegen la transformació de la societat en sentit general, sinó la transformació des d'instàncies i realitats particulars.

Aquest és el cas concret de l'esmentat Moviment dels Sense Terra, amb un fort plantejament ideològic i un debat polític continu; podem esmentar també els moviments veïnals argentins, amb propostes d'organització assembleàries i alternatives, amb un fort èmfasi en la solidaritat i l'ajuda mútua, fins i tot la creació de models econòmics diferents, el propi moviment de *piqueteros*, almenys en el seu origen: o moviments camperols diversos en totes les latituds.

3.2. Xarxes

Aquesta via d'organització dels col·lectius és relativament nova i presenta característiques pròpies. Més enllà de les internacionals que van caracteritzar l'era modernista, el model ara es presenta com més obert i flexible, plantejant-se més com la integració de les propostes individuals en estratègies d'acció compartides. Es plantegen com a espais d'intercanvi, d'aprenentatge i coproducció, així com de comunió ideològica o política. No conformen un grup organitzat i uniforme, sinó més aviat un conjunt d'individualitats que en moments concretes connecten la seua acció al voltant de qüestions particulars. En aquest cas quan parle d'individualitats tant poden ser de subjectes particulars com de grups o associacions en el sentit que he expressat abans. De vegades les xarxes poden perviure, però els subjectes que en participen van canviant.

Suposen una manera diferent de construir democràcia, des d'un plantejament molt més participatiu i col·laboratiu, i fins i tot deliberatiu. Si bé no es pot parlar que en molts casos constitueixen organitzacions en sentit estricte. Així, es caracteritzen per una forta democràcia interna, ja que no hi ha dirigents ni òrgans de direcció que planegen les estratègies. Això suposa que mantenen un fort respecte



per la diferència enfront de la uniformitat i s'orienten cap a l'acció directa coordinada. Aquestes es plantegen tant a nivells locals com a nivells més globals.

Una modalitat nova i molt rellevant del sentit de les xarxes està relacionat amb el desenvolupament cibernètic. En alguns àmbits s'està començant a parlar d'una nova categoria: la de *ciberciutadans*. Aquesta defineix a tots aquells que participen d'aquestes xarxes, que transcendeixen les fronteres territorials per a moure's en un espai virtual ben diferent. Internet, doncs, es configura com un nou espai públic que representa línies d'acció particulars, però sens dubte bé eficaços. De fet, bona part de les organitzacions de drets humans o similars, la utilitzen com a estratègia d'acció directa i ràpida com assolir els seus objectius: aturar una lapidació al Sudan, alliberar un pres polític, fer campanya contra l'explotació de la dona, etc. Mendiluce (1993) arriba a definir-lo com un espai democràtic total, en tant que és l'expressió màxima de llibertat, absència de controls i censures i que es mou al marge de qualsevol poder institut. Si bé la seua visió és en excés optimista, d'alguna manera no li falta raó.

No vol dir això que es pugui plantejar la xarxa cibernètica com a exemple de democràcia participativa, ja que no hi ha cap procés deliberatiu conscient que busque una presa de decisions, sinó que està més enfocat cap a l'acció directa, immediata i internacional i, per descomptat, voluntària. Per això mateix representa una ciutadania ambivalent, heterogènia, mòbil i inestable, i a més, si tenim en compte qui són (som) els usuaris d'internet, ubicats socioculturalment en un espectre particular, si bé aquest aspecte s'està modificant vertiginosament, al menys en uns mínims comuns. Els seus efectes, fins i tot a través de la nova estratègia de comunicació que suposa la telefonia mòbil, amb la qual comença a confondre's, és visible en aquests moments en formes ben diverses, però també ben eficaços.

3.3. Fòrums.

Aquest seria l'últim nivell en què es planteja les estratègies de participació en la societat actual. Es tracta d'una nova estratègia de participació global, amb una clara intenció de construir societat des de pressupòsits socials i polítics diferents. La qual cosa no vol dir que estiguen exempts de controvèrsia, en la mesura que necessiten unes condicions de convocatòria que no sempre són fàcils d'organitzar i que, per tant, els fan dependents de la col·laboració d'agències nacionals o internacionals. Una crítica comuna a aquest tipus d'activitat és la presència, abusiva de vegades, i per tant, el risc d'instrumentació, per part d'aquestes agències. En qualsevol cas, busquen ser un espai obert a la participació, al debat i a la crítica, al mateix temps que s'intenta que afloren propostes concretes d'acció.

Ben coneguts són el Fòrum de Seattle, que posa en marxa el moviment antiglobalització, el Fòrum social mundial de Portoalegre, que inicia un debat sobre el model

de societat i de participació que s'estén per tot el món en formes diverses, el fòrum Civitas de Praga, clarament orientat cap a la proposta de models polítics i de ciutadania diferents i participatius, el fòrum de Barcelona, amb una orientació intercultural i de trobada de civilitzacions, etc. En qualsevol cas ens trobem davant d'un procés alternatiu als grans organismes internacionals que han promogut fins ara la cooperació internacional, com és el cas de l'ONU, la UNESCO, etc. Aquests organismes són promoguts des dels Estats, mentre que aquests fòrums alternatius es promouen des d'altres col·lectius. En alguns casos vinculats a certs Estats més crítics amb l'ordre mundial, però que agrupen associacions diverses, a col·lectius alternatius, a grups d'acció social, cultural, ecològica, etc. De fet, en alguns casos al marge del fòrum oficial s'organitzen fòrums paral·lels i espontanis on el debat i les propostes són molt més lliures i on es generen propostes alternatives molt més creatives i concretes.

La dinàmica del fòrum, en qualsevol cas, s'imposa com una forma de participació diversa, proposada per diferents col·lectius i organitzacions. En qualsevol cas sempre té un interès per l'anàlisi i la valoració de la situació actual, en el camp per al qual s'organitza, la presentació d'experiències per a compartir entre els participants i amb un clar interès de divulgació per a tota la societat, i un eminent interès pràctic que busca que sempre es plantegen propostes d'actuació per a la millora i el canvi social. A aquests tres objectius s'uneix el fet que la participació té un caràcter més obert que les organitzacions tradicionals i que els participants també pertanyen a un ventall ampli de ciutadans i ciutadanes de tots els sectors: polítics, per descomptat, però també intel·lectuals, escriptors, artistes, acadèmics, científics, etc.

Conclusions

Després de tot el que he anat exposant crec que hi ha una primera conclusió clara: No podem parlar de participació com un conjunt homogeni i ordenat de propostes. En la realitat actual si d'alguna cosa podem parlar és d'absència de certes en gairebé tots els àmbits de discussió. Des del punt de vista de les pràctiques de participació el que ens trobem són punts de partida, traços que es van dibuixant sobre la marxa, camins que s'obrin,... D'alguna manera es pot dir que es va construint sobre la marxa, amb el punt de mira posat en l'horitzó d'una democràcia més participativa, però sense que aquest fi siga determinat en cap manera. Aquestes noves propostes suposen respostes particulars que suposen apostes concretes sobre l'acció present i la seua possible projecció futura. D'alguna manera es plantegen com un joc de probabilitats, que es fonamenten i es justifiquen en les noves narratives que caracteritzen la societat actual.

Tot seguit plantejaré, seguint Villasante (1995), 4 canvis importants en els quals podíem sintetitzar els plantejaments que he fet fins ara i que representa el camí per a seguir reflexionant i actuant en el futur immediat:



- a) *Canvi d'estil èpic*, que es manifesta en el pas del principi tradicional que la “unitat fa la força”, que caracteritza un moment anterior, per l'actuació de “cada un d'acord a les seues possibilitats”. Es posa en relleu el principi de diversitat i d'individualitat que ja he comentat, així com un profund respecte a les particularitats de cada subjecte en la seua actuació.
- b) *Canvi d'estil estètic*. Suposa no separar el paisatge dels continguts i per tant plantejar-se els modes de participació des d'una forta contextualització. El discurs del tema local es podria veure des d'aquesta perspectiva, que, com ja vaig dir, no suposa perdre la visió del global, o de la transformació de la societat. No es poden vendre programes de canvi elaborats des d'organismes internacionals o agents experts, per molt que representen propostes molt progressistes des del punt de vista de les teories que els sustenten. La construcció de les propostes està enganxada als contextos concrets.
- c) *Canvi d'estil ètnic*. Ens trobem davant d'una proposta diferent de l'ètnia que trenca amb la unitat geogràfica i cultural que ha estat tradicional en les propostes antropològiques i sociològiques anteriors. La idea de *comunitat* s'erigeix ací com essencial en aquest plantejament, com aquell conjunt de subjectes que participen d'una mateixa realitat, independentment de la seua procedència, cultura, creences, etc. Es tracta d'integrar i no de segregar. Podríem qualificar-lo com interculturalitat enfront de la multiculturalitat.
- d) *Canvi d'estil ètic*. Representa el canvi fonamental en l'estratègia on el fi no justifica els mitjans pels quals s'aconsegueix. Més aviat el plantejament seria a l'inrevés. Els mitjans estan justificant la finalitat que es persegueix, de manera que pràctiques poc democràtiques, autoritàries, etc. mai poden justificar objectius polítics de transformació social democràtica. L'exemple de les guerres preventives entenc que pot ser pertinent com antiexemple d'aquesta nova ètica.

En definitiva, ja per a acabar, entenc que en aquest escenari que hem dibuixat l'Estat ha de jugar un paper diferent en relació a la construcció de la Societat Civil que representa aquests models. D'una banda, entenc que el seu paper ha de ser el de crear espais per a la participació ciutadana més que utilitzar les associacions i les organitzacions com subsidiàries de la seua actuació. És a dir, no es tracta de delegar responsabilitats a través de subvencions, convocatòries de projectes, etc., O almenys no només, sinó d'obrir espais públics perquè els diversos col·lectius puguin participar-hi des d'altres punts de vista.

D'altra banda, entenc que l'Estat ha de treballar a potenciar la construcció d'allò públic, en un sentit ampli, per a fer viables els processos de participació. En-

tenc que el tema públic no és igual que l'estatal, la qual cosa constitueix una confusió bastant generalitzada. Entenc el tema públic com l'acció col·lectiva, basada en les comunitats, en el sentit més ampli que es vulga, enfocada al bé comú, en el sentit en què aquest es defineix en un procés deliberatiu, obert. Per tant, resumint, entenc el tema públic com un projecte col·lectiu, ampli i divers, d'actuació i de participació, com a mitjà per a construir Societat des de la integració de la diferència.

En síntesi, podem concloure afirmant que la finalitat de l'acció de l'Estat ha de ser la d'enfortir els mecanismes institucionals que permeten la participació dels ciutadans, reconeixent l'indole pública dels problemes i de les solucions de la política social. Per tant, l'Estat no és el que ofereix les respostes a les diferents solucions, sinó en el que permet la recerca col·lectiva i l'acció compartida.

Bibliografia

- AMIN, Samir (2003). *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo XXI nonorteamericano*. Buenos Aires: Paidós.
- BAUMAN, Zigmund (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- CORTINA, Adela (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- ESPÓSITO, Roberto (2003). *Comunitas. Origen y Destino de la Comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ESPÓSITO, Roberto (2005). *Inmunitas. Protección y Negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, Jürgen (1999). *La Inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- MATO, Daniel, (coord..) (2004). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización*. Caracas: FaCES, Universitat Central de Veneçuela.
- MENDILUCE, José María (1993). *Tiempo de Rebeldes*. Madrid: Planeta
- PETRAS, James (2000). *La izquierda contraataca. Conflicto de Clases en América latina en la era del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- SARAMAGO, José (2005). *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid: Santillana
- VILLASANTE, Tomás R. (1995). *Las democracias participativas: de la participación ciudadana a las alternativas de l sociedad*. Madrid: HOAC.

La “tossuda” pertinència de la Pedagogia de l'Oprimít¹

Gustavo E. Fischman, Arizona State University



Introducció

No cal dir que pocs en l'àmbit comercialitzat de l'acadèmia contemporània podrien pretendre tenir l'eficàcia pedagògica, espiritual i política que conserva el mestre i intel·lectual brasiler, Paulo Freire. Una dècada després de la seua mort, tots els seus llibres continuen editant (en més de 60 idiomes) i alguns es troben entre els títols més venuts per a educadors. Una simple cerca a Internet ens ofereix moltes més referències a Freire que a qualsevol altre autor en l'àmbit de l'educació (per exemple, l'entrada “Paulo Freire” dona com a resultat 1.800.000 pàgines i “John Dewey” 1.600.000), i el seu nom identifica escoles públiques i privades, centres de recerca, organitzacions no governamentals i centres d'educació inicial en més de 45 països.

Aquestes dades donen lloc a pocs dubtes sobre la popularitat i l'abast, però sembla que el valor pedagògic del llegat Freireà és menys acceptat. Celebrat i atacat amb el mateix fervor per sectors de dreta i d'esquerra, per educadors religiosos i laics, intel·lectuals, marxistes, feministes, postmoderns, i fins per alguns dins del corrent de la Pedagogia Crítica². Freire ha estat citat i mal esmentat innumerable quantitat de vegades. No obstant això, m'arrisque a afirmar que les idees Freireanes mantenen un atractiu tan singular, que gairebé segurament en algun lloc i en aquest mateix moment un educador, a l'aula, al pati o en una classe universitària diga amb orgull que està realitzant un projecte inspirat en la lectura de *Pedagogia de l'Oprimít*, sens dubtes el llibre més reconegut de Paulo Freire.

Des de la seua publicació, *Pedagogia de l'Oprimít* (PO) ha generat un debat vigorós, no només sobre el contingut i l'orientació de l'obra de Freire, sinó també sobre com entendre les seues idees³. Joe Kincheloe, entre diversos autors (Glass, 2001; McCowan, 2006), sosté que:

Sempre hi ha hagut un procés de domesticació en l'ús de PO, un procés que s'expressa en els esforços antagònics de “llegir” Freire per a assolir els objectius i, el curriculum de la pedagogia crítica. En un

¹ Aquest treball es basa en una versió anterior que va ser revisada, ampliada i traduïda pel mateix autor. La versió original es troba en Fischman, G. E. (2009) “Un / Taming Freire's Pedagogy of the Oppressed” Apple, Michael, Gandin. L. A. (Eds) Routledge International Handbook of Critical Education. New York, Routledge, 232-240.

² En una entrevista amb Moacir GADOTTI, Paulo Freire va recordar l'acollida de PO, “Alguns marxistes - i també no marxistes - que pensaven en termes purament mecanicistes, em van acusar en els anys setanta de ser, en el pitjor dels casos un idealista kantianista i en el millor, un neohegelianista, a causa de les meues propostes de conscienciament que desafiaven la idea que la superestructura condicionava la consciència”

³ És pertinent reflexionar sobre la controvèrsia “al voltant de Freire.” Com és possible que certs autors poden generar debats i preguntes d'aquest tipus: Era un marxista? Humanista? Conservador? Va ser Freire l'autor d'un mètode, una metodologia, una teoria, una pedagogia, una filosofia, un programa o un sistema? Quan se li va preguntar amb quina d'aquestes denominacions se sentia més còmode, va dir: “Cap d'elles” “Jo no vaig inventar un mètode, o una teoria o un programa, o un sistema, o de pedagogia, o una filosofia. És la gent la que necessita posar nom a les coses.” (Torres, 1997, pàg. 2)

extrem professors intenten despolititzar l'obra de Freire de manera que resulta simplement una amalgama de projectes per a l'aula dirigits per alumnes. A l'altre extrem del continuum, alguns professors han posat de relleu les dimensions polítiques de Freire, però ignorant el rigorós treball acadèmic que va proposar. Aquests últims esforços s'han traduït en un activisme social sense sofisticació analítica i teòrica. El treball acadèmic que conrea l'intel·lecte i demanda anàlisi sofisticats es considera irrellevant en aquestes articulacions antiintel·lectuals de les idees de Freire. Amb aquests problemes en ment la lluita per posar en pràctica una pedagogia crítica freireana no hauria de buscar cap forma de "puresa" en la intenció de l'autor. De fet, Paulo Freire va insistir que el críticarem com una manera de millorar les seues idees. Fer honor a molts dels seus principis pedagògics, sense santificar ni canonitzar la seua obra és estar conceptualment en la corda fluixa. (<http://criticalpedagogyproject.mcgill.ca/drupal-5.1/?q=node/37>)

Què diferencia Freire de tants altres intel·lectuals i educadors/es? Com explicar aquesta persistència, influència i, sobretot, tals esforços de "domesticació"? Per què la seua obra segueix influïnt, no només en les pràctiques dels que treballen amb poblacions marginades, sinó també en els esforços teòrics de molts i moltes investigadores? Potser la resposta més simple és que si encara estem discutint les seues idees, és perquè han estat produïdes per un home "singular" que pertanyia a aquest grup especial d'intel·lectuals que amb paraules i accions confereixen significat i orientació a la societat. Estic segur que Freire va ser un educador i pensador excepcional, i sens dubte va ser un dels millors models d'un intel·lectual compromés (Fischman i McLaren, 2005) que un pot trobar, però això encara no explica quines característiques li confereixen la seua "singularitat". En aquest text presentaré i discutiré algunes de les raons "elaborades en conjunt amb un grup d'alumnes, que participen en el procés de reflexió sobre la utilitat i la conveniència d'estudiar *Pedagogia del Oprimido* i altres textos de Paulo Freire en un programa de postgrau als EUA⁵.

El que segueix són diverses raons proposades pels estudiants com a resposta a la pregunta: Per què creus que en la Pedagogia de l'Oprimint Freire (PO) segueix perdurant en el temps i generant debats? Presentaré cadascuna de les raons amb les paraules proporcionades per algun dels/ de les estudiants i, a continuació les meues reflexions en relació als suggeriments dels estudiants.

Raó 1: Entendre idees ambicioses

"Sempre estem llegint llibres i articles plens de grans paraules, o sobre grans problemes, però en Pedagogia de l'Oprimint, Freire presenta una

⁴ Holst (2006) assenyala: "Si no s'entén el desenvolupament d'unapadagogia com la de Freire com un procés col·lectiu situat sociohistòricament, no som capaços de veure les múltiples facetes del procés en acció i ens limitem a alimentar la innecessària i distorsionada mística que es va desenvolupar al voltant de Freire "(pàg.265).

⁵ Més de 60 estudiants van participar en el seminari de postgrau *Re-Pensant Paulo Freire i la Política d'Educació: La combinació de la llengua de la crítica amb el llenguatge de la possibilitat entre 2002-2007*, i encara que es tracta d'un seminari electiu que no compleix amb algun requisit específic, és sempre la classe més concorreguda de totes les classes que ensenye.

IDEA molt, molt, molt gran.” (Claudia, 26 anys xicana, acabant el seu mestratge en Fonaments de l'Educació).

Diversos participants del seminari van argumentar que Freire els desafiava amb el seu missatge simple però que conté una idea amb enorme significat i conseqüències: “L'educació funciona o bé com un instrument que s'utilitza per a facilitar l'opressió de les generacions... o es converteix en ‘una pràctica de la llibertat’” (Freire, 1993, pàg. 15).

L'ambició epistemològica de PO -el seu compromís intel·lectual per a comprendre i explicar tots els aspectes relacionats amb els processos educatius- atrau i desafia mirades optimistes i pessimistes, convocant a qui estan dins i fora de les aules per a, al mateix temps, criticar el que hi ha per poder reinventar models, pràctiques, i institucions educatives compromeses amb una idea d'un futur just i possible. En l'univers pedagògic de Freire, les idees no són només abstraccions que ens permeten analitzar la realitat, sinó que són eines conceptuais concretes que produeixen una sensació de control i empoderament, qualitats que per cert són escasses en moltes escoles i les universitats contemporànies.

Com a educador, crec que aquest sentit d'apoderament es relaciona amb la ineludible dimensió ètica en Freire. Si generacions de mestres i educadors van estar i estan disposades a comprometre amb el projecte de PO, no és perquè pateixen d'una contagiosa epidèmia de confusió ideològica, o siguen víctimes innocents de les promeses vanes d'un relat seductor de canvi educatiu i redempció. En la meua lectura, la vigència de PO no és fruit de confusió o seducció ideològica. Al contrari, educadores i educadors continuen usant PO perquè s'identifiquen i fan seu el missatge ètic de Freire les conviccions fonamentals afirmaven que el destí del nostre món està vinculat a la condició dels oprimits.

Raó 2: Entendre la complexitat pedagògica

“Freire s'entén... fins i tot quan un no entén totes les paraules en el llibre. Llegir Freire em fa sentir alguna cosa sobre el poder de l'ensenyament “(Rosa, 37 anys, Mexicana estudiant de doctorat)

La capacitació i la sensació de control que ja havíem identificat prèviament torna ací en paraules de Rosa i sembla relacionar-se amb el fet que encara PO va ser escrit en un llenguatge complex -dens, amb referències erudites i polítiques (difícil fins i tot per als especialistes)- les professores i educadors que llegeixen Freire senten sovint que entenen les idees principals i que aquestes idees poden ser portades directament a la pràctica⁶. PO sempre ha estat percebut com un text híbrid⁷ i heterodox. D'altra banda, en un clar desafiament a models pedagògics or-

7

⁶ En aquesta qualitat hi ha el risc de reduir la complexitat de les idees de Freire sobre la praxi, la caixa d'eines metodològica, transformant els objectius polítics de justícia social en mers instruments, tornar les teories denses i de múltiples lectures en consignes sobre “dominar l'economia política de l'educació. “

⁷ Com argumenta Daniel Schugurensky en una revisió de les contribucions de Freire: “En els escrits de Freire trobem, per exemple, elements de la maièutica socràtica, l'existencialisme filosòfic, la fenomenologia, el hegelianisme, el marxisme, l'educació progressista i la teologia de l'alliberament. Al costat de Marx i la Bíblia, estan Sartre i Husserl, Mounier i Buber, Fanon i Memmi, Mao i Guevara, Althusser i Fromm, Hegel i Unamuno, Kosik i Furter, Chardin i Maritain, Marcuse i Cabral. Malgrat que Freire va ser influenciat per aquests i d'altres autors, el seu mèrit va ser combinar les seues idees en una formulació original “(1998, pàg. 23).

todoxos i positivistes (inclosos marxistes i els així anomenats models crítics i populars), les idees pedagògiques i polítiques de Freire resisteixen la reducció a models o mètodes de fàcil aplicació en qualsevol context. Com assenyala encertadament Adriana Puiggrós, “Els subjectes de la pedagogia de Freire no estan reduïts a una existència essencialista o categories immutables: són subjectes complexos, determinats per múltiples factors, i que tenen diverses llengües i històries” (1999, pàg. 123).

Freire utilitza un llenguatge teòricament complex i poèticament atractiu i el presenta una mica paradoxalment, en termes senzills. Freire sostenia que ser conceptualment “simple”, no implicava l’abandonament de la coherència en l’ús de categories teòriques, sinó que permetia evitar posicions reduccionistes. Sostenia que el llenguatge mitjançant el qual es presenten demandes i reivindicacions, es proposen canviar o es manté l’ordre del món, és un vocabulari sempre ple d’intencions explícites i amb múltiples possibilitats d’interpretació. No obstant això, en comptes de lamentar la multiplicitat de lectures que va provocar la seua obra, va donar la benvinguda a l’heterodòxia, a lectures carnavalesques, i a l’apropiació del lector de les seues paraules. En certa manera, la preocupació de Freire amb la comunicació no es va limitar als seus escrits, o fins i tot a com era llegit, sinó que abastava el reconeixement de la seua influència: “En el fons, aquest ha de ser el veritable somni de tots els autors -ser llegit, discutit, criticat, millorat i reinventat pels seus lectors” (1998: 31).

Raó 3: Pronunciar paraules artesanes

“Freire va ser un erudit, un professor, però també un artista, un artesà o potser... com la meua àvia que fent la seua artesanía, era capaç d’explicar històries que interpretaven el món, utilitzant de forma selectiva (i aquesta és la paraula clau) el que hagués disponible, Freire feia artesanía amb les idees.” (Brian, de 35 anys de edat, afroamericà i futur psicòleg escolar).

La imatge de Brian de l’artesania reflecteix la “hibridesa” analitzada periòdicament pels estudiants al llarg dels anys. En aquest cas, el caràcter híbrid del projecte PO fa al model intel·lectual desenvolupat per Freire que desplaça (per osmosi) al vell deweyà, pragmàtic i espiritualista, i més important encara, desplaça els utòpics somnis modernitzadors sobre educació de marxistes i cristians. El llenguatge marxista o cristià, o millor, el llenguatge arrelat en categories marxistes i cristianes, va donar coherència implícita i forma a PO, proporcionant-li l’“estructura” emocionalment profunda de gran part de la política progressista que hi ha al llibre de Freire. PO va ser a més, un capítol a la gran narració progressista i redemptora de les escoles del nostre temps. En paraules de Freire:

“En última instància, he de dir que tant la meua posició de cristià com la meua aproximació a Marx, no estaven en un nivell intel·lectual, sinó en el nivell concret. Jo no em vaig acostar als oprimits a causa de Marx, ho vaig fer a causa dels oprimits. La meua trobada amb els oprimits em va portar cap a Marx, i no al revés “(1979: 74 i 75).

La hibridesa artesanal que assenyalen Brian i alguns dels seus col·legues, també reconeix el fet que igual que altres relats clàssics sobre educació, PO tant fomenta com antagonitza, l'informe racional i optimista de la societat moderna i les seues possibilitats. El propi de Freire -l'afirmació que una bona educació serà un exercici en llibertat a través de la praxi dels oprimits en la qual els educadors serien actors clau en el procés de transformació educativa-, pot semblar difícil de creure per a aquells que sempre estan denunciant la crisi de l'educació i l'estat desastrós d'escoles i professors, però segueix generant molt més entusiasme entre educadors i militants que qualsevol altre model pedagògic. Freire segueix ressonant per als educadors i la PO sembla possible, realitzable, real -perquè educadors i militants poden veure la forma en què la teoria informa la pràctica i viceversa.

Raó 4: Pertànyer a un grup amb ideals similars

“PO és com una insígnia, una bandera, una cosa que em va ajudar a establir una connexió amb altres persones, independentment de quin siga el seu origen, quina la seua raça, ètnia, classe, orientació sexual, fins i tot si t'agrada el kimchi o els tacos. Si veus a algú llegint Freire, sabràs que tots dos pertanyen al mateix grup, que estan del mateix costat “(Kim, 27 anys d'edat, és de Corea i estudia Educació Inicial).

Dues característiques excel·lents i distintives de PO es destaquen en la descripció que fa Kim, de la influència de la PO. En primer lloc, el llibre s'identifica com una eina intel·lectual per al desenvolupament de “pedagogies de la resistència.” Però la resistència de Freire va més enllà de negar-se a obeir les regles de classe, perquè, com ell mateix va escriure: “Cal llavors que nosaltres tinguem la classe de resistència que ens manté vius. També cal que coneguem com resistir de manera de seguir vius, que la nostra comprensió del futur no és estàtica sinó dinàmica, i que estem convençuts que la nostra vocació de grandesa i no de mediocritat és una expressió essencial del procés d'humanització en què estem inserits “(1999, pàg. 74)

En segon lloc, la lectura i discussió de PO ha funcionat com una mena d'“insígnia” simbòlica, que indica la voluntat dels educadors de comprometre amb les idees del moviment ampli de “educació popular/pedagogia crítica”. Com un moviment

⁸ No estic afirmant que aquestes organitzacions siguin exemples “purs” de pràctiques freirianes, només que no és possible aïllar-los ni aïllar el seu sorgiment dels models pedagògics sorgits de les idees de Freire i dels seus debats.

⁹ Leslie Barlett ofereix un exemple d'aquesta situació: “Freire era un símbol poderós entre els educadors que vaig conèixer. Les seues consignes com ara” ensenyar inserits en la realitat dels estudiants o ensenyar als estudiants a llegir “la paraula i el món “eren invocades amb freqüència durant les classes. En una ocasió, el premi en un concurs celebrat entre els alumnes del professorat va ser un breu fullet escrit per Freire.”Mestres” i “estudiants” involucrats em van dir que els programes d’alfabetització d’adults en aquestes tres organitzacions estaven profundament influenciats per les idees de Freire. És important assenyalar, però, que els Mestres de les ONG amb els quals he treballat no tenien un coneixement exhaustiu de l’obra de Freire. Els professionals solien estar familiaritzats només amb una petita part de la seua obra *Pedagogia de l’Oprimat*. Pocs mestres, que no foren els de la universitat, havien llegit més d’un capítol d’algun dels llibres de Freire (Barlett, 2005, 351)

popular de base (especialment a Amèrica Llatina) el moviment d’educació popular / pedagogia crítica s’identifica amb Freire, però una identificació tan forta no ha impedit que la generació d’una miriada de variacions desenvolupades en el diàleg amb els professionals, acadèmics i estudiosos. L’educació popular de Freire s’ha aplicat amb tot tipus de grups (xiquets, ancians, dones, migrants, indígenes, empresonats) i entorns (rurals, urbanes, pobres, escoles, universitats, presons, hospitals, etc.). Així, s’ha fomentat un repertori enorme d’estils, pràctiques i estratègies. No obstant això, manté una orientació pedagògica directivista no autoritària amb l’objectiu d’eleva la conscienciació com a condició prèvia de l’alliberament.

Amb el temps, l’educació popular ha estat adoptada i incorporada a les iniciatives estatals, les polítiques públiques (especialment en l’àrea d’educació d’adults), i un sense fi de pràctiques educatives sindicals, amb poblacions indígenes, organitzacions no governamentals, organitzacions comunitàries, grups feministes, universitats i escoles. Podem citar alguns casos d’experimentació pedagògica, per exemple, el Moviment Sem Terra a Brasil (Moviment dels Sense Terra), la iniciativa zapatista d’educació popular a Chiapas (Mèxic), la iniciativa Ciudadã escola a Porto Alegre (Brasil), la Universitat Popular Mares de Plaça de Maig (Argentina), i la Universitat indígena Tupak Katari (Bolívia) que són bons exemples d’educació popular / crítica d’inspiració freireana⁸.

Abans de presentar la raó següent, m’agradaria reprendre el debat sobre la “domesticació de Freire”. Innombrables educadors populars, docents d’aula i professors universitaris reclamen reinventar Freire, i sens dubte alguns d’ells ho fan des de perspectives comunament identificades com de “sentit comú” o “domesticades”. Etiquetar un enfocament com de “sentit comú” o “domesticat” en general suposa que els objectius polítics, la noció de transformació, o la praxi han estat diluïdes, el que redueix PO a activitats grupals o pràctiques paternalistes⁹. Identificant aquests problemes, és important reconèixer que gairebé tots els esforços per Freire-zar l’educació-enfronta les dues possibilitats: a) la multiplicació de veus que diuen estar fent “Freire” augmenta les oportunitats que aquests educadors reconeguen el paper del crític i els reptes per al desenvolupament educatiu, i b) no es pot “superar” el sentit comú sense travessar (Freire, 1997).

Raó 5: Experimentar tenir poder

No pot explicar completament l’experiència d’haver de bregar amb el tema educatiu en un context real, com l’Índia, ensenyant en una colònia amb dones... On els ideals teòrics s’unien a la realitat i jo podia ser el que jo sabia que volia ser. Probablement no sàpiga explicar-ho bé, però només sé que va ser, en la meua carrera, un veritable punt d’inflexió. Les idees de Freire sobre els mestres i els estudiants, l’aprenentatge i el poder de

desenvolupar models educatius impulsats pel coneixement dels que tenen menys “poder” (però un munt de coneixements) va resultar alliberador per a tots. (Elizabeth, estudiant blanca, mare de dos fills i amb àmplia experiència com a investigadora amb metodologia qualitativa)

El reclam insistent de PO sobre la naturalesa política de l'educació no és una abstracció, o un “significant buit” que pugui ser omplert per qualsevol tipus d'orientació. L'exercici de les formes democràtiques radicals de l'educació depèn tant del rebuig de pràctiques autoritàries com de les pràctiques de laissez-faire. Freire (i molts professors) veuen eixes perspectives duals com a expressió de falses opcions:

“Només perquè jo rebuige l'autoritarisme no vol dir que pugui caure necessàriament en la manca de disciplina, ni que rebutge l'anarquia implica que em dedique a l'autoritarisme. Com vaig afirmar una vegada: Un no és l'oposat de l'altre. El contrari de qualsevol autoritarisme manipulador o de la permissivitat sense llei, és el radicalisme democràtic” (1998: 64).

La sensació de poder observat per Elizabeth també es relaciona amb el fet que la PO és rotundament eloqüent en la seua totalitat, però particularment en la seua oposició a la camisa de força ideològica que suposa pensar l'ensenyament i l'aprenentatge com emocionalment neutres: “És impossible ensenyar sense el coratge d'estimar” (1998: 4). L'amor de Freire, però, no s'ha d'entendre com una forma de mim paternalista que porta a la indulgència i la comoditat, sinó un basat en una perspectiva radical de la relació entre educadors i educands. Segons Freire, el mestre és alhora un estudiant, i l'estudiant, un professor. La naturalesa dels seus coneixements pot ser diferent, però sempre que l'educació siga un acte de coneixement i no només la transmissió de fets, els estudiants i mestres comparteixen una situació similar en tant que productors i es vinculen entre si a través d'un diàleg pedagògic caracteritzat per relacions horitzontals i dialògiques.

Raó 6: Tenir esperances realistes

El que és tan bonic de la mirada de Freire és que sempre ens recorda que encara que les circumstàncies siguin terribles, podrien ser pitjors, però també es poden millorar... A la Universitat veiem esperança i espai per a la transformació. Coneixem la nostra història. La rebel·lió i la joventut de Bòsnia i Hercegovina requereixen justícia i veritat.

A les muntanyes de la veritat mai puges en va: o bé arribes una mica més alt avui, o hauràs d'entrenar la potència per a ser capaç de pujar una mica més alt demà.

- Friedrich Nietzsche

(Ivana, va abandonar Bòsnia cap als Estats Units quan tenia 15 anys. Sovint recordà el grup que mantenia el seu cor i la seua espera prop del seu país.).

Ivana esmenta en el seu document que s'identificava amb la següent declaració en Pedagogia de la llibertat:

“M'agrada l'ésser humà, perquè jo sé que el meu pas pel món no està predeterminat, establert. Que el meu destí no és quelcom donat sinó alguna cosa que necessita ser construïda i pel que he d'assumir una responsabilitat. M'agrada ser humà, perquè estic involucrat amb altres a fer de la possibilitat, història. No simplement resignació fatalista. “(1999, 54).

Des de la publicació de PO, els discursos pedagògic polítics de Freire proposen una “esperança” que exigeix canvis per a un futur que ja està “en” el present. El discurs de Freire, insisteix en l'esperança d'una educació que per merèixer ser anomenada “educació” ha de contribuir a la creació de societats més justes i millors. En establir un marc teòric per al present, PO exigeix que canviem els aspectes opressius de la vida quotidiana a les escoles i en la societat mitjançant la participació en les lluites comunes de l'“ací i ara.” Una millor educació no necessita esperar una situació màgica que donarà lloc a l'emergència d'una consciència utòpica entre els oprimits en el moment en què les circumstàncies objectives ideals es fan realitat. Per contra, la utopia de Freire és realitzable, però només si es llegeix la paraula i el món en un procés de conscienciació en evolució constant, que emergeix de les condicions concretes de la lluita quotidiana en la societat capitalista (Freire 1993). En la visió utòpica de Freire de les escoles, la tasca principal no és alliberar els altres mitjançant l'aplicació de receptes ja fetes, sinó per a desenvolupar la solidaritat amb altres a través de les lluites diàries que es produeixen a les aules, les escoles, i els carrers.

PO els diu als professors que la recerca d'experiències vívides, fins i tot breus, d'escolarització democràtica (en una aula o en un sol districte escolar) valen la pena. Aquestes experiències ens ensenyen no només a esperar més de les escoles, sinó també de millorar l'educació requereix del vincle entre la participació individual i comunitària amb els objectius d'igualtat i solidaritat. També cal proporcionar accés al coneixement social i científicament rellevant i millorar el rendiment individual i socioeducatiu. Crec que les paraules d'Anita, una altra de les meues alumnes de postgrau, reflecteixen aquests complexos sentiments força bé:

“El que em sembla que fa únic a Freire d'entre els autors que habitualment llegim és que sorprén el lector, perquè amb ell hi ha un lloc per

a somriures, així com per a la ira, però no en les formes en què normalment s'espera. Per exemple, recorde que estava captivada per una investigació sobre la naturalesa de l'Índia, l'abús del mite de "minoria model", i els exemples d'activisme sud-asiàtic-nord-americà. Em vaig trobar plorant en les últimes frases del llibre: "Els taxistes ens mostren com els immigrants i els seus fills poden ser radicals en el ventre de la bèstia. La seua és una pedagogia de l'esperança" (203). No estic segura de per què plorava, però crec que Freire hauria somrigut. "



Reflexions finals

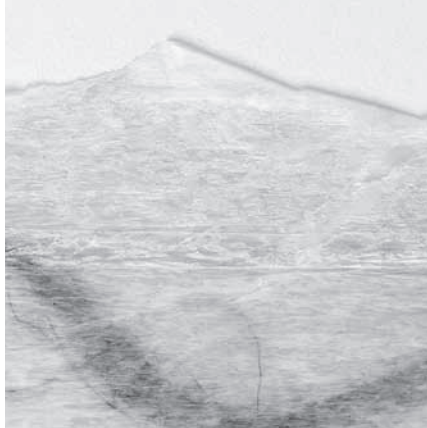
Freire escriu *Pedagogia de l'Oprimit* per a denunciar els múltiples defectes del sistema bancari d'educació, així com l'habitualment proclamada i mai aconseguida 'igualtat d'oportunitats' de la tradició liberal. Val la pena recordar què identifica el sistema bancari segons Freire:

"L'educació es converteix així en un acte de dipòsit, en què els estudiants són els dipositaris i el professor el dipositant. En lloc de comunicar-se, el docent emet comunicats i dipòsits que els alumnes reben pacientment, memoritzen i repeteixen (pàg. 72)... Atès que l'educació bancària anestèsia i inhibeix el poder creatiu, l'educació qüestionadora implica un descobriment constant de la realitat. El primer manté la immersió de la consciència, el segon s'esforça pel sorgiment de la consciència i la intervenció crítica en la realitat" (pàg.62).

Si PO i altres textos posteriors, continuen inspirant a professors, educadors i administradors és en gran mesura perquè les deficiències del sistema educatiu bancari segueixen sent la norma, no l'excepció, i perquè fins i tot avui dia hi ha més professors disposats a comprometre's i afirmar que una altra experiència educativa -una que siga més democràtica, oberta, tolerant i creativa- no només és possible, sinó necessària. El discurs politicopedagògic de Freire proporciona ideals i metes realitzables que permeten als mestres i estudiants, escoles i comunitats reflexionar sobre les situacions, paraules, sentiments, i institucions per a desenvolupar conscièntment espais educatius institucionalment més justos i interessants, com a parts d'una nova, cívica i utòpica visió de la vida democràtica. Un compromís renovat amb la justícia i l'equitat en la societat i en educació és un moviment de benvinguda per al coneixement socialment rellevant, per al respecte per les diferents perspectives sobre les ciències i les arts, per promoure escoles on no es castigue el desacord, on prosperen l'amor i el desig de conèixer, i on la passió per radicalitzar de la democràcia i crear alternatives més justes siga necessària.

Bibliografia

- BARTLETT, L. (2005) Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in *Theory and Practice Comparative Education Review*, vol. 49, núm. 3. 344-364
- FISCHMAN, G., & McLAREN, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies & Critical Methodologies*, 5(4), pàgs. 1-22.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. 20th-Anniversary ed.). New York: Continuum.
- (1998). *Pedagogy of hope: Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- (1999). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- GLASS, R. D. (2001, March). On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundation of liberation education. *Educational Researcher* 30(2), 15-25.
- HOLST, J. D. (2006) "Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in Its Sociopolitical Economic Context" *Harvard Educational Review*, 76 (2) 243-270
- McCOWAN, T. (2006) Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick *Educate*~ Vol.6, Núm.1, 2006, pàgs. 57-70
- PUIGGRÓS, A. (1999) *Neoliberalism and Education in the Americas*, Boulder, Colorado, Westview Press
- SCHUGURENSKY, D. (1998) "The Legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions," *Convergence* 31.1 & 2: 26.
- TORRES, R. M. (1997) The Million Paulo Freires, *Convergence*, "A Tribute to Paulo Freire", Vol. XXXI, Núm. 1-2.



Formar-se i formar. Transformar la pràctica docent: en comú i en acció

Centre de Recursos i Educació Contínua



I. Introducció

Totes les entitats i institucions encarregades de la formació permanent del professorat tenim dificultats i limitacions per contactar amb la realitat dels centres educatius així com la del professorat que hi desenvolupa la seua tasca. El Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació, CREC, no és una excepció a aquesta premissa inicial. Però aquests límits no han de condicionar, d'una banda, l'elaboració de polítiques i accions compromeses amb els processos de formació permanent i, per altra, la incardinació d'aquests en la quotidianitat de la vida educativa, formativa, sociocultural... de les iniciatives educatives promovent i/o enllaçant pràctiques i experiències alternatives d'autoformació conjunta i de cre-acció de les condicions i els requisits per a erigir unes escoles de llibertat i emancipació.

EL CREC situa el seu treball formatiu en la finalitat i les dimensions que suposa el plantejament de *l'Educació Permanent* i dins d'aquesta, en el subsistema de la Formació de Persones Adultes (FPA) especialment, però mai amb exclusivitat i menys amb una delimitació en aquest subsistema que podria tallar els llaços i les connexions amb els altres subsistemes. Aquest plantejament

pressuposa adoptar un marc ampli de formació contínua, justificat des de diferents raons. Una d'elles és que els subjectes que participen en la nostra formació són un professorat amb una formació inicial i específica per a l'educació de Primària i Secundària, i, per tant, el seu desenvolupament formatiu passa per adequar aquesta formació a un nou creixement o construcció personal i professional en la nova realitat educativa en la qual van a desenvolupar les seues tasques educatives en l'FPA. Per altra banda, no hem d'oblidar les vinculacions entre una formació inicial i la seua necessària formació permanent posterior, doncs seria una malaptesa per als reptes d'ensenyar i aprendre en les condicions canviants de la nostra societat. També pensem que aquest nexa, adquireix i cobra significativitat i, per tant dóna valor, a la formació inicial rebuda al situar-la en un procés de socialització d'institucions, temps i espais, és a dir, de formació en exercici de la vocació-funció docent que, d'aquesta manera, traspasa les praxis formatives existents i recurrents, transformant-les en una obra perenne d'autoformació singular i comú en el si de la comunitat de persones educadores i educandes, una comunitat que cal dir, suscita i requereix de la presència, malgrat la utilització de noves tecnologies de la comunicació i d'entorns formatius multimèdia.

D'altra banda, com ja s'ha esmentat, estem en un món en continu canvi, on el nostre procés formatiu com a docents és permanent al llarg de tota la vida. Per tant, l'enfocament epistemològic i ontològic a posar en marxa i a afavorir ha de ser-estar en viu, en context, en relació amb altres subjectes (*"a ningú el formen, ens formem"*), en mediació i, en definitiva, en conversa dialògica partint de si mateix per anar a la recerca de les i els altres en aquesta comunitat d'iguals i de diferents que són les comunitats de formació i creixement, d'acció singular i comú. Potser aquesta pugua ser l'única garantia de millora contínua i quotidiana de les nostres pràctiques educatives, unes pràctiques educatives sempre al servei de les persones educandes. Per tant els plantejaments sociològics, psicològics..., ja no ens serveixen *"a priori"*, tampoc un model de formació de formadors estàtic que ens enllaça amb la repetició de models del passat encara que aquests estiguen adornats amb elements informàtics i/o digitals; molt menys les accions formatives sobre una formació de didàctiques instrumentals no relacionades amb les necessitats, interessos i desigs de les persones educandes i educadores així com amb els reptes educatius sorgits en la posada en joc del procés d'ensenyament-aprenentatge i més encara en una societat tan canviant on els nous reptes exigeixen noves i creatives solucions que passen, entre d'altres, per la participació real de les persones educadores en la configuració de les ofertes de manera coimplicada.

En la formació de les persones educadores d'FPA aquests desafiaments, no només es manifesten amb més intensitat sinó que es fan més heterogenis i complexos per la caracterització singular i social que les persones educandes presen-

ten: joves, adults; dones, homes; 'escolaritzats', sense 'escolarització inicial'; autòctons, emigrants; treballadors sense qualificació bàsica ni professional, diferents tipus d'aturats i un llarg etcètera. I també per les característiques pròpies de les persones educadores -absència de coneixements i sabers inicials sobre la tipologia i especificitat d'aquests aprenentatges i ensenyaments; desinterés pels processos d'actualització i d'autoformació, etc.-, pels contextos educatius, socioculturals i ètics en els quals es produeixen els processos d'aprenentatge... Aquestes qüestions fan que l'aposta de formació que realitzem tinga els següents eixos:

- (i) que és conforme mitjançant la participació de les persones educadores, per a això realitzem una enquesta de detenció d'interessos, necessitats i desigs, cada dos anys, que juntament amb converses amb persones educadores significatives i amb les contribucions que la relació-mediació amb col·lectius i associacions de professorat ens aporten, elaborem un primer esborrany d'accions formatives.
- (ii) que done respostes i plantege interrogants als processos reals i actuals d'educació permanent realitzats, o a realitzar, en les iniciatives educatives i, per tant, que siga vivent, dialògica; que partisca de si: singularment i en comú, i que torne a la realitat de les iniciatives educatives i a les persones educadores les propostes i les accions i, a més a més, possibilita per una banda, la sistematització de les experiències i de les pràctiques i, per altra, l'aprenentatge experiencial i la cre-acció singular i social.
- (iii) que ajude a crear i/o consolidar relacions i mediacions entre persones educadores i educandes, entre iniciatives educatives diverses, entre associacions i col·lectius... tot creant xarxes i processos així com projectes i programes d'autoformació conjunta que, alhora, tenen una funció nutricia en la conformació d'un segon esborrany que presentem en una sessió de treball anual en la qual participen les persones que integren els Consells del CREC i l'aproven i, a més a més, el fem enllaçar amb les altres àrees d'intervenció: assessorament, investigacions, publicacions... que conforma i articula el Pla d'Actuacions definitiu.

li. Els resultats de les enquestes

Pràcticament totes les enquestes -que són enviades a tota la xarxa de centres públics d'FPA, a les persones educadores de la Diputació de València i a les persones educadores de dependència municipal- procedeixen de les diferents comarques valencianes encara que hi ha algunes zones d'ombra -Castelló i molt especialment Alacant-.

Les entitats implicades als Centres d'FPA són :

Ajuntament	53 %
Conselleria + Ajuntament	15 %
Conselleria+Diputació	11%
Conselleria+Diputació+Ajuntament	8%
Diputació+Ajuntament	7%
Conselleria	6%

Els horaris de treball:

Matí	Vesprada-Nit	Matí i Vesprada-Nit
0 %	70 %	30%

1. TIPUS DE FORMACIÓ QUE ES PREFEREIX: Ordena d'1 al 4 les següents possibilitats segons el que considere més interessant per tu:

TIPUS DE FORMACIÓ	Respostes	Percentatge de respostes	Puntuació ponderada inversa*1
Formació en centres, comarques o localitats, encaminades fonamentalment a l'elaboració dels materials, projectes de base territorial, i totes aquestes que s'encaminen cap a la solució de problemes en el context.	1º → 47 2º → 17 3º → 15 4º → 17	96%	286
Tallers, seminaris o cursos específiques de programes formatius, que integraria als professionals i als participants que estan o volen desenvolupar projectes concrets, dins dels àmbits de l'FPA.	1º → 25 2º → 44 3º → 20 4º → 4	93%	276
Cicles de conferències, xarrades, o tallers d'especialistes, tant del camp de l'educació com d'altres: sociologia, administració, serveis socials ...	1º → 20 2º → 5 3º → 33 4º → 37	95%	198
Jornades d'experiències i innovacions de/en l'educació de persones adultes, un espai obert a la participació, "fòrum" de debats professionals i entorns d'exposició d'alternatives	1º → 4 2º → 32 3º → 22 4º → 31	89%	187

¹ La ponderació inversa: donar una puntuació de 4 punts a l'opció primera, 3 punts a la segona, 2 punts a la tercera i un punt a la quarta dins de l'apartat 1 - Tipus de formació-.

2. PROGRAMES: dels programes que assenyalava la Llei 1/95 d'FPA, tot i considerant la seua importància, senyala els que consideres que cal millorar o actualitzar:

Programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica.	59
Programes que faciliten a les persones adultes la participació i l'obtenció de titulacions que possibiliten l'accés al món del treball i als diferents nivells educatius, mitjançant modalitats, organitzacions i metodologies a les característiques de l'aprenentatge de les persones adultes.	54
Programes per a promoure el coneixement de la realitat valenciana en tots els seus aspectes i, de manera específica, en tot allò que es relaciona amb la llengua i la cultura.	36
Programes per a la preparació de l'accés de les persones adultes a la universitat, mitjançant la superació d'una prova específica.	20
Programes que promouen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats. La superació de tot tipus de discriminacions, la participació sociocultural i laboral, i la formació ambiental.	59
Programes de formació ocupacional que, responen als objectius i a les finalitats d'aquesta llei, afavoreixen l'orientació, la promoció i la inserció laboral, i el desenvolupament d'iniciatives formatives que fomenten l'ocupació.	57
Programes d'iniciació al treball, d'actualització i reconversions de les professions.	41
Programes socials d'integració d'immigrants i de minories ètniques que desenvolupen la cohesió social i també programes socials dirigits a persones amb dificultats subjectives de contractació.	35
Programes que afavoreixen la integració en la societat a les persones amb minusvalideses físiques i psíquiques, la seua possibilitat de formació i el seu desenvolupament professional que promoga l'accés al món del treball.	17
Programes que orienten i preparen per a viure el temps d'esbarjo d'una forma creativa.	37
Altres programes que contribueixen a la consecució dels objectius assenyalats a l'article tres d'aquesta llei.	4

3. PROPOSTA DE TEMES: marca amb una X les propostes que consideres més interessants o convenients.

Propostes formatives demanades	Percentatge
Metodologies en la Formació de Persones Adultes.	55
El treball de grups i el treball amb grups. Dinàmiques.	20

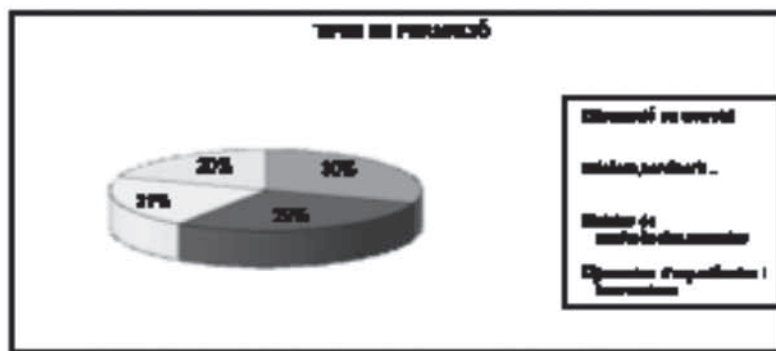
Coneixements i recursos de les institucions locals, nacionals europees.	4
Desenvolupament de la sensibilitat i les habilitats per a la lectura de la imatge al cinema, teatre, pintura...	21
Mitjans de comunicació: lectura crítica i funcional.	43
Eines pedagògiques: de la planificació a l'experiència.	5
Intel·ligència emocional: negociació, relació empàtica.	35
Aspectes psicològics, pedagògics i sociològics dels joves.	41
Aspectes psicològics, pedagògics i sociològics de les persones adultes.	29
Actuació amb persones en situació de vulnerabilitat.	23
Ecologia i educació	37
Tractament de la diversitat a l'aula.	35
Elaboració de materials curriculars per a aprenents adults.	32
Món del treball i educació.	25
Orientació psicopedagògica i laboral en l'educació i formació de persones adultes.	32
De la promoció de les associacions d'alumnes a la participació i gestió dins del procés educatiu.	17
Avaluació dels processos de formació.	11
Organització del centre d'FPA.	40
Els Projectes de Base Territorial.	3
Elaboració de programes i projectes. Plantejaments microdidàctics	6
La Carta dels Drets dels Participants i les seues implicacions.	2
El Graduat d'Educació Secundària (GES) per a persones adultes	55
Els programes per a la preparació de l'accés de les persones adultes a la Universitat.	25
Els programes per a la preparació de proves específiques de CCFF.	36
La formació professional als centres de FPA	26
Recursos didàctics per a desenvolupar competències lingüístiques.	22
Ensenyament de les llengües autòctones per a persones estrangeres adultes.	27
Immigració e interculturalisme.	32
Immigració i Formació de persones adultes.	40
Educació per a la salut i la qualitat de vida.	16
Educació per al desenvolupament personal i de la comunitat.	4
Cultura popular.	9
Dinamització sociocultural i comunitària.	26
Acció educativa amb persones amb disminució.	13

Programes PQPI i formació de joves.	11
Xarxes d'intercanvi de coneixements.	17
Taller sobre l'educació per a l'alimentació i el consum.	5
Teatre i expressió corporal.	12
Eines informàtiques bàsiques.	32
Programes informàtics de gestió de centres.	29
Metodologia informàtica per a professors/es de persones adultes.	52
Les noves tecnologies aplicades a l'educació.	54
Coneixement del medi sociocultural on es desenvolupa l'ensenyament-aprenentatge	1

III. Anàlisi de les dades

1. **De les entitats implicades.** Les aportacions majoritàries són dels centres públics d'FPA de titularitat municipal. El que podria interpretar-se com una major accessibilitat i també voluntat de les persones educadores municipals a l'oferta formativa del CREC. La resta de centres on hi ha una composició heterogènia d'equips docents també és significativa la seua contribució (41% d'aquestes); quedant una participació residual en aquestes propostes formatives per part dels centres públics de titularitat de la Conselleria d'Educació. La inèrcia formativa i les possibilitats de formació d'aquest col·lectiu dins dels serveis de l'administració educativa potser justifique aquesta dada. Per altra banda, cal esmentar que entitats de caire institucional (ajuntaments i d'altres entitats), associatiu i organitzacional (col·lectius: TAREPA-PV, CMM; sindicat, APAP, i la FEVAEPA) cooperen amb aquest dispositiu de la Diputació de València en configurar una oferta que done resposta als interessos, desigs i necessitats de les persones educadores i dels territoris.
2. **Dels horaris de treball.** Aquestes dades evidencien que els centres d'FPA tenen un horari de vesprada-nit. Amb la qual cosa les possibilitats formatives en un horari de matí és el més convenient per a bastir la nostra oferta educativa des del CREC. Els altres centres amb horaris de matí i tarda, l'oferta educativa del CREC obtinguda en aquesta dada, se centra en els mesos on no hi ha treball docent lectiu: setembre i juliol (cursos de setembre, escola d'estiu i seminaris d'estiu).
3. **Sobre el tipus de formació.** La ponderació realitzada ens avala el treball centrat en els contextos formatius i territorials on es desenvolupen les nostres experiències educatives. Reforçades amb una formació específica de tallers, grups de treball i jornades, seminaris o cursos que integra-

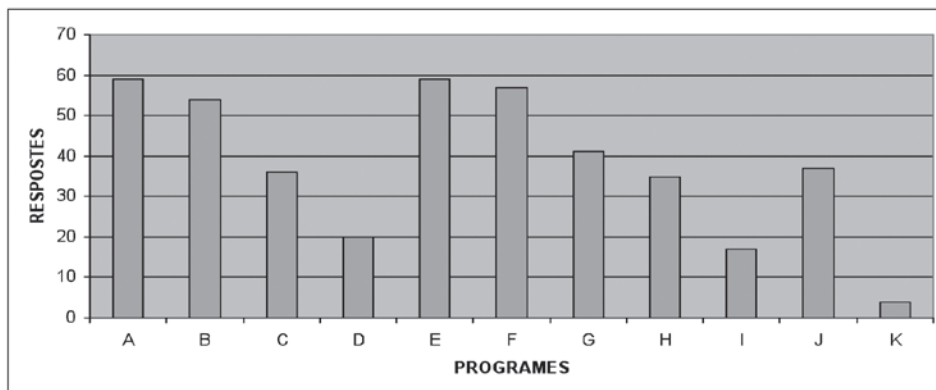
ran a persones educadores i educandes que volen desenvolupar projectes i programes educatius concrets, contextualitzats, emancipadors i valencians dins de l'FPA.



Les propostes formatives núms. 1 i 2 comptarien amb el suport majoritari, quasi un 60% de peticions.

4. **Sobre els programes.** Les demandes de millora que hem rebut són relatives als programes: a.- d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica; b.- que faciliten a las persones adultes la participació i l'obtenció de titulacions que possibiliten l'accés al món del treball i als diferents nivells educatius, mitjançant modalitats, organitzacions i metodologies a les característiques de l'aprenentatge de les persones adultes; e.- que promouen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats. La superació de tot tipus de discriminacions, la participació sociocultural i laboral, i la formació ambiental; f.- de formació ocupacional que, responen als objectius i a la finalitat d'aquesta llei, afavoreixen l'orientació, la promoció i la inserció laboral, i el desenvolupament d'iniciatives formatives que fomenten l'ocupació. Considerem que responen a la situació actual de la població jove i adulta que hi participa a les iniciatives educatives i, potser caldria recordar que:
 - un 65% d'aquesta població jove i adulta no té la titulació mínima bàsica (GES);
 - un 40% de la població activa no té aquesta mateixa titulació;
 - un 31,8% dels i de les joves abandonen aquests estudis, segons dades del ME referides al 2007;
 - o que la taxa d'atur en les dones i els homes analfabets o amb estudis primaris està correlativament en 63,8% i 34,6 i que òbviament baixa segons apuja el nivell de formació i qualificació.²

² Fonts: IVE i EPA segon trimestre del 2010.



I que caldria possibilitar, per una banda, processos de millora i autoformació en aquests àmbits i, per altra, que als centres públics d'FPA es possibilitaren les actuacions especialitzades i específiques per a abordar els programes esmentats però amb una finalitat d'enllaç i/o realització d'accions formatives incardinades en la formació professional i ocupacional, en el reconeixement, l'acreditació i la certificació de capacitats i competències.

5. Sobre les propostes de formació. En coherència amb tot l'anteriorment exposat les exigències curriculars educatiu-formatives segons l'enquesta passen per:

aconseguir metodologies específiques en l'FPA (un 55%).

- la forta demanda per a treballar el Graduat d'Educació Secundària i la formació bàsica necessària per a iniciar altres estudis de formació professional, per a realitzar estudis de capacitació laboral i professional o realitzar estudis de qualificació ocupacional per a la reconversió productiva (un 55%).
- la innovació educativa a través de propostes i usos relacionats amb els TIC, concretades en la "*metodologia informàtica per al professorat d'FPA*" (un 52%) i "*Les noves tecnologies aplicades a l'educació*" (un 54%).
- conèixer els aspectes psicològics, pedagògics i sociològics que envolten i caracteritzen un treball educatiu-formatiu amb joves (un 41%).
- el treball amb persones immigrades (un 40%).
- el treball d'aspectes relacionats amb "*l'organització dels Centres d'FPA*" (un 40%), l'augment del nombre de persones i la seua heterogeneïtat, els nous entorns multimèdia... poden ser les claus que acrediten aquesta demanda.

Finalment, aquest és el camí que entre totes i tots ens hem assenyalat i per aquest continuarem discorrent per a, d'aquesta manera, poder enfortir els programes-projectes-processos de: (i) crear les condicions, (ii) proporcionar experiències i promoure reflexions i sistematitzacions al si de les pràctiques educativocials que desenvolupem, des del CREC i des de les iniciatives educatives així com des de les experiències i pràctiques formatives i educatives que des del CREC afavorim: autoformació conjunta, autoformació i posada en marxa de novacions i, (iii) pensar l'experiència i/o experimentar el pensament per tal d'activar el present, posant-nos en la senda de la interrogació i de la reproblematicació així com de la creació singular i social en l'educació permanent.

Així doncs la formació i l'autoformació conjunta comencen sempre com una trobada -relació i mediació, diàleg i acollida...- que és sempre esdeveniment, on es conjuguen les posicions de les diferents persones educadores i s'inicia una reconstrucció en el món: de l'educació, de les relacions i mediacions, de les pràctiques, dels continguts... en un *“moviment del món a la paraula i de la paraula al món. Moviment en el qual la paraula dita flueix del món mateix per mitjà de la lectura que fem (...) la lectura de la paraula no és només precedida per la lectura del món sinó per una certa forma d'escriure'l o de reescriure'l, és a dir, de transformar mitjançant la nostra pràctica conscient”*³ i, així verifiquem aquest procés d'atenció, de valorització del treball efectuat, en definitiva, d'una formació posada en lloc i en joc per les persones educadores.

³ FREIRE, Paulo (2007). *La importància de llegir i el procés d'alliberament*. Edicions del CREC. Xàtiva.

Llibres

FOUCAULT I L'APRENTATGE PERMANENT. GOVERNANT EL SUBJECTE

Andreas Fejes i Katherine Nicoll
Edicions del CR^eC. Editorial DENES.
Enric Ramiro Roca

Realment era important disposar d'una obra col·lectiva i plural que qüestionara des d'una rigorosa investigació empírica els discursos, les pràctiques i les polítiques de l'educació permanent com afirma el professor Benedito en la seua introducció. I era necessari també per diferenciar aquest concepte general del particular de l'educació d'adults i per oferir un conjunt de refle-

xions i recursos que Foucault ens aporta.

Aquest és l'objectiu del llibre basat en un simposi titulat Foucault and Lifelong Learning/Adult Education celebrat a la Universitat de Linköping a Suècia en el 2006. Això ha estat possible gràcies a un conjunt de col·laboradors i especialment a l'edició en valencià que ens aporta l'editorial Denes juntament a Edicions del CREC.

Michel Foucault fou un filòsof francès i prestigiós professor del Collège de France que després de maig del 68 començà a participar en diferents grups marginals i alternatius de lluita política i soci-

al amb un fort compromís, però sempre allunya't de les grans formacions polítiques i sindicals. Influenciat per Nietzsche, Kant i Heidegger, dedicà els seus esforços a repensar la història per a comprendre el present i a deixar al descobert les classificacions que sobre el saber i l'ésser humà s'havien fet des del segle XVIII.

Però una part dispersa i poc analitzada, han estat les seues aportacions a l'educació que durant els últims vint anys han posat de manifest altres pensadors que han fet créixer l'interés per aquest filòsof. Aquest llibre recull un bagatge important de contribucions, totes elles unides pel

concepte clau de governamentalitat. Aquest concepte, fonamental i mai tancat, és el principi-guia de l'autor. Per a Foucault, totes les relacions de la societat són de poder biunívoc, natural i necessari, de forma que no és tan sols control extern sinó el poder-se controlar cadascun, o com deien els grecs “la principal obra és la pròpia vida”. I això ho aplica a la formació permanent, on tots som responsables de la nostra.

L'estructura del volum està repartida en quatre parts. La primera recull una complexa aproxi-

mació a l'autor, la seua obra i temàtica que ens ocupa, més el pròleg, reconeixements i un capítol escrit pels dos autors principals on es tracten els estudis de Foucault vers l'educació permanent. A continuació hi ha un conjunt d'investigacions que s'agrupen al voltant del govern dels subjectes de la política, mentre el següent ho fa sobre els subjectes pedagògics i l'últim, molt més reduït, sobre el govern dels subjectes, o siga sobre la mateixa existència amb una visió general de les aportacions del filòsof a l'aprenentatge permanent.

El llibre està editat al si de la prestigiosa col·lecció Paulo Freire, però a diferència d'altres aportacions, utilitza un llenguatge universitari i especialitzat molt específic i dens. Cada capítol disposa d'una selecta bibliografia que com és costum anglosaxona tan sols ofereix referències en anglés, i que depenent de l'autor està més o menys actualitzada. En definitiva, una contribució bàsica que ara disposem en la nostra llengua i on queda patent l'interés i dedicació de Foucault pel món educatiu.

L'EDUCACIÓ COM A PRAXI POLÍTICA
Francisco Gutiérrez Pérez
Edicions del CR°C. Xàtiva
Maria José Picher Ricart

Quan m'estava preparant per a ser mestra escoltava parlar de formació integral i integrada i tots/es els/les que formaven part del sistema educatiu (o al menys a aquest servien) s'omplien la boca amb aquests conceptes. I jo entenia que aquells conceptes em responsabilitzaven i corresponsabilitzaven amb els altres (altres mestres, altres alumnes, altres pares,...) a la participació en la creació/construcció, amb més o menys entrebancs, d'una societat més justa i equilibrada.

Avui que ja exerceix de mestra em pregunte on han quedat aquells “significats”, atès que l'única preocupació del sistema educatiu és dotar l'educació d'apolicitat i de tecnocràcia. Passa per constrènyer accions i no deixar llibertat, per tenir la documentació administrativa complimentada (programacions, objectius, competències, com complir amb tal o tal competència...) per a quan arribe “l'auditoria”, etc., i així, la professió/vocació de mestra/e s'ha vist desvirtuada. I dic desvirtuada perquè en destinar tant de temps a acomplir les normatives, en mal/pensar per determinar si una acció és legal o il·legal, en emplenar

papers i papers (la burocràcia)... restem temps a les relacions, a les co/creacions, a l'exercici de la nostra responsabilitat front al món i ens convertim en robots programats al servei d'una ideologia dominant que utilitza el sistema educatiu per a perpetuar-se i d'aqueixa manera no ens percaitem que tan sols estem fent resò d'una de les condicions humanes que és el “ser econòmic” (ens preocupa el sou, es venem per diners, es medim per diners...) i s'oblidem de la resta de condicions humanes: la relacional, la social i sobretot la política. En definitiva fem resò d'un “sense sentir”, com deia Francisco Gutiérrez Pérez quan vam tenir l'opor-

tunitat i la sort de compartir amb ell experiències uns dies del maig de 2011.

La lectura del llibre de Francisco Gutiérrez Pérez *L'Educació com a praxi política* ens endinsa en l'exercici de la responsabilitat que hem d'assumir com a mestres per a fer de l'educació l'instrument de desenvolupament personal i de transformació social, gaudint d'una democràcia real (amb drets i responsabilitats) i no la conformitat amb una representativitat democràtica. També ens orienta en el fet que per a l'exercici de dita responsabilitat, ens pertoca participar en la transformació del sistema educatiu que passa per fer de l'educació una acció politicosocial en tant que esta implica educar en la comunicació dialògica no en la exposició magistral, en la socialització i la participació democràtica no en l'adoctrinament, en la construcció creativa no en la transferència de coneixement, en el treball lliure no en la passivitat front a l'essencial, en la llibertat no en la submissió, en la justícia i l'esperança.

Allunyar-nos d'aquesta responsabilitat implica fer de l'escola i de l'educació un instrument per a reproduir individus adaptats que no individus singulars, i un instrument de selecció exclouent, que prima o prioritza les ha-

bilitats adquirides per a fer servir les necessitats creades i creades des d'una minoria dominant, front als dons naturals, diversos i diversificats de les persones tant en qualitat com en quantitat. I així, des de l'escola, des del sistema educatiu, es determina què s'ha de premiar i què s'ha de castigar. I en l'afiançament d'aquesta dimensió social estem participant nosaltres els mestres, que servint al sistema i fent ús i abús de poder releguem l'educand a la dependència i a l'alienació.

També cal fer ressò que aquest model d'escola i d'educació servents, a la vegada que igualen, diferencien, i així per exemple pobres i rics no estem en condicions d'igualtat per a poder accedir als bens socioculturals (sanitat, educació...) però se'ns demana igualtat alhora d'exercir el dret a un treball. És quelcom així com que "tots i totes som iguals, però uns i unes són més iguals que d'altres".

Què és aleshores el que ens trobem?... Es trobem mestres de professió mercantilista (fer el meu horari i a casa) que no de vocació. Mestres que no fem de la nostra professió una opció política de responsabilitat front al món, front a les desigualtats i injustícies, front al reconeixement de drets i deures... i no dotem les persones d'instruments d'anàlisi

adients que són necessaris per a iniciar transformacions.

El nou projecte educatiu que ens planteja Francisco en este llibre passa per una *concientització* de les/els mestres per a recrear hòmens i dones que no aprenquen a adaptar-se, sinó hòmens i dones que aprenquen a reflexionar al voltant del *ser*, *estar* i *fer* en la societat; hòmens i dones creadors i creadores de la seua pròpia història, la història d'un home/dona i d'una societat que essent incapaces estan per fer. Home nou i societat nova, que es fan i es construeixen simultàniament essent en el present i projectant-se en el futur, i que en transformar-se la societat es transforma també l'home. Aquesta recreació, implica compromís, coherència i treball en un procés continu de creació que és la vida, on tan important és la contribució de l'home al canvi com la contribució del canvi a la modificació de l'home per a fer sorgir "l'home" i "la societat" lliures, no un model d'home o un model de societat al servici d'un sistema de producció que crea dependència, servitud i esclavitut.

D'aquesta manera, es fa necessari un projecte educatiu alternatiu que permeta "*educar en*" i no "*educar per*", la qual cosa suposa: 1) Augmentar la comunicació dialògica, que ha anat

disminuint a mesura que ha anat augmentant la tecnificació, i modificar les relacions, abandonant la jerarquització, intercanviant els rols de comunicador i receptor... fent de la comunicació dialògica un eix vertebrador i estructurador de noves creacions i nous compromisos que fan créixer hòmens i dones pel fet que passaran de consumidors passius a perceptors crítics i actius, però no sols en les relacions educador/educand o educand/educand, sinó també en les relacions educand/mitjans de comunicació per sentir-se i significar-se com home/dona. 2) Fer de les relacions pedagògiques relacions democràtiques on l'important són les manifestacions expressades de necessitats i interessos de les persones participants, propi d'una participació democràtica, allunyades de pors i temors que el que potencien és l'angoixa, l'ansietat, el silenci ofegador... i en definitiva la inacció i el conformisme que seran traslladades a les relacions socials i encara que no siga determinant, ajudarà en la configuració d'una societat caracteritzada per una còmoda democràcia participativa. 3) Estar integrat en la comunitat, escoltar i reconèixer altres maneres de fer en altres àmbits externs a l'escola, ser espai obert a les necessitats locals

on la comunitat pot qüestionar i qüestionar-se... el que suposa involucrar-se, responsabilitzar-se, viure en primera persona, posar-se en joc i en lloc,... en definitiva un canvi d'actituds sobretot per part de les persones educandes, que per ajudar l'educand en el seu desenvolupament com a persona en la societat, li exigeix una plena participació politicosocial en el sistema educatiu. 4) Fer de la creativitat dels educands un dels elements essencials perquè la creació implica expressió de sentiments, desitjos... interns en relació a l'extern, és en definitiva la manifestació de la subjectivitat vertadera, que és vida i és fecunda i que pren sentit i significat per a la persona, allunyada de la repetició d'estereotips que impliquen la modelació, la robotització i la manifestació de no vida, l'esterilitat... en definitiva un sense sentit, i així es torna a fer necessari un canvi d'actitud dels educadors i educadores per a afavorir la creativitat i no castigar-la, potenciant d'aquesta manera l'aprenentatge per descobriment i assimilant per transformació que genera satisfacció i no per repetició que genera tedi. 5) Integrar en el dia a dia, "la pràctica de pensar la pràctica" en comunitat, partint de la realitat per reflexionar-la i anar de la reflexió a l'acció i d'esta de nou

a la reflexió i a l'acció per anar fent transformacions amb sentit i significació pròpia.

Este llibre és una crida a educadors i educadores perquè canviem d'actituds, perquè recuperem ideals que ens ajudaran a ser d'altra manera, a estar d'altra manera, a sentir d'altra manera, a pensar d'altra manera, a actuar d'altra manera, significar d'altra manera, expressar d'altra manera... perquè altra manera és possible i si el que volem de la nostra tasca, és conformar processos de vida, haurem d'apropiar-nos dels principis que la sustenten com són *l'autoorganització* de les persones implicades amb els seus desitjos, aspiracions... en definitiva "emocions" que han de fluir com a matèria i energia per a la *co-creació* fent del producte resultat motiu de satisfacció; la *interdependència* que implica en les persones posicionaments singulars que posats en relació permeten *fer créixer, multiplicar i potenciar els productes* resultat de l'acció-reflexió-acció augmentant el compromís i la responsabilitat i la *sostenibilitat* en la línia de no posar en perill la fecunditat de nous processos que permeten la continuïtat en altres processos que a poc a poc dotaran de sentit i significat l'home/dona, a l'educació i a la societat.

CONVERSAR DE CONVERSAR, IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PARADIGMA EMERGENTE

Francisco Gutiérrez Pérez

Edicions del CR^eC, Xàtiva

Iolanda Corella

Hi ha llibres que tenen la qualitat de permetre a qui llig escoltar la veu de l'autor propera, despullada, clara, com si el tinguérem assegut davant nostre mentre prenem tranquil·lament un café i puguérem intervindre en qualsevol moment plantejant interrogants o donant la rèplica. *Conversar de conversar, implicaciones educativas del paradigma emergente*, és sens dubte un d'aquests. Des de la primera pàgina m'he trobat immersa en una cordial conversa amb l'autor, que de manera oportuna em presenta altres veus, que enriqueixen aquesta la nostra xarrada particular, i ho fa amb la senzillesa amb què es donen les converses entre amics i amb eixe llenguatge plaer amb què es diuen les coses essencials.

Al llarg d'aquesta plaent trobada, Gutiérrez ens urgeix a repensar l'educació des d'un nou plantejament paradigmàtic, des de l'anomenat paradigma emergent i que ens situa de ple en els principis de la complexitat. És per tant, una invitació, però també un desafiament, a obrir no-

ves sendes, noves pràctiques que s'obliguen a allò holístic tot entenent les estructures educatives com a necessàriament ecològiques, relacionals i orgàniques. Així, ens proposa *resignificar* l'educació, i per tant, defugir l'objectivitat, tornar-hi a l'educació el *sentit*, que mai pot ser traspassat, sinó que ha de ser construït pels protagonistes del procés. Aquest tornar a posar el subjecte al centre de les nostres pràctiques educatives, aquesta *rehumanització de l'educació*, passa necessàriament per entendre que la realitat la fem nosaltres en tant que creadors i recreadors de *sentit* i que, per tant, els processos educatius han d'arrelar-se a la quotidianitat de les persones que participen, ja que és en el fet de viure de les persones on s'aferma el *sentit*. Consegüentment, l'autor ens convida a avançar cap a una nova educació no centrada en l'ensenyança, en la didàctica, en el currículum, en el programa; sinó en l'aprenentatge, en els processos dinàmics d'interacció, sinèrgics, de creació i recreació del món. Perquè, finalment, aprendre i viure són en el fons la mateixa cosa i els processos de vida i els processos d'aprenentatge coincideixen. Els sistemes naturals i socials es troben contínuament en moviment, en equilibri dinàmic constant i,

per tant, l'aprenentatge significatiu està relacionat amb el procés creatiu del ser viu que s'autoorganitza i s'autoconstrueix en relació amb els altres i l'entorn. Per tant, el ser humà és creador i obra, és subjecte i objecte, és text i context; és món.

És en aquest *sentit* que Gutiérrez ens planteja la necessitat de passar d'una "societat d'ensenyants, a una societat d'aprenents" ja que l'actual sistema educatiu, centrat en l'ensenyança, en lloc d'educar, deseduca i despulla de competències la persona educadora que queda reduïda a instructora al servei d'un sistema coercitiu, a mera executora de programes, de terminis, de proves. Considera, per tant, inevitable la ruptura radical; l'"avortament" d'un sistema que "posa en perill el futur de la humanitat" i ens encoratja a "recuperar la naturalesa política de l'educació" en tant que transmissora d'estratègies per a la vida, i per tant fonamentada en el desig, el plaer i l'amor. D'aquesta manera, la tasca fonamental de qui pretén educar és "*reencisar l'educació*"; que podríem dir també reenamorar, ja que implica posar l'amor al bell mig de les relacions entre les persones, i per tant, també al centre dels processos educatius; implica també despertar el goig del coneixement i de la crea-

ció; estimular eixa curiositat plaent que troba el goig no sols en el descobriment, sinó també en la recerca. En definitiva, l'objectiu fonamental del sistema educatiu hauria de ser, des d'aquesta perspectiva, el de crear, recrear i promoure espais d'aprenentatge plaents, cordials on es donen les condicions que permeten als homes i les dones construir experiències d'aprenentatge.

L'autor ens convida en aquesta suggeridora conversa a tren-

car amb les pràctiques sovint improductives de la institució escolar "morta" que trau sentit a allò que fem i a trencar, també, amb el que d'institució hi ha en nosaltres, amb aquelles idees i actituds que ens han colonitzat; ens convida a obrir-nos a la incertesa, a la recerca, ja que si els processos educatius són dinàmics i imprevisibles la nostra actitud ha de ser necessàriament d'aguait, de disposició al risc i d'apertura al què vindrà; ens convida a la deso-

bediència vital que suposa el fet de negar-nos a viure sense sentit; ens convida a la senzilla i complexa tasca d'obrir camins inèdits i a construir, amb cada passa donada juntament als altres, el propi sentit del camí.

En definitiva, Francisco Gutiérrez ens encoratja en la seua obra a "actuar amb la força i la passió de la pròpia bogeria"; a somiar, com ell fa, una nova educació i a viure el nostre somni amb voluntat i coratge...

PER UNA PEDAGOGIA DE LA PRE-GUNTA

Paulo Freire i Antonio Faundez
Edicions del CR[©]C

Marina Aparicio Barberán

Com d'acostumats estem a no qüestionar-nos el dia a dia de la nostra vida? Tots sabem i som conscients que la societat actual té la tendència a no posar-se en risc davant de cap situació, a no posar-se *'en lloc i en joc'*. Aquest conformisme social general crea una societat de covards, satisfets, submisos... amb l'únic objectiu de no arriscar la seua posició, el seu *status quo*., la seua vida... Romandre estàtic, sord a les situacions i a la realitat i a si mateix, és molt més senzill i pla-

ent, evita problemes i conflictes i ens dota d'una mena d'*equanimitat i decència burgesa* que ens garantitza l'acceptació.

Tot i que molts homes i dones pensen d'aquesta manera i viuen rebutjant qualsevol tipus d'actitud que comporte enfrontament o contradiccions amb 'allò que està constituït', hem de ser conscients que, a banda d'evitar els conflictes amb les persones del nostre voltant, el conformisme complacent implica adaptar-se a les circumstàncies i a les situacions amb resignació, i això ens porta directament a l'estancament, a la mediocritat.

El conformisme requereix l'aniquilació de la consciència, ja que com deia Karl Marx, si 'l'ho-

me -o la dona- és essencialment un ésser d'acció' i la seua realitat no està determinada genèticament sinó que és conseqüència del que ell o ella ha fet, i allò que ha fet no és altra cosa que la transformació de la realitat per a la satisfacció de les seues necessitats, i transformant la seua realitat és com es transforma a si mateix,¹ en l'actualitat com en el passat, en general, del que es tracta és de reduir l'ésser humà... convertint-lo en un individu obedient i adaptat perquè resulte funcional per a la seua inserció i operacionalització dins del sistema i per al sistema. Una reducció que ens porta a quedar estancat pel dogma que comporta viure segons el pensament dels

¹ Marx, Karl (1932). *Manuscritos económico y filosóficos de 1844*, Marx/Engels Gesamtausgabe, Abt. 1, Bd. 3

altres i les altres, i per tant, a ser persones que donen l'esquena a la curiositat, a la intuïció, a la consciència, a voler el que volem, a voler el que fem...

Aquest llibre en forma de llibre conversat tracta de la necessitat de la pregunta, del qüestionament de les situacions, dels fets... És un text que s'apropa al coneixement i, al mateix temps, al procés de creació i recreació d'aquest, sempre fruit d'una crítica i confrontació amb les situacions diàries que vivim els homes i les dones, d'una sistematització i reproblematicització de les experiències viscudes, de totes elles, les educatives, les ètiques i les polítiques; és un llibre on la paraula viva crea i recrea el món al mateix que crea i recrea les persones que hi parlen.

Al llarg del llibre tant Paulo Freire com Antonio Faundez, amb les seues paraules i reflexions continuades, ens apropen també a les seues experiències de vida i diàlegs, experiències i diàlegs a través dels quals tots i totes esdevenim ciutadans i ciutadanes en la mesura que llegim, escoltem i confrontem amb les nostres experiències i pràctiques de vida: educatives i socials, polítiques i ètiques... És per això que en tot moment po-

sen de rellevància la pregunta, i al mateix temps, la pedagogia de la pregunta, fent-nos participants de la necessitat de pensar i activar el present, de la essencialitat de trobar/retrobar el DESIG - l'INTERÉS - la NECESSITAT² d'una alfabetització que atorgue valor a la paraula i, amb aquesta, a l'acció que implica aquesta paraula dita.

I és que és només mitjançant la paraula com podem establir un diàleg entre l'altre i l'altra, formular-nos i formular interrogacions sobre quotidianitat, no tan sols la pròpia sinó la de la resta de dones i homes, vivint una experiència d'aprenentatge permanent, i fent una lectura del món, de les diferents realitats existents i de nosaltres mateixos.

Una paraula que sempre que és dita obri un camí, una navegació... incerta però que és recollida, escoltada, llegida per altres homes i dones i, eixes accions últimes, susciten de manera invariable probables accions potser sense finalitat aparent però que construeixen dissenys, emocions, alegries... i sobretot fan vida en comú i, finalment, construeixen també una trobada i l'inici de la cooperació entre homes i dones, en una comunitat amb un horitzó d'esperança activa.

Aquest llibre resulta ser una proposta rellevant, contant-nos com s'ha desvirtuat el sentit de l'educació i com s'ha reduït a una **educació/pedagogia de la resposta** -des de les experiències i pràctiques a Xile i a Amèrica Llatina-, on hi ha una lògica predeterminada en la qual l'estudiant existeix per a aprendre i el professor o professora per a ensenyar, individu que té la veritat absoluta de l'aprenentatge, excloent al i la estudiant del mateix procés educatiu, i sobretot, produint en ells i elles una *castració de la curiositat* mitjançant classes magistrals on no hi ha lloc per a l'espontaneïtat, la creativitat... cosificant, d'aquesta manera, als i les estudiants, i al mateix temps eliminant la possible *resistència* que aquests i aquestes poden/podrien presentar.

Una educació on l'educador i l'educadora només simulen la realització de la seua responsabilitat com agent educatiu, però incomplint-la limitant-se a l'exposició d'un temari concret mitjançant un discurs que porta a una instrucció estupidificadora on el sentit comú desapareix i s'oblida el significat real i actual de l'educació.

Si apliquem la lògica de l'aprenentatge actual -o la pe-

² Missatge clar que podem vore a l'última publicació de *The Whole Earth Catalog*, i que fa menció Steve Jobs al discurs d'obertura del curs acadèmic 2005-2006 a la Universitat d'Stanford: Stay hungry. Stay foolish.

dagogia de la resposta-, present a la major part de les institucions educatives, podem afirmar que la metodologia predominant és la de donar respostes als educands i educandes, i per tant, l'acte d'aprenentatge termina en si mateix, ja que en cap moment trobem un procés/camí/senda de retorn mitjançant la qual s'estableix un diàleg, un debat, i per tant, un qüestionament dels temes desenvolupats.

Al mateix temps, el text ens allunya amb la descripció i vivència de les seues experiències d'aquest escenari pragmàtic, eficientista i eclèctic. Paulo Freire i Antonio Faundez mitjançant el diàleg, i portant-nos a '*univers paral·lel*' i aïllant-nos de la lògica de la societat actual, ens contraposen aquest escenari del qual acabe de parlar amb l'escenari d'una **educació/pedagogia de la pregunta** referint-se a l'educació alliberadora i problematitzadora, mantenint sempre un debat entorn a la dialèctica autoritat/libertat, opressió/emancipació. Una educació basada en pre-

gundes ja que és només aquesta l'única creativa i apta per a estimular la capacitat humana de sorprendre's, de respondre a la seua sorpresa i resoldre els seus veritables problemes essencials, existencials... i el mateix coneixement.

Des del meu punt de vista, les preguntes són un element pedagògic que dona una bona solidesa al procés d'aprenentatge en si i autoaprenentatge, un procés que no està limitat a un període o etapa de la vida dels homes i les dones, sinó que es produeix al llarg de la vida de cada una de les persones,³ un procés d'aprenentatge en el qual els homes i les dones desenvolupem la capacitat per a percebre de forma crítica la nostra existència al món, les diferents realitats... sempre en continua transformació.⁴

És llavors quan el diàleg entre Freire i Faundez ens porta de nou a la pedagogia de la resposta i a la seguretat ideologitzada -segons la qual la i l'estudiant existeix per a aprendre i el professor i la professora per ensenyar-, afirmant

que a l'actualitat els i les professors difícilment entenen que ensenyant s'aprén,⁵ i també a avaluar el riscs que els i les mateixos intel·lectuals correm, com són la visió que moltes vegades tenim de contraposar dos mons que en realitat són indivisibles/inseparables -el teòric i el pràctic-, i com amb l'elecció d'un d'aquests implica la negació de l'altre.

Un aprenentatge permanent que no només requereix una bona educació i formació, sinó una ACCIÓ - REFLEXIÓ - ACCIÓ, és a dir, assegurar i realçar tots els àmbits que componen i comporten la vida dels homes i les dones, relacions i pràctiques en les quals els xiquets i les xiquetes, els i les joves i els i les adults aprenen de forma individual i col·lectiva, uns d'altres, jugant, a casa, al treball, llegint, escrivint i entenen el món, socialitzant-se i associant-se en els altres, participant en la vida, exercint una vida i unes pràctiques de ciutadania,⁶ tenint curiositat, inquietud, preguntant, qüestionant... i promovent les reflexions de les reflexions.

³ I és que, perfectament podríem afirmar que viure no és altra cosa que preguntar, i preguntar, constantment.

⁴ Paulo Freire: "...siempre que el futuro sea considerado como algo prefijado -ya sea como una pura, mecánica repetición del presente, o sea simplemente porque "es lo que tiene que ser"- no hay espacio para la utopía, ni siquiera para el sueño, la opción, la decisión, o la expectación en la lucha, que es la única forma en que existe la esperanza. No hay espacio para la educación. Solo para la formación". Freire, Paulo (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Edicions del CREC. Xàtiva.

⁵ La curiositat de l'estudiant de vegades pot sacsejar la seguretat del professor. Al limitar la curiositat de l'alumne, la seua expressivitat, el professor autoritari limita també la seua. Freire, Paulo i Faundez, Antonio (2010). *Per una Pedagogia de la pregunta*. Edicions del CREC. Xàtiva.

⁶ TORRES, Rosa Maria (2010). 'Aprendizaje a lo largo de la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas en los países en desarrollo' en: *Educación Permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*. Edicions del CREC. Xàtiva.

La necessitat imperant existent a la societat d'un canvi de pensament, un canvi de paradigma, un canvi de política -no només de la política educativa en si-, fa d'aquest llibre una lectura que dóna peu a pensar, a voler, a somniar, a imaginar... i desitjar aquest canvi, a començar a pensar en relació amb aquest canvi, a necessitar aquest canvi..., només pel fet que al llarg del text els dos autors demostren que és possible.

És important matisar, per una banda, que aquest canvi és possible sempre que els homes i les dones comencem i/o continuem vivint com a ciutadans i ciutadanes, si comencem i/o continuem a viure en societat, dos premisses que estan creuades transversalment pels principis de la democràcia, ja que per a poder ser ciutadans i ciutadanes és necessari l'existència d'una societat democràtica i al mateix temps, d'una *paideia* democràtica, i és que com deia Castoriadis:⁷ *'No pot hi haver una societat democràtica sense paideia democràtica'*. I per altra banda, sempre que els

homes i les dones comencem i/o continuem pensant que l'aprenentatge no es limita a l'àmbit acadèmic sinó que -com l'afirmació d'acció-reflexió-acció mostra-s'estén als àmbits culturals, familiars, socials... és a dir, si entenem que l'aprenentatge és continu al llarg de les nostres vides, i que la limitació a les escoles, els instituts, les universitats, als centres d'educació per a adults... implica una clara restricció del coneixement, i amb la restricció d'aquest, la restricció del creixement, del desenvolupament... de les persones.⁸

Tot i la importància d'estendre de l'educació i l'aprenentatge als àmbits culturals, familiars, socials... no hem de caure -com passa algunes vegades- en l'argumentació que fa referència a que 'allò pràctic i allò que fan les masses populars és el correcte i el que funciona', negant la utilitat de la reflexió teòrica dels assumptes, situacions, conflictes, problemes... quotidians de la societat, i també al contrari, no hem de caure en l'argumentació que allò que reflexionen els

intel·lectuals és el correcte, el que funciona. Sinó que és la combinació d'ambdós mons la que realment porta a les solucions dels problemes, dels conflictes... de les situacions diàries en les que els homes i les dones ens trobem. Situacions en les que cada home i dona s'allibera, s'autoconfigura, es descobreix... i en definitiva construeix la seua història.

Tant Freire com Faundez estan d'acord en la necessitat de la comunió entre el sentit comú -basisme- i el rigor -pràctica continua elitista-,⁹ i personalment estic d'acord en ells -com ja he comentat anteriorment- i en la seua argumentació referent al fet que només al costat de les masses, descobrint les seues resistències i transformant i reinventant en aquestes el concepte de poder¹⁰ en si mateix però sempre reconeguent i sent conscients del poc saber de si de cadascun de nosaltres, s'aconseguirà el somni possible, el somni de transformar la societat a partir de les mateixes bases de la societat en la qual el poder i la lluita pel poder es manifesten de formes diverses.

⁷ CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Ediciones Cátedra. Madrid.

⁸ Una educació que no trobem tampoc a les institucions educatives formals, ja que la limitació de l'educació en un contingut curricular concret ja estableix en si el límit educatiu dels homes i les dones.

⁹ Segons Gramsci: La filosofia pràctica és ella mateixa històrica. Freire, Paulo i Faundez, Antonio (2010). *Per una Pedagogia de la pregunta*. Edicions del CREC. Xàtiva.

¹⁰ El poder ha de pertànyer a tots i a totes, un poder que no tema ser contestat i que no s'endurisca en nom de la defensa de la llibertat conquistada que, al final, ha de ser una llibertat conquistant-se. Freire, Paulo i Faundez, Antonio (2010). *Per una Pedagogia de la pregunta*. Edicions del CREC. Xàtiva.

Un somni que només serà possible si existeix un encontre col·lectiu entre els individus, si existeix una recerca per la millora de les condicions d'una societat e història construïda, si ens constituïm com éssers lliures... si construïm un camí cap a una *pai-deia* i una *poïesis* democràtica on

no existeixen sabers absoluts, on no existeixen errors com a tals, sinó que cadascun dels errors/no-erròs són moments de recerca del coneixement, del saber... són moments en els quals aprenem.

Un somni que mai serà fix, sinó que serà un somni possible que s'anirà transformant, s'ani-

rà creant i recreant de manera permanent, en la mesura en què les masses consideren que aquest somni possible se'ls escapa per així establir un nou somni possible. El somni que és somni perquè apunta al futur, que només constitueix en la i per la transformació del present.

CARTA A UNA MESTRA. CONTRIBUCIONS DE LORENZO MILANI A LA CIUTADANIA CRÍTICA

Carmel Borg, Mario Cardona i Sandro Caruana

Edicions del CR^eC, Instituto Paulo Freire

Dolors Monferrer Ferrando

No és freqüent trobar un llibre que parle d'educació i a la mateixa vegada d'una educació adreçada de manera diferenciada als pobres.

En un món on sols es debat al voltant de qui fa la gestió educativa: pública, privada, on la confrontació es limita a les diferents normatives i normes, llegir unes reflexions sobre que el que va ser i va crear l'experiència de Barbiana, i més concretament el llibre col·lectiu de "Carta a una mestra", és l'oportunitat d'obrir-se a quelcom que va existir, que va ser possible, i que una persona concreta- Lorenzo Milani- va generar.

Comença ja amb frases que ens toquen profundament als i les mestres: "*no han de preocupar-se en com ensenyar, sino sols en com es deu de ser per a ensenyar*"

O frases com: "*Un ha de sentir la necessitat urgent d'elevat als pobres a un nivell superior.*"

Parlar d'educació i pobresa ens porta a la dolenta realitat que hui es dona en l'escola, on no hi ha cap diferència entre l'educació que es dona a xiquets/es que provenen d'una classe social o d'altra. Sols volem l'estandarització, i tenim problemes amb les diferències.

Acostumats com estem d'escollir parlar de fracàs escolar, sense que en cap moment ens parem a pensar ¿per què eixe fracàs escolar i què podem fer els mestres, els professors/es respecte d'això?

Eixa manca de reflexió i responsabilitat respecte de la nostra tasca, ens impedeix apropar-nos veritablement als nostres alum-

nes, saber qui són, què fan, què els mou.

Des d'eixe punt de partida se situa Lorenzo Milani en la seua experiència educativa a Barbiana. Un exemple únic que no ens hauria de situar davant d'una excepcionalitat que té el perill de portar-nos a pensar que és alguna cosa és impossible de tornar a produir-se. Tot al contrari, hauria de ser una mostra de què, qui vol, pot realitzar una altra educació, amb altres valors i prioritats.

Perquè el llibre ens fa pensar, per exemple,: Que no és tan complex ni difícil donar la paraula als altres, sabent que el domini de la paraula, així com s'assenyala, és la veritable diferència entre els pobres i els poderosos. Saber, com deia Lorenzo Milani, que sols la llengua ens pot fer iguals. Saber també que als pobres cal educar-los en l'orgull i als rics en la humilitat, etc.

I quan anem llegint, sentim que ho sabem, però fem majori-

tàriament com si no ho sabérem, i no li donem importància a la paraula dels nostres alumnes, en definitiva a l'expressió de cadascun/na dels alumnes que tenim davant.

Actuar sabent que cap alumne és rebutjable, no aprofitable, sinó tot al contrari, fer, com va fer Lorenzo Milani, un esforç intentant aprendre com podem traure tot el que pot aportar, donar de si, desenvolupar, créixer cadascun/na dels nostres alumnes, és un canvi de mirada i posició que com a mestres, ens mostra aquesta experiència de Barbiana.

És tot un enfocament nou, engrescador, i motivador, el que ens mostra aquest llibre. És una reflexió seria, positiva i esperançada de veure i entendre una educació, on els alumnes participants d'eixa experiència, mostren que una altra educació és possible, i cada vegada veiem que a més a més, cada vegada, hui en dia, és més necessària.

**LES NOVES ALFABETITZACIONS.
EL CONEIXEMENT CANVIANT I
L'APRENTATGE A L'AULA**
Colin Lankshear i Michele Knobel
Edicions del CR^eC, Xàtiva
Joan Gramuntell Picher

Qui en aquests dies no és analfabet? Crec que tots i totes

Crida l'atenció també en la seua proposta, l'acceptació que no és possible ser neutres, ni quedar bé amb tots/es, perquè com diu *"Ell -Lorenzo Milani- es nega a ser amics de tots i decideix que davant les injustícies socials, econòmiques i culturals, u no pot quedar-se quiet en la meitat de la línia intentant accontentar a tots"*.

Aquest plantejament, profundament ètic i polític, tan rar i estrany en aquests temps on tot val, aquest temps de manca de reflexió al voltant del que fem, sense saber els mestres què fem, per a què i per a qui ho fem, en aquesta mena de repetició que malauradament s'ha convertit l'escola, és un goig i un plaer, llegir aquesta reflexió de l'experiència de Barbiana. Aire pur i fresc, esperançat i confiat, que sí que es pot, sí que és possible una altra educació, arrelada al nostre entorn, al nostre context, però amb els mateixos valors i propostes que Lorenzo Milani ens mostra.

manquem de "control o de domini fluid" en certes coses, la qual cosa indica que en eixes certes coses 'som analfabets i analfabetes' i més en aquesta societat que ens toca viure, marcada pel canvi i per l'era tecnològica digital.

A més a més, els i les docents també som analfabets i analfabe-

L'educació mai és neutra com va assenyalar Paulo Freire, i Lorenzo Milani sabia: ell va apostar per l'educació dels pobres, no perquè arribaren a ser iguals que els rics, sinó millors.

Tant de bo hi haguera més experiències d'aquest tipus, no saltres els mestres, els la devem als més exclosos i desfavorits, és la nostra feina, és el nostre repte, encara que em pregunte si ho fem. I si no ho fem, em pregunto per què, i a qui estem servint, malgrat els nostres discursos progressistes.

Un llibre, en definitiva que fa pensar i reflexionar, que posa el dit en la part més vulnerable de la nostra feina, sobre si incloem o fem exclusió i classificació de l'alumnat en la nostra tasca educativa, si fem una educació que eleva als pobres, o en canvi els expulsa de les nostres aules. Però és un llibre que també, i al mateix temps, ens arma de possibilitats i d'esperança.

tes en noves maneres de fer en la nostra praxi diària, la qual s'ha quedat estancada repetint esquemes de molts anys enrere. Així, cada dia ens despertem amb una mostra d'analfabetisme adherida a la nostra persona.

De vegades, davant aquests despertars, sentim pors i refu-

sem allò que ens és desconegut, es neguem al canvi i argumentem a favor nostre que *‘cualquier tiempo pasado fue mejor’* o inclús que més val mal conegut que bo per conèixer. Aquesta negació, la majoria de les vegades, per no dir totes, és fruit de la comoditat i la falta de ganes i desigs de les persones per abordar nous reptes i produeix la síndrome del ‘vi vell en botelles noves’. I quan aquesta negació va acompanyada d’obligació per utilitzar nous mètodes o noves eines, ve el desastre total, perquè comencem a posar en pràctica coses que no acabem d’entendre i, aquest no entendre ens condueix a una mala utilització que, es pot convertir de vegades en perillosa, per agafar aquella famosa frase que “tot invent és bo si s’utilitza bé, roí si s’utilitza malament i perillós si s’utilitza de manera irresponsable”. Així acabem utilitzant mètodes antics amb tecnologies actuals fent que el procés resulte avorrit i ineficient, atés que el procés es queda sols en una vivència, de manera superficial sense aprofundir-hi, sense integrar-la, sense producció d’experiència i, per tant, sense el vertader aprenentatge, a més de modelar persones dòcils i manipulables sense capacitat de parlar, negociar, tenir visió crítica... del món que els envolta, ara des d’una metodologia

antiga però amb ferramentes modernes.

Es fa així necessari un *canvi d’actituds* que permeti i potenciï un apropament adequat als nous mètodes, a les noves eines, a les noves relacions... siguen o no tecnològiques i que aquest apropament genere canvis i transformacions tant de les persones educadores com de les educandes i també del món que les envolta i de les ferramentes utilitzades.

Aquest llibre és una reflexió sobre pràctiques i experiències diverses, perquè nosaltres com a mestres que també es despertem amb eixe analfabetisme diari, prenguem posicionament a favor de l’intent d’apropar-nos amb ganes i interès als nous aprenentatges i no quedar obsolets davant d’altres (els educands més joves) que pareixen arribats al món amb certs dominis inserits als gens. Eixe coneixement i domini que adquirirem els i les docents, ens permetrà ajudar a fer que els i les educandes puguin integrar aqueixos dominis tècnics amb altres habilitats importantíssimes per a les persones com són les relacions mitjançant el diàleg, el fet de compartir, el fet d’interessar-se més enllà dels nous descobriments tècnics... promovent visions crítiques de la societat, aprenent a prendre decisions, per transformar i transformar-se i no

acabar essent purs tecnòcrates, que el que conforma són treballadors repetitius, modelats, dòcils i manipulables.

El canvi d’actituds, no sols seria interessant que es produïra a nivell individual, sinó que també s’hauria de produir a nivell social fent del treball col·lectiu una responsabilitat que prime sobre les necessitats individuals si el que veritablement volem és formar persones integrals i íntegres sense salts formatius que els tornen enrere, per evitar que el que un estudiant avança en un curs, ho veja trastocat el següent perquè el docent de torn no ha fet ús d’aqueixa responsabilitat. Hauria d’haver una coherència formativa i metodològica, ètica i educativa entre els diferents docents.

Un altre canvi d’actituds important i necessari en un concepte d’aprenentatge real, on flueixen lliurement les idees i sorgeixen noves creacions, consisteix en abandonar la idea de control i les seues connotacions, tenint un exemple en l’intent experimentat a nivell nacional a Gran Bretanya, que va suposar un fracàs a causa de les limitacions, la censura i el control dut a terme.

En definitiva el que ens manifesten i expressen les persones autores d’aquest llibre és que les relacions de confiança han canviat i nosaltres no podem quedar-

nos obsolets mantenit aquelles en les quals primava la d'aquells o aquelles que es coneixien en persona i estaven dotades de credibilitat. Avui, les opinions circulen en la xarxa i aquestes en moltes ocasions, ens orienten per a prendre decisions 'per exemple en la recerca d'un hotel, en la compra d'un producte a l'EBAY...' i

per tant hem de canviar, tant en les relacions com en les maneres de crear-les i de mantenir-les. A més, els i les estudiants utilitzen les xarxes socials, internet, i d'altres entorns digitals i en aquells es relacionen i així, una de les nostres tasques serà fer reconeixement d'aquestes habilitats relacionals que han establert i ajudar-

los a sentir-se útils i per això també els docents hem d'aprendre.

Sense estos canvis d'actituds l'educació no serà inclusiva i acabarà sent una via per a ensenyar i ser un reducte de persones iguals (adoctrinades), en un món desigual. I a nosaltres com a docents, ens toca posar-nos en lloc i en joc si volem evitar-ho.

Relació de títols publicats

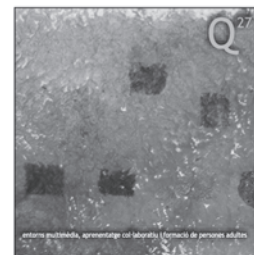
- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: 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
- Q25. històries de vida i emancipació
- Q26. la formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent

[Edicions del CR^eC]

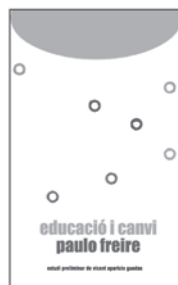
◆ Aprendizajes, posiciones y procesos

 **estudis**

Quaderns d'Educació
Contínua



a biblioteca paulo freire



 **omega**

pràctica i teoria d'educació contínua



 *sendas y travesías del pensamiento*



 *sendas y travesías
del pensamiento
mínima*



D I S T R I B U C I Ó

Adonay S.L.

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

denes
EDITORIAL

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

