



Quaderns d'educació contínua

entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes

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)
Anna 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 Angeles Llorente
Marita Macías (FHZ)
Jaume Martínez Bonafé (UV)
Francisco Martínez Salvà (UA)
Ángel Marzo (UB)
Vicent Mas (UA)
Eva Navarrete
Rogelio Navarro
José M. Navarro (DC)
Inma Martínez
Joan Pérez Alberó
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 Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

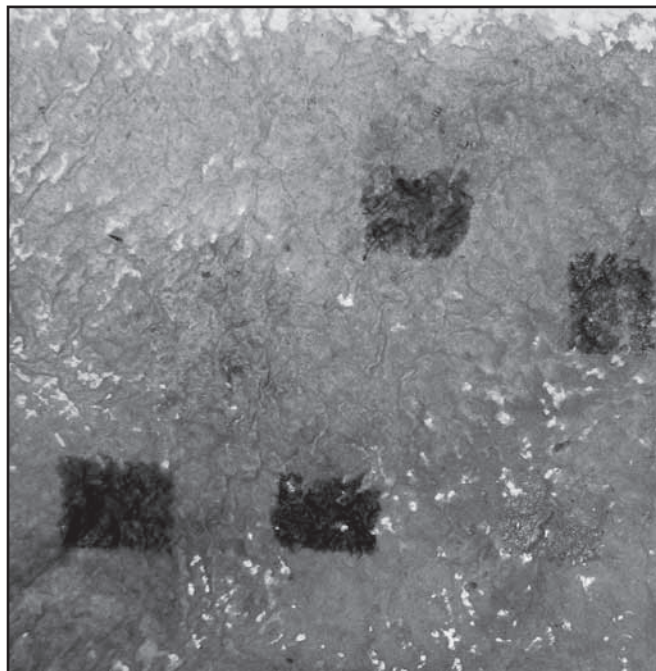
Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais

<http://www.dge.uem.br>

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

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

Quaderns d'Educació Contínua núm.27



Títol: Sense Títol

Autor: Santiago Sancho Gómez

Tècnica: Acrílic sobre paper reciclat

23x16 cm

any 2011

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

Coneixement obert, alfabetització digital i aprenentatge al llarg de la vida
Francesc Llorens •5

Els nous mitjans i una ecologia possible de la cultura global
Miguel Ángel Baixauli •17

Contínua

“Lliure d'edifici”. Contribució a la desaparició dels estudis a distància en la societat del coneixement globalitzada

Rolf Arnold •31

Aprendre la ciutadania activa. Reflexions i propostes a partir d'històries de vida entrecruades

David Abril Hervàs •43

Persones i territoris

WikiSpace com eina d'aprenentatge col·laboratiu

Paco Gómez Arnal •59

Possibilitat d'e-learning 2.0 per a la Formació de Persones Adultes

Vicent Más •72

Experiències en entorns multimèdia i aprenentatge col·laboratiu en la formació de persones adultes

Pilar de Luna Esparza •82

Investigacions

Les diferents necessitats de l'alumnat segons el seu perfil, comparativa entre l'alumnat dels cicles formatius de grau superior de desenvolupament d'aplicacions web i educació infantil ambdós en modalitat semipresencial

Amparo Vallés •89

Pilar Ortega Leal •89

Arxiu

Jo, Magdalena: analfabeta i empresonada. Aprenentatges biogràfics de dones

Emília Maria da Trindade Prestes •97

Helen Halinne R. de Lucena •97

Llibres •133

Annex

Un nou paradigma de vida: paisatges i passatges. 2012

Pendrive editat (també allotjat a la pàgina web del crec)

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Correu electrònic: crec@dival.es

www.dival.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Un nou número de la revista, aquesta vegada dedicat a: **Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes**, un àmbit que cada vegada més, a les iniciatives educatives i formatives de persones joves i adultes, es fa més necessari i interessant per tal de: crear i construir condicions per a l'aprenentatge, promoure i consolidar les reflexions i les sistematitzacions així com proporcionar experiències i afavorir els intercanvis, d'una manera oberta i lliure, sense constriccions ni límits, creuant les fronteres dels procediments i de les ferramentes, d'una manera cooperativa i coefectuadora.

D'un temps ençà i gairebé sense adonar-nos, el rol del docent ha anat evolucionant d'una manera intensa i apassionant, passant de ser una font de coneixement a ser un '*sherpa*', ajudant a trobar camins fins al cim del desenvolupament personal i professional.

En aquest sentit, els nombrosos rols que, com hàbils hòmens orquestra, exerceixen a les aules, es veuen també modificats i ens trobem amb noves competències que han d'incorporar els equips docents. I curiosament, dos d'aquests nous rols que han d'interioritzar els docents són dels més cotitzats en el mercat laboral pel que la seua incorporació, posa en valor, una vegada més, i més en aquests temps, la necessitat d'una educació de qualitat, amb professors i professores actualitzats, co-partícpis d'una societat de la qual no podem allunyar-nos si volem formar els seus futurs integrants.

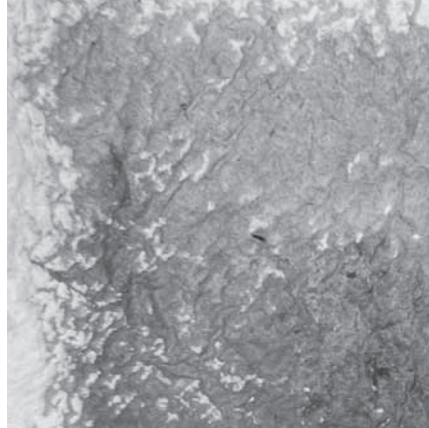
Per això, vull destacar el paper fonamental que ha d'exercir el professorat com *Community Manager* i *Content Curator*. Aquests dos termes reflecteixen sengles conjunts de competències i perfils altament valuosos en el pla professional, siga quin siga el sector d'activitat.

El *Community Manager* és l'encarregat de dinamitzar una comunitat, entenent comunitat com un grup de persones, connectades i comunicades mitjançant algun mitjà, normalment tecnològic i amb un interès comú. Dinamitzar inclou mantenir alta la motivació i la participació, generar sinergies i interaccions entre els membres de la comunitat i, en definitiva, aconseguir que se senten part d'un grup i que aquesta pertinença els aporta valor. Aquestes comunitats, podrien homologar-se directament amb els grups-classe, amb l'explícit i evident interès comú d'aprendre i, com no, amb la capacitat del professorat de transmetre passió pel que es fa.

D'altra banda, el *Content Curator*, és la figura que s'encarrega de seleccionar aquells continguts que considera més rellevants per a la comunitat, a través de la seua experiència i coneixement. Perquè ho entenguem millor, podria assemblar a la comesa d'un comissari d'una exposició, on ha de triar quin subconjunt de peces, triades d'un conjunt molt més gran, són les que contribueixen a mostrar una particular visió d'un artista, d'una època, de una ciutat, etc.

En un moment actual en què correm el risc permanent de caure en la infoxicació, intoxicació per excés d'informació, i on el gran actiu no és el coneixement com en èpoques pretèrites en què la funció principal del docent era la transmissió d'aquest, sinó la capacitat de trobar-lo, filtrar fonts, crear xarxes ..., el paper del docent com *Content Curator* és crític.

En ambdós casos, és fonamental que assimilem i sapiguem comunicar eficaçment aquest gir en les atribucions del professorat. Com comentava brillantment Manuel Castells, ànima de *infonomia.com* i membre de l'IN3 de la Universitat Oberta de Catalunya, el treball dels professors i professors es tracta més de "*prendre focs que d'omplir ampolles*".



Coneixement obert, alfabetització digital i aprenentatge al llarg de la vida

Francesc Llorens, UOC



*“Ensenyar no és una funció vital, doncs no conté el fi en si mateix; la funció vital és aprendre”
Aristòtil (384-322 aC)*

El subjecte de l'educació contínua: alfabetització digital i prosumició de continguts

Molt abans que educadors, pedagogs, tecnòlegs i professionals de la producció de continguts digitals disseminaren, entre altres, els conceptes d'alfabetització o alfabetisme —informativa¹ o digital², tant se val—, competència comunicacional, aprenentatge al llarg de la vida (*lifelong learning*) o *learning by doing*, un excepcional filòsof, Aristòtil³, que va viure fa més de 2300 anys en un entorn social a anys llum de l'actual, va formular amb encert els principis essencials que lliguen els fins de l'educació amb la necessitat

¹ Es pot veure una excel·lent revisió bibliogràfica en Virkus, S (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*. Vol. 8 (4). Disponible en: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

² Marques, P. (2000, rev. 2012) Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: <http://www.peremarques.net/competen.htm>

³ La teoria de l'Educació d'Aristòtil es condensa fonamentalment en tres obres: l'*Ètica a Nicòmac*, la *Política* y els *Analítics Posteriors*. En els *Analítics* explica les bases bio-psicològiques de l'aprenentatge individual; en l'*Ètica a Nicòmac* explica la contribució de l'educació a la felicitat i el seu caràcter pràctic i perfeccionador; i en la *Política* la funció directriu de la polis sobre el caràcter dels individus.

⁴ “El fi de la política no és el coneixement, sinó l’acció”. *Ètica a Nicòmac*. 1,4. 1095a 5-6. Veure també Serra-te García, C. (1999). L’Ètica d’Aristòtil com a clarificació dels costums. *Comprendre. Revista Catalana de Filosofia*. Vol. I (1).

⁵ Bernal, A. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Tesis Doctoral. Universitat de Navarra, Facultat de Filosofia i Lletres.

⁶ *Ibidem*.

⁷ En temps molt recents s’ha fet palesa la relació entre la biologia d’Aristòtil i les seues concepcions de l’educació i la moral, arran del redescobriments dels seus textos biològics. Veieu Marcos, A. (2010). *Aprender haciendo: paideia i phronesis en Aristóteles*. Educación-PUCRS. Vol. 34(1). Disponible en: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8664>

⁸ Primera i fonamental sentència aristotèlica “L’home tendeix per la seua naturalesa al saber”. Aristòtil. *Metafísica*, I-1.

⁹ Morin, E. (2000). Los siete saberes de la educación del futuro. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/>

¹⁰ Morin, E. (1978) *El paradigma perdido. El paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Kairós. Barcelona.

¹¹ Morin, E. (1977) *El Método*. Cátedra. Madrid.

d’una formació —no només teorètica—, que ha de durar tota la vida i que requereix de permanent atenció als canvis contextuais i a l’experiència.

Per a Aristòtil, l’educació és una funció vital que s’adreça a la persona entesa com un fi en si mateix. S’aprén, doncs, no de manera —o amb una finalitat— *instrumental*, sinó com a part d’un procés de perfeccionament que és expressió de la pròpia naturalesa dels éssers racionals. Al costat d’aquesta dimensió individual es troba la dimensió pública o “política” de l’educació, el seu paper al servei d’una societat millor que ha d’impel·lir als ciutadans cap a la felicitat (*eudaimonia*). En aquesta dimensió, l’educació és radicalment pràctica (*pragmateia*⁴) i el seu fonament és l’aprenentatge de i per la pràctica i l’experiència⁵: “s’aprén a ser bo sent-ho (...), s’aprén a ser amic tenint amics, s’aprén a buscar el bé comú practicant aquest bé”. Per si fos poc, l’educador ja és concebut per Aristòtil com un guia, un acompanyant o orientador⁶, conceptes aquests tan valuosos per a l’actual teoria educativa.

Com a conseqüència, l’home aristotèlic és un conglomerat de biologia⁷, psicologia i societat. En els termes de l’Estagirita: *zoon politikon logon*. Tendència natural a saber⁸, aprenentatge com a perfeccionament vital continuat, educació pràctica i participació a través d’aquesta en la cosa pública, aprendre “fent”, construint, i aprenentatge guiat, conduït pel que fa als fins per l’educador, són alguns dels eixos de la teoria educativa d’Aristòtil. Més enllà d’una discussió sobre el “nihilnoveisme”, s’estarà d’acord que aquestes notes s’aprecien en l’actualitat en una bona part de les teories prescriptives sobre l’aprenentatge mediat per tecnologia, i que d’aquestes emanen concrecions didàctiques de tipus metodològic i competencial.

Saltem al present. Com concebem avui al subjecte de l’educació, en relació amb el context tecnològic que l’envolta i quines demandes formatives esdevenen inexcusables per a gestionar aquest context? Precisament, una descripció exacta d’aquesta situació ha estat proporcionada en les últimes dècades per Edgar Morin, pensador obligat en la reflexió contemporània sobre la noció de saber⁹ i en la manera com es reconfiguren l’individu i el sistema en establir entre ells relacions de tipus comunicatiu. El substrat humà amb el qual hem de comptar avui és, diu Morin, una entitat proteica, una realitat de tipus *bioantroposocial*¹⁰, eix de la *hipercomplexitat*¹¹ dels sistemes socials actuals (descrits per ell com *ecologies*¹²). Pensar la complexitat, condició per a comprendre el present i el futur, és pensar simultàniament aquestes tres dimensions i la manera com les seues interrelacions sistèmiques fan emergir la idea d’un subjecte obert, contextual, flexible i transformador.

Valga també recordar que des de fa anys Europa va formular els seus ideals educatius per al segle XXI als coneguts com “Llibre Blanc sobre el Creixement, la Competitivitat i l’Ocupació” (1993), “Cap a la societat cognitiva. Llibre Blanc sobre l’Educació i la Formació” (1995) i en l’estudi, anomenat Informe Delors, “L’educa-

ció amaga un tresor”¹³ (1996). Aquests treballs caracteritzen la societat de la informació i els seus reptes, així com les competències educatives en un escenari mundialitzat que aspira a la solidaritat, i incideixen molt especialment (sobretot el tercer) en l’aprenentatge al llarg de la vida: “L’educació durant tota la vida es presenta com una de les claus d’accés al segle XXI. Aquesta noció va més enllà de la distinció tradicional entre educació bàsica i educació permanent, i respon al repte d’un món que canvia ràpidament.”¹⁴

L’aprenentatge permanent, els eixos del qual, segons els esmentats informes són, aprendre a *conèixer*, aprendre a *fer* i aprendre a *ser*¹⁵, exigeix avui el domini de competències relacionades amb el maneig i la gestió de la informació¹⁶ i, conseqüentment, dels instruments que la produeixen, emmagatzemen i difonen. Resulta indispensable, en qualsevol nivell en què plantegem una necessitat educativa, veure’ns amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, els seus dispositius i les *seues* formes de modelar les relacions entre els actors educatius: formadors, alumnes, continguts i entorns, ara virtuals¹⁷. Al domini dels processos relacionats amb la producció, gestió i intercanvi de la informació en xarxa l’anomenem *alfabetització digital*.

Una de les principals transformacions que ha produït la presència generalitzada de les tecnologies en els processos d’aprenentatge continu és la conversió del subjecte passiu de l’educació en un *prosumidor* actiu, és a dir en la combinació de *consumidor* i *productor* d’informació. La prosumició, concepte desenvolupat en l’últim lustre per nomenar la capacitat generativa de qualsevol membre d’una xarxa (física o virtual, especialitzada o difusa) és la característica essencial associada a aquest altre gran concepte evolutiu dels entorns digitals: la Web 2.0¹⁸. Ambdues nocions funcionen conjuntament i han de ser enteses de manera coevolucionària. Tecnologies, entorns virtuals d’accés massiu i alfabetització digital serien, doncs, els eixos, les precondicions perquè els nous subjectes de l’educació del segle XXI desenvolupen les *seues* potencialitats, d’acord amb aquest *desideratum* implícit en les visions de l’ensenyament que van d’Aristòtil als moderns estats europeus. En la propera secció parlarem de l’aparició, consolidació i evolució actual d’aquestes formes de producció/reproducció del coneixement.

L’aprenentatge i la virtualitat: metàfores analògiques i digitals

Al llarg de la vida, les persones ens enfrontem constantment a noves situacions d’aprenentatge. En unes ocasions, aquestes situacions ens vénen imposades pel nostre rol en l’estructura social, com el xiquet o l’adolescent a l’escola; en altres ocasions, l’aprenentatge és un complement a l’activitat professional. I, encara en altres, aprenem pel sol plaer de fer-ho, per satisfer una necessitat de tipus emocional, comunicatiu o social (com per exemple quan fem un nou *hobby* o esport,

¹² Morin, E. (1981) *Ecologia de la Civilización Técnica*. Cuadernos Teorema. Valencia.

¹³ Poden consultar-se els informes citats, i els diversos “Llibres Blancs” publicats per la Unió Europea en http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm#1993

¹⁴ Informe Delors (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.

¹⁵ *Ibidem*. images/0011/001177/117740so.pdf

¹⁶ “Mentre la societat de la informació es desenvolupa i multiplica les possibilitats d’accés a les dades i als fets, l’educació ha de permetre que tothom puga aprofitar aquesta informació, demanar-la, seleccionar-la, ordenar-la, manejar-la i utilitzar-la.” *Ibidem*.

¹⁷ Es coneguda la sentència de Marshal MacLuhan: “Primer modelem les nostres eines. Després, les eines ens modelen a nosaltres”.

¹⁸ Atenció, perquè les nocions de Web 2.0 i prosumició també han estat objecte de crítiques que cal no obviar. Veure, per exemple, aquest recull: <http://www.edicionessimbioticas.info/Prosumidores-en-la-Web-2-0-el>

ens impliquem en activitats lúdiques o solidàries de grups, associacions o organitzacions de diferent índole). En general, sigui quin sigui el detonant d'una necessitat d'aprenentatge, aquest ha de complir, o podrà complir, tres funcions, amb diferent pes segons el moment de la vida i el caràcter del context en què convertirem l'aprenentatge en útil: aprenentatge per reproduir una estructura sociolaboral mitjançant la reproducció de les normes associades a aquesta estructura; aprenentatge per satisfer una necessitat individual, primària o secundària, i aprenentatge per promoure una millora del context social, proper o llunyà.

La figura 1 representa aquestes tres funcions. La fletxa que s'eixampla cap a la punta vol significar la preeminència del tercer tipus d'aprenentatge a mesura que les societats es complexifiquen i el subjecte es converteix en participant actiu (*prosumidor*) en comunitats cada vegada menys lligades a l'entorn físic. Aquesta representació té una justificació: en la societat tradicional, en què les relacions

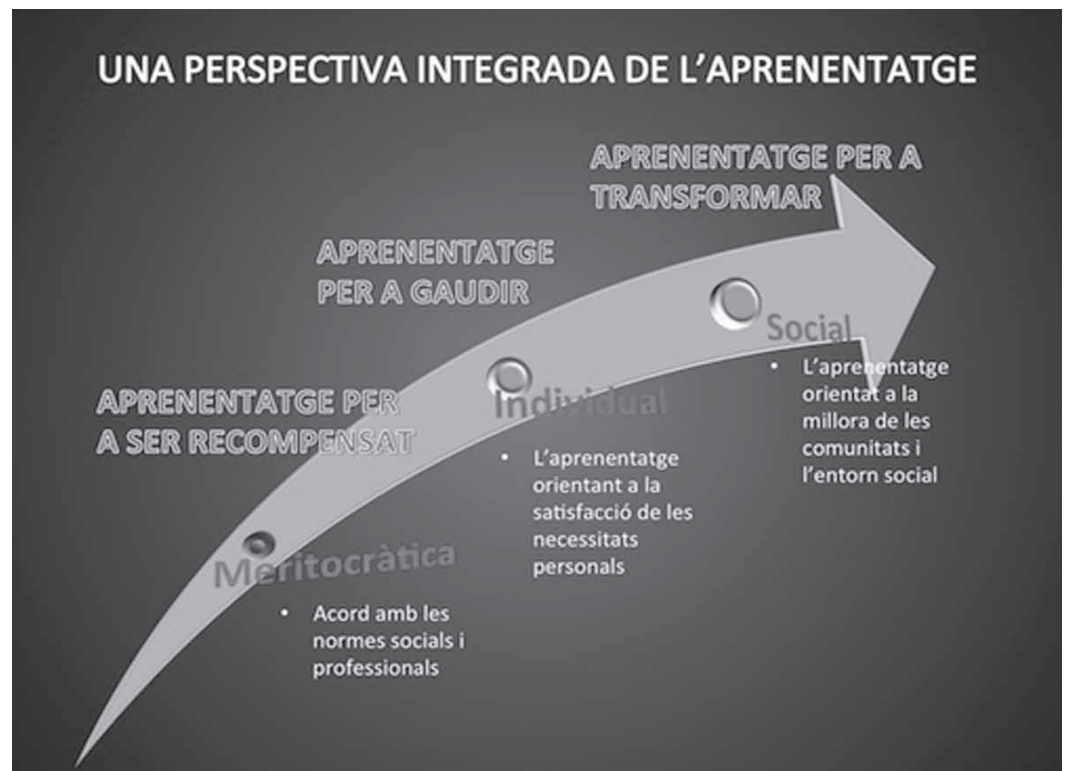


Figura 1. Dimensions de l'aprenentatge

humanes estan fortament circumscrites al territori pròxim i al treball reproductiu, la funció meritocràtica és bàsica, no només per a garantir la pervivència de les normes, sinó també per a determinar la posició d'uns individus respecte a altres dins d'un context uniforme i tot just canviant. Aquesta funció és legítima i no deixa mai de ser present, des del punt de vista evolutiu, tant en l'individu i en l'espècie.

A mesura que les societats es desenvolupen, a aquesta noció lligada a la reproducció de les normes i del mèrit se li superposa una concepció de l'aprenentatge que té més a veure amb el complement i la satisfacció individual que amb la pròpia necessitat reproductiva del sistema. Al llarg de la vida, els processos de formació contínua, aprenentatge no formal, ampliació, reciclatge professional, etc., s'emmarquen en aquesta dimensió. Així com també els processos d'aprenentatge informal tendents fer més còmode el nostre exercici professional. Com a conseqüència, l'aprenentatge esdevé un valor afegit sobre el mèrit que, a més de posseir valor intrínsec per a la millora de l'individu, el reforça i augmenta les seues possibilitats de recompensa i reconeixement.

Meritocràcia o satisfacció d'una necessitat personal, siga quina siga la motivació intrínseca de l'aprenentatge, ambdues concepcions responen a un model del coneixement que podríem anomenar *analògic*. El coneixement útil tindria, en aquest model, un abast limitat pel que fa a les relacions entre les persones i el context al qual pertanyen. En ell, les regles es reproduïxen sense qüestionar-se. Sense que això signifiqui denotar-les, aquestes dues perspectives responen a una concepció competitiva que no intueix encara la possibilitat d'un aprenentatge col·lectiu i col·laboratiu (o del que s'ha anomenat una *intel·ligència social*) ja no lligat a l'acompliment professional merament correcte, sinó a la transformació de les estructures socials i laborals en què s'insereixen les pròpies professions (al qüestionament de les regles del joc i la verticalitat de les relacions entre els jugadors).

Aquest últim plantejament, que proposa dotar de validesa al coneixement generat col·lectivament, és a dir, per i per a les comunitats d'usuaris¹⁹, és el que emergeix des del si de les noves estructures digitals. En realitat, la transformació en la concepció del que siga considerat com a aprenentatge (o coneixement útil) ja és impulsada per la mateixa evolució social des de l'instant en què l'industrialisme deixa pas al postindustrialisme²⁰. El model digital del saber és una resposta, no només a la virtualització dels continguts i l'aparició de noves maneres d'exposar, narrar i construir el coneixement, sinó també a la necessitat antropològica que els subjectes gestionin d'una altra manera els codis de la seua nova ecologia cibernètica²¹.

La figura 2 sintetitza els canvis més visibles en la concepció del coneixement i l'orientació de l'aprenentatge útil en els paradigmes industrial i postindustrial.

¹⁹ Donant, doncs, carta de naturalesa als conceptes d'aprenentatge informal, invisible, tàcit o serendipític. Poden veure's els treballs de Michael Polanyi (*The tacit dimension*, 1967), Teemu Arina (<http://tarina.blogging.fi/concepts/serendipic-learning/>) o Cristobal Cobo i John W. Moravec (*Aprenidzaje Invisible*, 2011).

²⁰ Son múltiples els relats de les transformacions socials i econòmiques que desemboquen en l'anomenada societat postindustrial. Un dels clàssics, i imprescindible, és, sens dubte, el de Touraine. Touraine, A. (1973) *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel. Correlativament, el pas de la modernitat a la postmodernitat també formula les condicions d'un nou mode de saber i una nova competència dels "sapients". Lyotard, J.F.(1982). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Càtedra.

²¹ Atès que les relacions dels individus amb la tecnologia ha sofert un canvi quasi-ontològic i aquesta ha esdevingut una nova ecologia invisible. Veure Llorens, F. (2008). *Posttecnología. ¿El final del sueño?* València: Novados-Edicions.

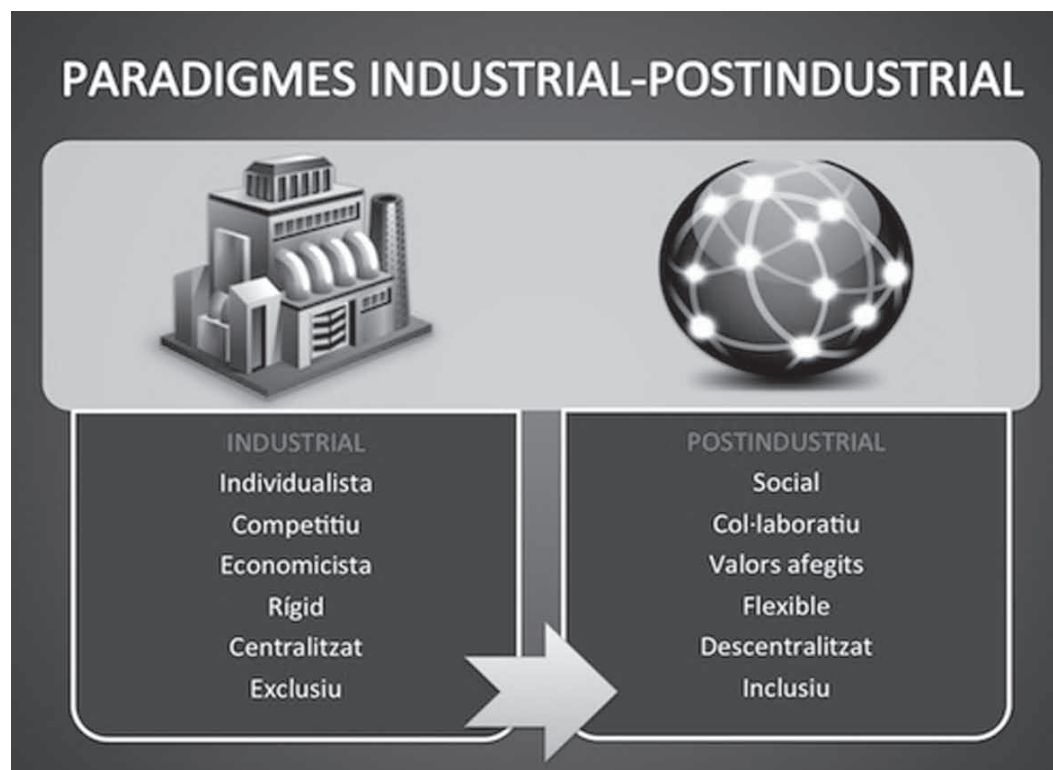


Figura 2. Les transformacions en el coneixement

Considerem, en definitiva, que les necessitats formatives en les societats avançades han de dirigir-se a satisfer positivament la transformació dels models cognitius individualistes en models orientats a la solidaritat social i l'increment de la comunicació i la col·laboració entre grups cada vegada menys lligats territorialment i menys vinculats a interessos simplement meritocràtics. El *nomadisme social* que s'expressa en les noves formes d'interrelació virtual exigeix fortes competències de comprensió de la diversitat, tolerància a errors, accions participatives i un canvi de mentalitat en favor de l'obertura i els continguts de lliure disposició. Aquests valors s'han de promoure molt especialment des de la formació contínua i de persones adultes, atés que en aquests nivells els elements metacognitius i la major independència de pressions de tipus meritocràtic i individualista poden ser catalitzadors favorables, a diferència del que passa amb l'educació formal en les primeres etapes de la formació dels individus.

Open Knowledge: cap al coneixement i els recursos educatius oberts

A principis de la dècada dels noranta, quan els ordinadors van començar a incorporar interfícies gràfiques i l'àudio i el vídeo van fer acte de presència en la tecnologia domèstica, és a dir, en el moment en què es van generalitzar les possibilitats d'accés a les *tecnologies multimèdia*, van sorgir els primers entorns de desenvolupament de recursos educatius orientats a que els professionals de la docència pogueren accedir a la creació dels seus propis materials educatius digitals. Aquest va ser el primer pas cap al que avui, tres lustres després, anomenem OER (sigles en anglés que signifiquen *Open Educational Resources* o Recursos Educatius Oberts). Per sota dels tecnicismes, el que ens interessa mostrar ací és l'evolució i el canvi de les actituds i la consideració del que ha de ser la participació d'educadors i educands en la creació de coneixement.

Els primers programes de creació de multimèdia²² utilitzaven metàfores derivades de la societat analògica. Per exemple, s'inspiraven en targetes de notes, com Hypercard²³, en diagrames lineals, com Authorware²⁴ en la metàfora del llibre, com Neobook²⁵, en la de l'escenari, com ara Director²⁶ o Scala Multimèdia²⁷. Molts d'aquests programes segueixen existint, han evolucionat poderosament, tenen el seu públic i, en general, mantenen com a característica principal d'ús una corba d'aprenentatge relativament baixa. D'altres han desaparegut i queden ja com a testimonis d'un moment crucial en el desenvolupament de les tecnologies de la informació aplicades a l'educació. Des de la perspectiva actual, aquests programes van nàixer lligats a un entorn operatiu concret, vinculats a tecnologies propietàries, de manera que, en la pràctica, la comunicació entre aquests era difícil quan no impossible, el que incloïa els protocols necessaris per a fer funcionar els seus productes en els navegadors, quan finalment van implementar la capacitat de lliurar els continguts a Internet.

La idea de la creació de materials resultava atraient per a una minoria de docents, ja que suposava posar al seu abast possibilitats associades fins llavors a equips professionals de producció multimèdia, pertanyents a empreses privades i editorials. Durant la segona meitat de la dècada, i encara en els primers anys del nou segle, els centres de professors i recursos impartiren nombrosos cursos de formació sobre aquest tipus de programari. El que escriu es compta entre els que van participar àmpliament en la difusió i formació del professorat en entorns de desenvolupament multimèdia.

No obstant això, els productes RAD responen objectivament parlant a una etapa de la història recent dels productes digitals en la qual els suports són encara físics (aquests productes es conceben en primera instància per a ser difosos en CD-ROM i DVD-ROM), la web no té entitat com a plataforma capaç de prestar rapidesa, versatilitat, interoperabilitat i usabilitat a aquests productes i, el més important,

²² Englobats sota el nom genèric de RAD: *Rapid Development Applications* o Desenvolupament Ràpid d'Aplicacions, doncs compartien una filosofia de creació no especialitzada de materials i activitats, en altres paraules, no exigien, o gairebé no ho feien, avançats coneixements de programació per part dels usuaris.

²³ <http://en.wikipedia.org/wiki/HyperCard>

²⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Macromedia_Authorware

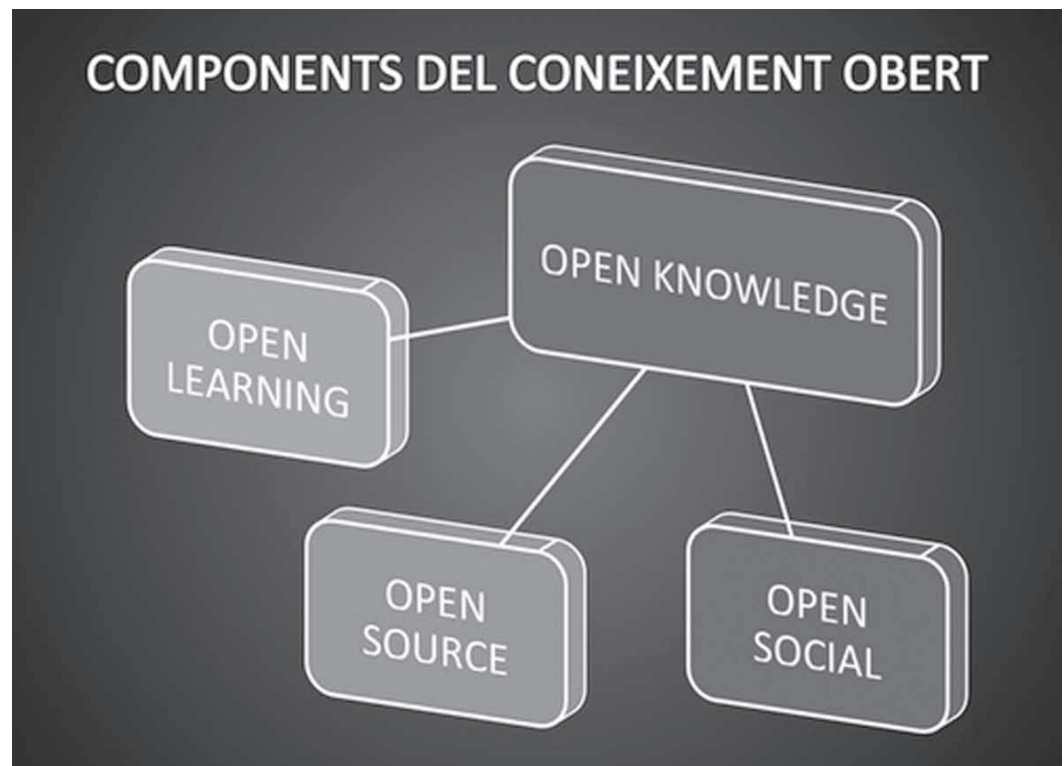
²⁵ <http://www.neossoftware.com/>

²⁶ http://es.wikipedia.org/wiki/Adobe_Director

²⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Scala_Inc

encara no s'ha teoritzat profusament sobre les patents lliures o *Creative Commons* i el coneixement obert (*Open Knowledge*) possibilitat pels nous protocols, el que succeirà en correspondència amb el canvi de mentalitat que sobrevé aproximadament a partir de 2004, amb el desenvolupament de la web social o Web 2.0., i que, al seu torn, se sustenta sobre un canvi quasifilosòfic en la concepció del coneixement i l'aprenentatge, la creació i compartició de continguts²⁸ i en els suports virtuals adients.

Paral·lelament, l'impacte rapidíssim l'e-learning en els últims 10 anys, en part a causa del èxit de la primera universitat al món que va virtualitzar tots els seus serveis, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC²⁹), ha conduït en el present a considerar l'educació en línia com un conjunt de processos, mètodes i tecnologies amb entitat pròpia. Totes les universitats espanyoles proporcionen avui àmplies ofertes formatives basades en models totalment en línia (e-learning) o mixtos (b-learning o *blended learning*).



²⁸ Com a mostra, el recent llibre disponible en obert de Malcolm Harris i Neal Gorenflo, *Share or Die* (2012), que planteja les possibilitats d'una Internet realment oberta i col·laborativa en la societat, l'educació, els negocis i la vida personal. <http://www.shareable.net/download-a-free-copy-of-share-or-die>

²⁹ <http://www.uoc.edu>

Figura 3. Cap al coneixement obert

Tecnologies digitals, formació en línia i aprenentatge social s'han constituït com els nous eixos d'una concepció de l'educació que va gradualment separant-se de les metàfores analògiques de representació i lliurament del coneixement. Com es pot veure a la figura 3, els components d'aquest ideal que anomenem “coneixement obert” són tres. L'aprenentatge obert, *Open Learning*, que postula la necessitat, ja indicada, de repensar el paper del coneixement informal, tàcit, etc., en els processos formals, tot això sobre entorns oberts i escalables, i no endògens i limitats; l'*Open Source* o codi obert, que comprèn les solucions tecnològiques i de programari necessàries per a implementar continguts i cursos oberts, i l'*Open Social*, que representa l'orientació cap a la comunitat en compte de cap al individu, i connecta entre si, a través de protocols digitals, comunitats de pràctica, aprenentatge o interès implementades en entorns i xarxes socials de naturalesa diversa.

El resultat és que les noves tecnologies digitals, aquest cop desenvolupades des de la base amb una perspectiva social i col·laborativa, presten ara possibilitats expressives a formats de producció, representació i circulació del coneixement que ja no segueixen metàfores analògiques, sinó que han nascut amb la societat virtual i obeeixen a lògiques pròpies, impossibles de representar analògicament: el desenvolupament intensiu de *mashups*³⁰, les llicències de reproducció de continguts digitals, l'evolució del llenguatge d'escriptura de la web cap a una major interoperabilitat³¹, l'obertura de les API³² de les aplicacions, el enriquiment virtual de la realitat mitjançant capes d'informació tridimensional³³, o, en el pla educatiu, el desenvolupament d'especificacions i recomanacions sobre els recursos educatius oberts són només algunes manifestacions d'aquesta imparable evolució que resulta difícil de qualificar en termes de simples productes multimèdia creats amb un ordinador personal, aïllat dels altres, com ho eren aquelles primeres produccions multimèdia produïdes en entorns RAD. És molt més que això: ara es tracta de la producció d'una *ecologia* en sentit extens, on els subjectes, el coneixement i la tecnologia han de conviure junts mirant cap al futur, per a la qual cosa és necessari cercar millors maneres d'entesa i filosofies de treball. De nou, des d'aquesta perspectiva de renovació permanent, la possibilitat de l'aprenentatge continu i l'accés lliure als recursos i els continguts semblen connaturals a aquesta ecologia del coneixement, ja que és difícil pensar la recirculació del saber en termes de propietat individual i intransferible.

Claus de l'alfabetització digital per al *lifelong learning*

Recapitem: les necessitats formatives intrínseques d'un subjecte que no pot desvincular-se adaptativament del seu entorn són històriques: l'aprenentatge com a funció vital ja va ser reconegut per Aristòtil. Quan l'impacte social de la tecnologia ha superat el nivell de mer catalitzador, per convertir aquesta en un ele-

³⁰ En termes no tècnics, un *mashup* o *remescla* és una combinació d'eines digitals possibilitada per la obertura del seu codi. Així, els programadors poden inserir característiques i propietats d'unes aplicacions dintre unes altres. Per exemple, quan un mapa digital permet geolocalitzar sobre ell fotografies emmagatzemades en una xarxa social, s'està produint un *mashup* o mescla entre les capacitats del mapa digital i les del servei d'emmagatzamament. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Mashup>

³¹ L'especificació HTML5, per exemple, permet executar vídeo i aplicacions gràfiques a la web no lligades a protocols específics. No tots els sistemes operatius, en particular els mòbils, poden reproduir continguts en Flash, però tots poden reproduir HTML5. <http://ca.wikipedia.org/wiki/HTML5>

³² API: Application Programming Interface és el conjunt d'instruccions que permeten manipular una aplicació dintre d'un altra. Són la condició de possibilitat dels esmentats *mashups*. <http://ca.wikipedia.org/wiki/APIs>

³³ Paradigmàticament, això que s'anomena AR o *Augmented Reality* (Realitat Augmentada) http://ca.wikipedia.org/wiki/Realitat_augmentada

ment constitutiu, *ontològic*, de l'existència individual i col·lectiva de les persones, la funció de l'aprenentatge permanent es torna més necessària per a la integració personal, el reciclatge professional i el desenvolupament d'un coneixement social transformador i útil que en cap altre moment de la història. Ens trobem ara en aquest punt: en un marc en el qual cal reconèixer la preeminència del *lifelong learning*, tot i que cal també dissenyar i produir els mecanismes perquè aquestes noves demandes de formació no es convertisquen en una manera de reproduir esclertes digitals i, el que és més crucial, esclertes epistemològiques.

En el seu full de ruta per al 2012, l'OLCOS³⁴, observatori internacional que rastreja les relacions entre l'aprenentatge en línia i els *Open Educational Resources*, als que ja ens hem referit, puntualitza la urgent necessitat de que l'agenda europea relativa al *lifelong learning* considere les iniciatives de creació, difusió i consum de materials educatius oberts, impulsant els dipòsits i la participació d'autors individuals i institucions³⁵. Per tant, és almenys palés que



³⁴ OLCOS: *Open eLearning Content Observatory Services*. Projecte que pertany a la Comissió Europea que treballa sobre las relaciones entre e-learning i recursos educatius oberts (OER). Veieu: <http://www.olcos.org>

³⁵ OLCOS Roadmap 2012. Disponible en: http://olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap_recommendations.pdf

Figura 4. Les 5 "C" de l'alfabetització digital

la relació entre aprenentatge al llarg de la vida, e-learning possibilitador i continguts oberts està damunt la taula dels despatxos educatius de la UE³⁶, i també de la UNESCO³⁷. No obstant això, encara manca un llarg camí per a la integració entre ells, i aquesta distància no té tant a veure amb els processos tecnològics i els suports digitals pròpiament dits com amb l'adquisició de les competències necessàries per adaptar-se a l'ecologia digital que hem descrit a llarg de l'article.

Llavors es necessita, i enllacem, per a finalitzar, amb el principi de l'exposició, un esquema competencial que garantisca una alfabetització digital que, a diferència del que succeïa fa quinze anys, quan era bàsicament instrumental i individual, ara ha de tenir un fort component social, col·lectiu, crític i, si és possible, transformador. Al seu informe *Media & Information Literacy*, la UNESCO va determinar el 2010 el que es coneixen com les "cinc C" de l'alfabetització mediàtica. La figura 4 reproduïx aquestes indicacions. Comprensió, pensament crític, creativitat, consciència intercultural i ciutadania són els elements que han de conformar en un futur a l'individu complet, atès que aquests trets haurien de ser, *idealiter*, els eixos de la *seua* formació al llarg de la vida. Aquests elements, com s'aprecia, se situen en el cor mateix de l'ètica i els valors educatius occidentals. Hem d'educar no només per nosaltres mateix, sinó per contribuir pragmàtica i activament a una societat més justa. Hem de qüestionar l'aprenentatge que ens allunye del criticisme, que ens impose lleis mercantils o que menyspreï les possibilitats de les tecnologies orientades a augmentar la nostra socialitat. L'e-learning és l'*escenari* més adient, tot i que no l'únic, la formació estesa al llarg de la vida l'*objectiu*, ara possible en virtut de les potencialitats interactives dels entorns digitals. I l'alfabetització en mitjans és el conjunt, inajornable per més temps, de *competències* que s'han d'adquirir. A les nostres mans hi és, fer-ho.

Bibliografia

- BERNAL, A. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Tesi Doctoral. Universitat de Navarra, Facultat de Filosofia i Lletres.
- COBO, C. i MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible*. Barcelona: UB.
- HARRIS, M. i GORENFLO, N. (eds.) (2012). *Share or Die*. Canadà: New Society Publishers.
- INFORME Delors (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.
- LORENS, F. (2008). *Posttecnología. ¿El final del sueño?* València: Novados-Edicions.
- LYOTARD, J.F. (1982). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Càtedra.

³⁶ Veure el web de la Comissió Europea relatiu al *lifelong learning*: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78.en.htm>

³⁷ http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training+Curriculum+for+MIL+-+final+report.doc

- MARCOS, A. (2011). *Aprender haciendo: paideia i phronesis en Aristóteles*. Educação-PUCRS. Vol. 34(1). Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8664>
- MARQUES, P. (2000, rev. 2012) Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: <http://www.peremarques.net/competen.htm>
- MORIN, E. (1977) *El Método*. Cátedra. Madrid.
- MORIN, E. (1978) *El paradigma perdido. El paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Kairós. Barcelona.
- MORIN, E. (1981) *Ecología de la Civilización Técnica*. Cuadernos Teorema. València.
- MORIN, E. (2000). Los siete saberes de la educación del futuro. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- OLCOS. (2012) *Open eLearning Content Observatory Services*. <http://www.olcos.org>
- POLANYI, M. (1967). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- TOURAINE, A. (1973) *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- SERRATE GARCÍA, C. (1999). L'Ètica d'Aristòtil com a clarificació dels costums. *Comprendre. Revista Catalana de Filosofia*. Vol. 1(1).
- UE. Llibres Blancs. http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm#1993
- VIRKUS, S (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*. Vol. 8(4).

*Els nous mitjans i una ecologia possible de la cultura global**

Miguel Ángel Baixauli



1. Problemàtiques globals de la comunicació en la societat del coneixement.

Vivim en un món productiu que ha entrat en una fase postindustrial, en la qual l'anomenada "producció immaterial" (Hardt i Negri), és a dir la producció de serveis, de béns simbòlics, de coneixements i d'afectes ha passat a ocupar el lloc més rellevant en el creixement econòmic i en les noves formes de sociabilitat. Aquesta "societat de la informació" o "societat xarxa" (Castells) és també l'imperi d'un "capitalisme cultural electrònic" (Brea) i d'un "capitalisme tecnologicoinformacional global" (Lash), en els quals la innovació i la gestió del coneixement són els elements determinants de tota productivitat i tota eficàcia econòmica i política.

La nova societat xarxa es basa en l'ús qualificat i innovador de les eines TIC (tècniques d'informació i comunicació) com a element capital de productivitat i gestió del coneixement. Internet ha canviat completament el panorama econòmic mundial, possibilitant d'una banda la immediatesa d'operativitat dels fluxos financers i la dominació absoluta dels "mercats", però d'altra transformant decisivament les formes de producció del saber, els protocols d'accés i distribució del "coneixement" (en sentit ampli) en la nova configuració social i política de la globalitat. El coneixement ja no és tant un patrimoni exclusiu d'acadèmies o agències especialitzades sinó un flux continu d'informació i comunicació inserit en una economia generalitzada dels fluxos (fluxos de capital, de tecnologies, d'informació, d'afectes, etc.). La societat xarxa de la informació és per això també i sobretot una xarxa de societats del coneixement.

En la societat global del coneixement es privilegia abans que res, des de les polítiques institucionals, l'element de la "innovació". El que això determina és, d'una banda, les claus de procediments dels fluxos de finançament privilegiats, però d'altra banda el que trau a la llum és un element clau de la nova gestió del coneixement: les nostres són societats abans que res *performatives*, capaços de *produir la realitat que enuncien* en funció dels coneixements que posen en circulació i dels modes de distribució i accés que les gestionen.

La innovació genera creixement econòmic perquè *produeix* modes nous de gestió del coneixement, i amb això amplia les parcel·les de realitat inserides en els fluxos globals d'informació, comunicació i finançament. Connectar fluxos desconectats és sempre fabricar performativament una nova realitat. I si la rea-

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

litat global depén del nivell de connexió dels fluxos, de les capacitats de les xarxes d'estar interconnectades, la innovació és sobretot invenció de connexions noves, de noves formes de connectivitat i circulació del coneixement.

Com diu Manuel Castells en *Comunicació i poder*: “En la societat xarxa la política és fonamentalment una política mediàtica. (...) Els moviments socials i els agents del canvi polític avancen en la nostra societat mitjançant la reprogramació de les xarxes de comunicació. (...) La política mediàtica i els moviments socials usen ambdues xarxes i les xarxes dels mitjans i d'Internet estan interrelacionades. (...) Com més autonomia proporcionen les xarxes de comunicació als usuaris, més oportunitats hi haurà que els nous valors i interessos entren en el camp de la comunicació socialitzada i arriben a la ment col·lectiva. Així doncs, l'auge de l'autocomunicació de masses, com dic a les noves formes de comunicació en xarxa, augmenta les oportunitats de canvi social”¹.

Aquesta “autocomunicació de masses”, en el llenguatge de Castells, està basada tant en els mitjans de comunicació mediàtics i massius (patrimoni jeràrquic de les grans empreses i els oligopolis informacionals) com en les noves formes de “xarxes alternatives globals constituïdes pels moviments socials”(xarxes horitzontals, cooperatives i descentrades de gestió del coneixement). La transformació operada per Internet implica abans de res el pas d'una audiència passiva de la comunicació a la constitució de les persones en agents actius del procés: el pas de ser mers receptors de missatges a ser emissors-receptors interactius. La comunicació ja no es refereix tant a “espectadors” com a “usuaris”. Les xarxes digitals de comunicació i informació generen d'aquesta manera un canvi decisiu en l'especificitat de les formes i processos de la comunicació socialitzada, i amb aquesta de la transmissió i producció del coneixement.

Hi ha per tant dos grans paradigmes en la comunicació del nostre temps:

- Els mitjans de comunicació massius multimodals de gestió privada (jerarquitzats, privatius, individualitzants, monopolistes d'informació i gestors de poder mediàtic) i que són tant les grans companyies de comunicació mediàtica com les xarxes socials majoritàries d'Internet (Facebook, MySpace, Twitter, etc).
- Les xarxes de comunicació horitzontals, col·lectives i comunitàries (comunitats no jerarquitzades del coneixement, que treballen la cooperació oberta i els interessos col·lectius) com són totes les comunitats Open Source (Programari lliure) les xarxes de wikis lliures i els MediaLabs col·lectius del coneixement obert i compartit, així com les “xarxes socials” no individualistes, que no gestionen a les persones com a “marques” sinó com col·lectius en xarxa, etc.

¹ Manuel Castells, *Comunicación y poder*. Alianza Editorial. Madrid, 2009.

Podem establir llavors una mena de confrontació entre les “carreteres secundàries” i la “grans autopistes” de la comunicació. És sabut que en el món rural les “autopistes” i les grans obres d’infraestructures de comunicació en general canvien completament el mapa de les formes de vida autòctona, generant grans problemes geogràfics de mobilitat. Pobles veïns, no distants més que escassos quilòmetres, poden de sobte veure’s dividits pel pas d’una nova autopista o d’un tren d’alta velocitat i haver d’invertir desenes de quilòmetres per a accedir els uns als altres.

El mateix passa amb les anomenades “autopistes de la informació”. Les grans vies de la comunicació (TV, Facebook, MySpace) generen visibilitat individualitzada, però saturen els individus de tal quantitat d’informació i d’“esdeveniments” que impedeixen la connexió real amb fluxos oberts de coneixement compartit, amb aquestes altres xarxes col·lectives de socialitat comunitària. Aquestes altres xarxes en què el coneixement es comparteix obertament, es promou el programari lliure i els beneficis col·lectius del coneixement, són el que podríem anomenar les “carreteres secundàries” de la informació i la comunicació.

Deia Bill Gates que “l’autopista de la informació estendrà el mercat electrònic i el convertirà en l’últim intermediari, l’intermediari universal”. Aquestes grans autopistes de la informació del capitalisme informacional global es corresponen amb “els mitjans de comunicació massius multimodals”, mentre que les “carreteres secundàries” de la comunicació participen de les connexions múltiples de les “xarxes horitzontals, col·lectives i comunitàries” d’Internet, que són bàsicament “xarxes alternatives globals constituïdes pels moviments socials”, les noves formes de resistència a l’economia política d’informació i comunicació del nou capitalisme. Com diu Manuel Castells, “el global aixafa el local. A no ser que el local es connecte al global convertint-se en un node en les xarxes alternatives globals constituïdes pels moviments socials”².

2. Cap a una nova concepció de la comunicació.

Una de les claus fonamentals per a entendre les transformacions actuals del coneixement es troba en els nous processos cognitius, perceptius i intel·lectuals operats per les anomenades TIC (tecnologies de la informació i la comunicació). Els anomenats “nous mitjans” d’accés, de distribució i de producció del coneixement estan ocasionant una autèntica *ruptura epistemològica* en la cultura global. El desenvolupament d’aquestes noves tècniques d’informació i comunicació continua sent inseparable dels laboratoris de tecnologia militar, com el desenvolupament d’Internet ho és de les investigacions de l’exèrcit dels EUA. Sabem bé d’altra banda que les branques de l’arbre del coneixement són cada vegada més diverses i estan més especialitzades, professionalitzades, empresa-

² Manuel Castells, *Comunicación y poder*. Alianza Editorial. Madrid, 2009.

rialitzades. Mentre les institucions i empreses de les universitats contemporànies volen llevar-se de damunt siga com siga la molesta crítica filosòfica i el seu continuat qüestionament epistemològic, els “conceptes” són assimilats per les agències de publicitat, que al costat dels estratèges militars i les multinacionals de telecomunicacions s’encarreguen ara de gestionar la “comunicació” contemporània.

Cal analitzar l’estat del “coneixement” mateix, vinculat des de sempre als mitjans efectius de comunicació de cada formació social i històrica. És fonamental, per això, fer una revisió profunda del concepte mateix de “comunicació”, concepte capturat pel vocabulari tecnocràtic, publicitari i periodístic, en el seu paper decisor de les polítiques d’estats i agències col·laterals de la governança global, i a partir del qual els “nous mitjans” es configuren com poderosos instruments de control social i mercantilització integral de la vida de les poblacions humanes. La nostra indagació es desenvolupa llavors al voltant del concepte de “comunicació” i pretén trobar criteris ecològics vàlids per a la producció i circulació del coneixement contemporani, transformant els usos polítics i econòmics dels “nous mitjans” en operadors d’una reconfiguració possible de la diversitat epistèmica, com a armes intel·lectuals de resistència dels coneixements exclosos i instruments per a una nova cartografia de la “intel·ligència col·lectiva”. Com diu Pierre Lévy, “la invenció de nous procediments de pensament i de negociació que puga fer sorgir veritables *intel·ligències col·lectives* es planteja amb particular urgència. Les tecnologies intel·lectuals no ocupen un sector com qualsevol altre de la mutació antropològica contemporània; són potencialment la zona crítica d’ells, el lloc polític”³.

El que Lévy diu “tecnologies intel·lectuals” són precisament els “nous mitjans” d’informació i comunicació, que afecten de manera integral als processos de la intel·ligència contemporània. Un dels reptes d’aquestes “societats del coneixement” que pretenen ser les nostres, el punt crític de la política global contemporània, es presenta com la mobilització col·lectiva del procés comunicatiu capaç de generar instruments integradors d’àmbits de coneixement diversos, la concepció i legitimació d’una nova epistemologia que es mostre eficaç en el reconeixement i la validació de les formes de producció de coneixement que, sense ser acadèmiques, participen de formes culturals dinàmiques i de transformacions socials efectives. Aquesta nova formació epistemològica que ens és contemporània opera per noves maneres de comunicació del pensament col·lectiu, però “no posant el seu destí entre les mans d’algun mecanisme pretesament intel·ligent, sinó produint sistemàticament les eines que hi permeten constituir-se en col·lectius intel·ligents” (Pierre Lévy).

El mateix Lévy ens recorda al seu llibre que l’etimologia d’“intel·ligència” (*inter legere*) denota el sentit de “treballar en conjunt, com a punt d’unió no només d’ide-

³ Veieu Pierre Lévy, *Intel·ligència Colectiva. Por una antropologia del ciberespacio*. Descarregable en Internet: <http://www.mipimer.tv/txt/20110120/Inteligencia-Colectiva-Pierre-Levy.pdf>

es sinó també de persones, construint la societat”. L’etimologia és un instrument molt útil per a la indagació epistemològica, i en el cas de la *comunicació* resulta especialment reveladora. A *La nueva comunicación*⁴, llibre dedicat a “la Universitat Invisible” que es va generar en els anys seixanta al voltant de l’Escola de Palo Alto (de la qual van ser membres Gregory Bateson, Erving Goffman, Paul Watzlawick, etc), Yves Winkin explica que segons seua etimologia llatina, “communicare” significava originàriament “participar en comú” i “posar en relació”. Aquesta participació comuna originària del sentit de “comunicar” estava també molt a prop d’una posada en relació dels cossos en “comunió”. En la llengua francesa, *communier* tenia a més fins al segle XVI el sentit de “propietari en comú”. En la llengua anglesa també el sentit de “*communication*” (amb idèntica arrel llatina) va fer referència durant segles a la participació comuna i la posada en relació, i a final del segle XV la paraula anglesa es converteix també en l’*objecte* que es participa comunitàriament, així com en el XVII en el *mitjà* per a procedir a aquesta participació.

En aquest mateix segle, a França, “comunicar” comença a significar també *transmetre* (una malaltia o una virtut). Ja al segle XVIII, amb el desenvolupament dels mitjans de transport, el terme es generalitza a tot Europa i els naixents EUA per a fer referència a carreteres, canals i els primers ferrocarrils. Els sentits de “participar” i “compartir” es desplacen llavors progressivament, sobretot a partir de la Revolució Industrial, als usos centrats en el sentit de “transportar” i “transmetre”. Des del primer terç del segle XX el terme “comunicar” es veurà absorbit pels usos dominants de la indústria de la premsa, el cinema, la ràdio i més tard la televisió, que han oblidat la referència a la participació comuna i han inventat nous mitjans de transport del sentit, posant l’èmfasi del significat comunicatiu a la *transmissió* (de consignes, de notícies, de persones o mercaderies).

Aquest “oblit” del comunitari ha arribat a l’extrem de fer que les empreses de publicitat i les grans indústries de la consciència governen en el nostre temps l’àmbit de l’anomenada “comunicació”. La tergiversació del sentit original de “comunicar” ha ocasionat també que la teoria contemporània de la comunicació continue basada en aquesta concepció de “transmissió o transport” de missatges (així com cossos i mercaderies), i que es constituïska més com a ciència del control, de la velocitat i la persuasió que com a estudi de les dimensions comunicatives integrals i compartides de la humanitat. Segons totes les evidències sociològiques i antropològiques, però, els nous mitjans de comunicació condicionen de manera fonamental les dimensions cognitives, perceptives i intel·lectives de les persones: no es limiten en absolut a transmetre missatges sinó que configuren de manera decisiva l’“arquitectura” del coneixement possible que contenen.

Això és el que volia dir Marshall McLuhan en enunciar que “el mitjà és el missatge”. El que en els nous mitjans està en joc no és tant una qüestió de “contin-

⁴ Yves Winkin (editor), *La nueva comunicación*, Kairos, Barcelona, 2005.

guts” de coneixement sinó una formalització i una *modelització* dels mitjans efectius per a la pragmàtica de l’aprenentatge i del coneixement. La qüestió del coneixement correspon de manera essencial a les formes pràctiques de la comunicació: les problemàtiques educatives del “compartir” i de la pròpia “socialitat” com a conjunt de significacions, institucions i actituds compartides. Aquestes problemàtiques estan vinculades, d’altra banda, de manera fonamental amb les apories de l’anomenada “propietat intel·lectual”, que no només es refereix als productes culturals i a la mercantilització generalitzada de la cultura, sinó més decisivament a les patents de la biotecnologia i a les lluites propietàries de les multinacionals per monopolitzar el patrimoni genètic de la humanitat i de tota la naturalesa. És per tant necessària una renovada *epistemologia dels nous mitjans de comunicació* per posar en evidència, teòricament i pragmàticament, que la comunicació no pot reduir-se a la concepció “industrial” de la transmissió de continguts sinó que ha de ser reelaborada en funció de la pluralitat de mitjans capaços de construir una efectiva possibilitat de *compartir i participar en comú el coneixement*.

Però no és un simple desplaçament semàntic i etimològic el que pot validar una nova concepció de la comunicació. Cal contrastar la significació de les paraules amb les seues transformacions històriques, amb els models científics de comprensió dels canvis socials i amb les transformacions tecnològiques. En els anys quaranta del segle XX, Claude Shannon va enunciar la “teoria matemàtica de la informació”, que es va convertir en el paradigma dominant de les ciències humanes per a la comprensió dels fenòmens socials comunicatius. El model matemàtic de Shannon era purament lineal: es tractava d’una teoria de la transmissió de missatges d’un punt a un altre. Potser influït pels interessos de l’empresa on treballava (era enginyer de la companyia *Bell Telephone*), Shannon va elaborar un *model telegràfic* de la informació i la comunicació, amb la intenció d’optimitzar la velocitat de la transmissió de missatges sobre la base d’un esquema lineal d’elements “aïllats”, que influiria decisivament en els models de la lingüística (per exemple en Roman Jakobson i en tota l’antropologia estructural). En la mateixa època en què Shannon va elaborar la seua teoria matemàtica, Norbert Wiener, un altre enginyer, a partir d’uns estudis de balística per a l’exèrcit nord-americà, reconeix el principi de *feedback* o “retroacció” com la clau essencial de la “cibernètica”. Aquesta nova ciència del “pilotatge” (*kybernetes* significa pilot o timó) o “ciència del control i la comunicació en l’animal i la màquina” és inaugurada oficialment per Wiener el 1948 amb el seu llibre *Cybernetics*. El model comunicatiu de Wiener és circular (retroactiu) i en ell tot “efecte” retroactua sobre la seua causa, tot procés de comunicació es retroalimenta circularment segons el principi del *feedback*.

Aquest model no lineal sinó circular de la comunicació va donar origen a tot un seguit de qüestionaments molt fecunds en les branques alternatives de la psiquia-

tria i en les investigacions biològiques, encara que va ser desatés en les teories dominants de la comunicació fins a la generalització del model comunicatiu de les “xarxes” a partir d’Internet. El principi cibernètic de Wiener i el desenvolupament dels models computacionals de comprensió de la realitat estan però en l’origen de les anomenades “ciències cognitives”, aparegudes als EUA en els mateixos anys quaranta. Aquest és un dels moments decisius de la separació radical amb la filosofia operada per les ciències al segle XX, ja que el que fins llavors corresponia a l’epistemologia, a la filosofia de la ciència o la teoria del coneixement, comença a esdevenir una ciència empírica específica anomenada ciència cognitiva i encarregada de “conèixer l’acte de conèixer” en base a criteris experimentals i “científics”⁵.

La nova ciència cognitiva se situa en la cruïlla de diverses disciplines (la neurologia, la biologia, la psicologia, la lingüística, l’antropologia) ja que el seu camp d’estudi és la “cognició”, el coneixement no com a estat o contingut, sinó com a activitat. La hipòtesi cognitivista dominant es defineix des de llavors per la creença que la cognició pot definir-se com la *computació* de representacions simbòliques, i que el seu estudi és inseparable de les tecnologies cognitives informàtiques i del progrés dels ordinadors, de les màquines de pensar que suposadament reproduïen les activitats mentals. Com expliquen Mattelart i Mattelart, “La intel·ligència artificial (IA) serà el seu projecte literal. Al centre de la hipòtesi cognitivista, la noció de *representació* indueix una manera de comprendre el funcionament del cervell com a dispositiu de tractament d’informació que reacciona de forma selectiva davant l’entorn, davant la informació que hi arriba de l’exterior. La intel·ligència artificial considera l’organització del que és viu com un sistema obert en constant interacció amb aquest entorn en base a constants *inputs* i *outputs* “.

No obstant això, dos biòlegs i neurocientífics xilens, Humberto Maturana i Francisco Varela, refuten en els anys setanta aquesta concepció del sistema informatiu obert desenvolupant la idea de “autopoiesi” i de “sistema autopoietic” (del grec *autós*, un mateix, i *poieîn*, produir). Els sistemes vius són concebuts per Maturana i Varela com a sistemes *tancats* d’organització en xarxes no lineals capaços d’auto-produir constantment la seua organització en funció de la seua interacció amb els elements externs. Des de les xarxes neuronals a les xarxes globals d’intercomunicació dels sistemes vius, el funcionament de cada sistema singular és autopoietic, sense deixar per això d’estar *comunicat* amb la resta de sistemes vivents en una xarxa d’interdependències estructurals complexes.

Per a Maturana i Varela, el pensament no pot ser reduït a la *representació*, ni el funcionament del cervell al processament d’informació, ja que tots dos mecanismes estan connectats amb els processos complexos de l’*emoció* i la forma particular en què els sistemes autopoietics s’interconnecten a la activitat cognitiva específica de cada singularitat vivent. “*Els sistemes vius són sistemes cognitius*”, escriu

⁵ Armand Mattelart i Michèle Mattelart, *Historia de las teorías de la comunicación*, Paidós comunicación, Barcelona, 2005.

Maturana, “*i la vida com a procés és un procés de cognició*”. Tots els canvis dels sistemes vius són així actes de cognició. En interactuar els sistemes vivents autopiètics i tancats sobre si amb els canvis exteriors, el que es produeix és “*el naixement d’un món*” com a procés cognitiu conjunt. La cognició no és la “representació” d’un món, sinó el procés vivent que “dóna a llum un món” nou. Les interaccions de tot sistema viu amb el seu entorn són interaccions cognitives i el procés de vida mateix és un procés de cognició en el qual es *crea* sense parar una diversitat de mons dels quals compartim parts o seccions parcials.

Les implicacions científiques, socials i culturals de l’anomenada teoria de Santiago de la cognició, elaborada per Humberto Maturana i Francisco Varela, són immenses, així com les ruptures epistemològiques que ocasionen amb la tradició “representativa” del pensament occidental. Però més que mai aquesta Teoria Cognitiva de Santiago (de Xile) sembla adequada per a abordar el nou paradigma comunicatiu de les “xarxes socials” i les seues formes de producció i distribució del coneixement. Maturana i Varela escriuen: “Un sistema autopiètic està organitzat com una xarxa de processos de producció de components que amb les seues transformacions i les seues interaccions a) regeneren contínuament la xarxa que els ha produït, i b) constitueixen el sistema en tant que unitat concreta en l’espai en què existeix, especificant el camp topològic en què es realitza com a xarxa”⁶.

Aquesta definició d’autopoiesi constitueix un patró general d’organització comuna a tots els sistemes vius, qualsevol que siga la naturalesa dels seus components. Es tracta així d’una xarxa sistèmica de processos de producció, en la qual la funció de cada component és participar en la producció o transformació d’altres components de la xarxa. Tota la xarxa “es fa a si mateix” contínuament, és produïda pels seus components i, al seu torn, els produeix i els singularitza. Com diuen Maturana i Varela, “*en un sistema viu, el producte de la seua operació vital és la seua pròpia organització*”. I una característica fonamental dels sistemes vius és que la seua organització autopiètica inclou decisivament la creació topològica d’un perímetre que especifica el territori existencial de les operacions de la xarxa i defineix el sistema com una singularitat tancada sobre si, en relació d’interacció i interdependència complexa i “rizomàtica” amb la “xarxa de xarxes” que és el conjunt dels sistemes vius en la seua totalitat.

L’aplicació d’una idea tan fecunda en l’anàlisi dels sistemes socials va ser desenvolupada pel sociòleg Niklas Luhmann, qui va identificar els processos socials de la xarxa informacional com a processos de comunicació autopoietica: “Els sistemes socials usen la comunicació com la seua manera particular de reproducció autopiètica. Els seus elements són comunicacions que són ... produïdes i reproduïdes per una xarxa de comunicacions i que no poden existir fora d’aquesta xarxa”⁷. Però aquest desplaçament d’un model biològic a un altre sociològic genera problemes múltiples (i

⁶ Humberto Maturana i Francisco Varela, *Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Ed. Universitaria/Ed. Lumen, Buenos Aires, 2003.

⁷ Citat en Fritjof Capra, *La trama de la vida*, Anagrama, Barcelona, 1998.

el mateix Maturana va estar en desacord amb ell) i ens acontentem amb quedar-nos una mica més ençà i trobar una nova definició del que significa la “comunicació”. En el seu llibre *El árbol del conocimiento*, Maturana i Varela expliquen que “la comunicació no és transmissió d’informació, sinó més aviat una *coordinació de comportament* entre organismes vius a través de l’acoblament estructural mutu”⁸.

El que Humberto Maturana assenyalar en un altre lloc com l’entrada en joc del llenguatge (o del “leguaje”, com ell diu), és el moment en què es produeix “una comunicació sobre la comunicació”. És a dir que els significats, missatges i codis no entren en escena fins que no hi ha un acte comunicatiu, lingüístic, que *comunica alguna cosa sobre el propi mitjà de comunicació*. L’observació experimental en biologia permet limitar aquest model lingüístic de la comunicació a un àmbit molt reduït i específic (el dels intercanvis lingüístics) en el qual els famosos “missatges”, el seu sentit profund, serien noves formes d’operar sobre el mitjà comunicatiu mateix, mentre que la comunicació com a tal és una operació molt més àmplia i omniabastant: una coordinació de comportament mitjançant interaccions mútues recurrents, o “acoblament estructural mutu”, que produeix efectes plàstics, de moviments, sonoritats i imatges vives en la creació de nous *mons compartits*.

Maturana no recorre però a l’etimologia, sinó que testifica precisament que les descripcions semàntiques de la comunicació com a procés de “transmissió d’informació” no són més que projeccions de l’observador humà. La coordinació del comportament implicada en la comunicació real dels sistemes vius queda així determinada no per l’àmbit dels significats, sinó per l’autopoiesi coordinada d’actituds i comportaments. Per a Humberto Maturana, el significat i les articulacions semiòtiques no es presenten més que en un estadi secundari de la comunicació, quan apareixen instàncies de “comunicació sobre la comunicació”, instàncies de llenguatge que transformen el propi mitjà comunicatiu. Això és precisament el llenguatge humà, una mena de “metacomunicació” semiòtica sobre les situacions de dependència comunicativa o els processos de coordinació del comportament en àmbits cada vegada més complexos d’interacció i interdependència.

Però remetent-nos a l’etimologia, en aquest cas a la de la paraula francesa *communier*, podríem distingir alguna cosa com una funció de *COMUNICACIÓN*: aquesta instància que possibilita “participar en comú” i “posar en relació”, instància de comunicació integral que remet a l’efectivitat de ser “propietari en comú” del coneixement. La comprensió de la comunicació podria passar així dels termes semiòtics i representatius (transmissió d’informació en virtut de codis subjectes a significats) a una concepció *plàstica* i *ontogenètica* (és a dir, de desenvolupament i invenció), on el decisiu és la possibilitat d’una coordinació de comportaments en la producció d’actituds comuns i efectes plàstics compartits (sons, moviments, imatges), una *COMUNICACIÓN* com “autopiesis” comunicativa comunitària, com “participació en comú” en les inte-

⁸ Humberto R. Maturana i Francisco J. Varela, *El árbol del conocimiento*. Ed. Universitaria. Santiago de Chile, 1998.

raccions recurrents capaços de coordinar els comportaments i els sentits, com “posada en relació” efectiva d’aquesta creació de mons en què consisteix tota cognició.

En el pròleg a *La nueva comunicación*, explicava Yves Winkin que, per als membres de l’anomenada Universitat Invisible, “la comunicació és un procés social permanent que integra múltiples pautes de comportament: la paraula, el gest, la mirada, la mímica, el espai interindividual, etc. No es tracta d’establir una oposició entre la comunicació verbal i la “comunicació no verbal”: *la comunicació és un tot integrat*. (...). Segons ells, la complexitat de la menor situació d’interacció és tal, que és va voler reduir-la a dos o tres “varietats”, treballant de manera lineal. Cal concebre la investigació de la comunicació en termes de *nivells de complexitat*, de *contextos múltiples* i de *sistemes no lineals*. (...) En aquest sentit podríem parlar d’un *model orquestral de la comunicació*, per oposició al “model telegràfic”. El model orquestral, de fet, torna a veure en la comunicació el fenomen social que tan bé expressava el primer sentit de la paraula, tant en francès com en anglès: la posada en comú, la participació”⁹ ... la *COMUNICACIÓN*.

3. Cap a una ecologia de la cultura global.

Les implicacions d’aquesta nova perspectiva de la “comunicació” en les evidències biològiques exposades per Maturana i Varela ens condueixen directament a una concepció necessària del que anomenaria una Ecologia de la Cultura Global. Félix Guattari, al seu llibre *Las tres ecologías*¹⁰, va definir l’àmbit de l’“ecosofia” com el de la implicació comuna, la interdependència recíproca i la comunicació multinivell de l’*ecologia mental*, l’*ecologia social* i l’*ecologia mediambiental*. Aquests tres àmbits definirien la integració ecològica que requereix la cultura global com a sistema viu, i que Guattari va portar més lluny i a majors nivells de complexitat en la seua obra *Caosmosis*.

D’altra banda, la definició de Marshall McLuhan de la cultura com un “ordre de preferències sensorials”¹¹, ens impediria en tot moment considerar que una determinada cultura està més desenvolupada que una altra, o que les diverses cultures s’escalonen en una sèrie necessària d’evolució cap a la forma civilitzatòria proposada i imposada pel model occidental. Una cultura indígena no està en cap sentit més endarrerida que la cultura dels europeus o els nord-americans: aquesta ha establert el seu propi “ordre de preferències sensorials”, i en funció de criteris estrictament ecològics d’eficàcia tècnica i productivitat no acumulativa es troba en nivells òptims del seu propi desenvolupament i del desenvolupament del seu propi medi, en un territori existencial en què l’economia i l’ecologia es mostren com epistemològicament inseparables. Les comunitats indígenes tenen els seus propis criteris de coneixement que són tan vàlids com els dels laboratoris més avançats de biotecnologia, o certament ho són molt més en funció de la necessària epistemologia ecològica que hauria de començar a determinar la validesa i legitimitat dels coneixements globals

⁹ Yves Winkin (editor), *La nueva comunicación*, Kairós, Barcelona, 2005.

¹⁰ Félix Guattari, *Las tres ecologías*. Ed. Pre-textos. València, 2000.

¹¹ E. McLuhan, F. Zingrone. *Marshall McLuhan. Escritos esenciales*. Paidós comunicación. Barcelona, 1998.

en una coordinació comunicativa sistèmica de comportaments que no pot basar-se sinó en criteris *ecològics* de legitimació.

En la mateixa línia avaluativa, podríem posar en escac també a la suposada superioritat cultural en funció del desenvolupament tecnològic, ja que aquest no assegura cap desenvolupament comunicatiu. El perfeccionament tecnològic no implica cap avanç de comunicació ni “civilitzador” per si mateix, mentre que, per la seua banda, les cultures indígenes tenen un desenvolupament molt major de la *comuniació* que la cultura occidental globalitzada. Convé recordar també a aquest respecte els treballs de l’antropòleg Pierre Clastres, que en nombrosos articles va saber assenyalar que el suposat “endarreriment” tecnològic de les cultures indígenes no es deu a cap mancança en l’ordre del coneixement, sinó més aviat a *significatives opcions* polítiques adoptades per aquestes comunitats per assegurar la seua pròpia ecologia cultural. I és que el desenvolupament tecnològic està necessàriament associat a una acumulació econòmica de recursos que institueix les desigualtats en l’ordre intern de la societat, ja que genera l’aparició d’una instància d’apropiació d’aquests recursos en forma d’un poder polític *separat* del grup, d’una institució separada que s’assegura la captura dels recursos exercint el seu domini polític sobre el conjunt de la societat. No obstant això, en nombroses tribus amazòniques i comunitats indígenes d’Amèrica, segons mostra Clastres, el pensament indígena conjura precisament el perill de la desigualtat i de la institució d’un ordre de dominació renunciant conscientment al desenvolupament de les tecnologies i l’acumulació econòmica¹².

En qualsevol cas, des d’un àmbit cultural estrictament occidental, podem indagar de nou en l’etimologia d’aquestes paraules que semblen irreconciliables segons el model de creixement insostenible imposat per la nostra civilització: l’economia i l’ecologia. Ambdues provenen de l’arrel comuna del prefix ressò en la seua accepció grega originària: *oikós*, que significa casa, bé domèstic, hàbitat, medi natural. D’aquesta arrel comuna, l’economia compon el seu àmbit semàntic amb *nomos*, que vol dir “lleí”, mentre que l’ecologia es compon amb *logos*, que és l’àmbit del coneixement, de la ciència, del llenguatge, de la saviesa implicada en cada àmbit humà. Observem llavors que l’economia és la llei imposada sobre l’hàbitat i el medi natural, la convenció arbitrària encarregada del repartiment de les propietats, els territoris i els recursos segons una distribució de forces “legals” imposades, mentre que l’ecologia és la ciència de aquest mateix hàbitat i mediambient, el coneixement estricte sobre el medi per a la gestió, la supervivència i l’equilibri òptims del medi mateix. En aquest sentit estrictament occidental de la significació tant de l’economia com de l’ecologia, sembla evident la superioritat del coneixement i la ciència (o siga de l’ecologia) sobre les lleis arbitràries dels interessos econòmics, del que es deriva l’evidència l’eficàcia inqüestionable i la ciència implíci-

¹² Pierre Clastres, *Investigaciones en antropología política*, Ed. Gedisa, Barcelona, 2001., i *La sociedad contra el Estado*, virus editorial, Barcelona, 2010.

ta en les tecnologies camperoles i indígenes en perfecte equilibri amb la biodiversitat i la memòria biocultural de la humanitat, mentre que els contemporanis laboratoris de biotecnologia no obeeixen a criteris científics de coneixement ecològic sinó a les lleis arbitràries imposades per la força legal dels interessos estrictament econòmics.

En aquest sentit és també important, per a determinar “l’ecologia de la cultura global” a la qual ens referim, la consideració del *saber-fer* com un coneixement de primer ordre. Com diu Richard Sennett en *El artesano*, estudi magistral sobre el coneixement pràctic i manual de la humanitat, “*fer és saber*”. El “fer” és una forma de coneixement que sempre ha estat vinculada a la tecnologia en totes les cultures, i que per tant està cobrant una gran importància heurística en l’època de la tecnologia per excel·lència que és la nostra. La tecnologia mateix és un fer, o la construcció i el disseny d’eines per a fer. Ara bé, fer és fer *alguna cosa*. El que ací està en joc llavors és el coneixement sobre *aquesta cosa* que implica el saber tecnològic contemporani.

També André Leroi-Gourhan, en *El gesto y la palabra*, va interpretar admirablement les civilitzacions com una manera de transferència tecnològica que sempre ha delegat en els seus artefactes, en òrgans tècnics artificialment construïts, les facultats de registre del corpus comú de coneixements. Leroi-Gourhan concep la vivència material i social dels grups humans com una transmissió contínua d’aquestes “sèries de paquets” sota els quals, el mateix que l’eina, la memòria humana s’exterioritza. En una sèrie de cadenes de transmissió escalonades en el temps, arribem a l’actual “memòria artificial”, electrònica, que “garanteix, sense recórrer a l’instint o la reflexió, la reproducció d’actes mecànics encadenats”. Però això no implica cap “evolució” cultural sinó una singularitat operativa específica, una forma concreta d’organització de la memòria col·lectiva i d’exteriorització dels òrgans de la tecnicitat. “L’eina, realment, només està” en el gest que la fa eficaç “i la sinergia operatòria entre una i altre suposa l’existència d’una memòria en la qual s’inscriu el programa del comportament”¹³.

Llavors ens preguntem quin tipus de memòria biocultural o de criteri d’ecologia global porta a les noves tecnologies a definir l’àmbit específic del seu saber-fer, per a determinar aquesta cosa fonamental que tot coneixement tecnològic té com a premissa operatòria en l’evolució d’aquestes “eines-gestos-memòria”. Ens preguntem, també, en funció dels canvis tecnològics revolucionaris que estem vivint en la nostra època, com podem generar col·lectivament noves formes d’entendre el coneixement, formes d’operativitat col·lectiva que ens informen sobre com es genera, com i qui valida el nou coneixement i quina “autoritat” es deriva de tot això.

No és possible acollir-se a un discurs de “rebuig” a la tecnologia perquè exclouríem amb això l’àmbit de la cultura que sempre hi ha estat associada, però tampoc és possible lliurar-se a una mena de “celebració tecnològica” com a dis-

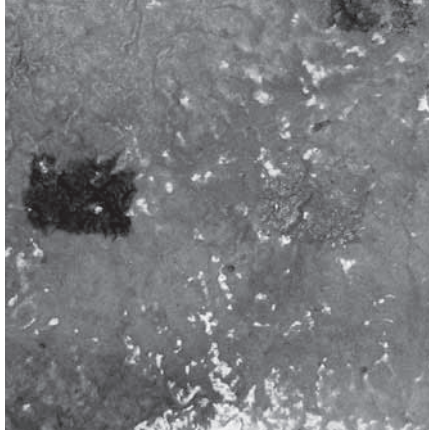
¹³ Armand Mattelart, *Historia de la sociedad de la información*. Paidós bolsillo. Barcelona. 2007.

curs messiànic o mil·lenarista sense atendre estrictament als criteris de validació possibles del saber-fer en el nostre món, criteris d'ecologia global que “no hi donen l'esquena a l'interrogant fonamental sobre la construcció social de les funcions i dels usos de les noves eines intel·ligents”¹⁴. En aquest sentit, potser convinga recórrer una vegada més a l'etimologia i observar que, com la seua arrel llatina sembla indicar, la consciència (*con-scire*: “saber junts”) és fonamentalment un fenomen social i d'interès col·lectiu, i que per tant els problemes tecnològics contemporanis no es poden resoldre en mans d'empreses privades de fabricació d'òrgans tecnològics sense funció social ni benefici explícit per a les col·lectivitats.

També l'etimologia de la paraula “tecnologia”, que remet al grec *tekné* (art, tècnica o ofici) i al *logos* del coneixement discursiu, hauria posar-nos sobre la pista de la implicació de l'art contemporani en els processos de socialitat i “consciència” pública de les actuals pràctiques tecnològiques. Per a Félix Guattari vivim en un “paradigma estètic” en el qual el millor i el pitjor es situen en l’“estetització” generalitzada de les societats contemporànies. D'una banda, l'estetització massmediàtica de la política i l'espectacularització del món per part de les indústries de la consciència, que participen decisivament en la “producció de subjectivitat capitalística” i l'hegemonia “estètica” dels poders globals del capital transnacional, però d'altra banda l'evidència que la creació estètica, la producció cultural i la producció artística en general són processos *cognitius*, produccions de coneixement capaços de generar “subjectivitats col·lectives” i processos de transformació social de la percepció que donen a llum nous mons possibles i noves formes de vida.

Per a Guattari, aquesta possibilitat passava per la transformació de l'era consensualista dels mass-mèdia en una era disensual *postmitjana*, en la qual la circulació “minoritària” de noves maneres de comunicació i producció de subjectivitat s'establiria a través de xarxes transversals relativament alienes als grans circuits mediàtics. Noves formes autopiètiques, podríem dir, de produir i compartir el coneixement, escapant de l'homogeneïtzació global de les significacions operades pels grans circuits comunicatius i els seus dispositius semiòtics de control, canalització i banalització de tot contingut com a part de la seua transmissió continuada de consignes. Tot aquest aspecte de les implicacions dels dispositius neomedials i de “l'era postmèdia” de la producció cultural ha estat també exhaustivament explorat per l'obra de José Luis Brea, qui des de l'interior de la crítica i la història de l'art mostra com les pràctiques artístiques contemporànies es troben en una cruïlla històrica entre la manca absoluta de “creació” real que no siga la d'una “marca publicitària” al mercat global del capitalisme cultural electrònic, i el seu compromís contemporani com a pràctiques necessàriament creadores de socialitat i productores d'esfera pública, de territoris comunicatius compartits i posades en relació reals de les potencialitats creatives de la col·lectivitat.

¹⁴ Pierre Lévy, *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital (informe al Consejo de Europa)*. Anthropos. Barcelona, 2007.



*“Lliure d’edifici”. Contribució a la desaparició dels estudis a distància
en la societat del coneixement globalitzada¹*

Rolf Arnold²



En el seu llibre “La cultura del nou capitalisme”, Richard Sennett caracteritza les conseqüències individuals i socials de les formes canviants de modernització amb la fórmula “lliures d’edifici” (Sennett, 2005, pàg. 34 ss.). Serien, entre altres, les noves formes de comunicació -“la revolució de la comunicació”, com diu Sennett-, de les quals procedirien els enormes canvis en la situació anteriorment vigent: “La comunicació d’abast mundial es va convertir en la qüestió del moment” (ibíd., pàg. 37), escriu, focalitzant amb això l’estat de coses en què els llocs en les societats modernes van perdre el seu significat, tant les ubicacions com els llocs d’aprenentatge (Arnold & Münch, 1996). En lloc de la “manifestació espacial” (Castells, 2004, pàg. 472) de les lògiques socials de l’acció apareixen connexions disposades en xarxa entre subjectes i institucions -una tendència que ja ha començat a canviar tant el costat exterior com també l’interior de les institucions educatives. Horst Siebert posa a la

¹ Traducció Benno Herzog i Francesc J. Hernández (Universitat de València).

² Catedràtic de pedagogia, en particular de pedagogia de la formació professional i de les persones adultes, en la Universitat Tècnica de Kaiserslautern, fundador i director científic del Distance and International Studies Center (DISC) de l’UT de Kaiserslautern, portaveu del Campus Virtual de Renania-Palatinado. Àrees d’investigació: formació constructivista de persones adultes, formació emocional i pedagogia sistèmica.

vista els dos costats d'una formació en la societat en xarxa i parla d' "aprenentatge disposat en xarxa", que no només estaria caracteritzat per una nova institucionalitat, sinó també per una didàctica modificada de l'ensenyament i l'aprenentatge:

L'aprenentatge disposat en xarxa exigeix, des del punt de vista didàctic, no només un engranatge dels diferents llocs i oportunitats d'aprenentatge, sinó també una connexió de tres lògiques, a saber, la de la psicologia, la lògica de l'assumpte i la lògica de l'acció. (Siebert, 2003, pàg. 60)

Aquesta contribució rastreja aquests i altres *moviments de desfronterització* en el sistema de la formació científica, és a dir, en les ofertes de formació inicial i contínua en els centres d'educació superior. Amb això, es tracta, en primer lloc, de reconstruir aquestes ofertes sota una perspectiva conformada per la teoria de les competències i de la didàctica de persones adultes, per a posteriorment indagar les possibilitats de la seua reconfiguració, que fa justícia a la indicació de l'expert en prospectiva von Laszlo, que advocava per "fer passos cap al futur que es distingeixen de manera clara i innovadora del passat" (Lazlo, 2009, pàg. 14). Precisament aquesta indicació resulta també necessària per a la configuració d'una nova cultura científica de l'aprenentatge que no només seguisca la pretensió humboldtiana, segons la qual el fet d'enfrontar a la ciència resultava ja formatiu per se, sinó que siga capaç de fonamentar de manera sostenible la gènesi de les competències científiques en els coneguts mecanismes efectius de les concepcions didàcticament exigents d'un aprenentatge autogestionat.

Les lògiques de la formació científica

Ja hi ha molt pensat i escrit sobre la qüestió que siga la formació científica. En conjunt, en aquestes contribucions hi ha una fe més o menys indestructible en la potència formativa de les observacions de la realitat avançades, diferenciades, així com reflexives en el seu mètode -per tant, investigadores- (Arnold, 2009): una representació que no és errònia per complet. L'efecte disciplinador d'estructures, existeix. A aquestes estructures un s'enfronta, en primer lloc, amb el gest d'apropiació del que es tracte, per a després, gradualment, fer *una rotació sobre un mateix*, que en la seua especificitat material o personal no ha estat encunyada prèviament en el subjecte en la forma assolida. La qüestió és com aquesta rotació sobre un mateix pot ser recolzada i acompanyada en les seues formes d'expressió metacognitives del pensament, de l'experimentació i de la cooperació, així com de la capacitat de poder guiar-se per un mateix [la capacitat d'autogestió o autogovern] (Müller & Braun, 2009), per tal que, en aquest moviment subjectiu, pugui madurar el moment que es pot caracteritzar com el moment que excedeix -una idea que no pot ser aclarida ulteriomment en una consideració universal, sinó que requereix també de exploració específica. Malgrat el fet que aquella aplicació específi-

ca pressuposa les capacitats de poder guiar-se per un mateix [les capacitats d'autogestió] també en el sentit d'una optimització de la cooperació i de la resolució de problemes en contextos socials -amb el que s'assemblen en bona mesura les dimensions, socialment relacionades, de les solucions específiques [o tècniques] dels problemes-, no es poden abstraure plenament de les dimensions específiques de les matèries específiques quan es tracta d'una concepció viable de formació científica.

Només hi ha formació científica en les seues formes d'expressió específiques de cada disciplina

En una conversa amb un company sobre les seues experiències en el treball amb els estudiants d'informàtica em va explicar el següent:

Tinc l'experiència que el que fa falta al principi en la instrucció és exercici i estudiar. Només d'aquesta manera, sense que siga necessària molta capacitat de reflexió, els estudiants es familiaritzaran gradualment amb els enfocaments i les formes de pensar, i en els exàmens m'adone ràpidament: "Sí, això és un informàtic. Ara pot prendre el seu propi camí."

Resulta sorprenent el poder amb el que es mantenen amb vida les cultures d'aprenentatge establertes, fins i tot quan les funcions a les que van deure el seu origen, podrien ser satisfetes de manera més efectiva respecte de l'aprenentatge, i, per a la persona que aprén, no només més còmoda, sinó també més activadora. A l'ombra dels nostres hàbits respecte de la cultura de l'aprenentatge, només amb moltes dificultats es poden desplegar aquests nous camins de l'ensenyament i l'aprenentatge. Això sorprén, ja que l'exposició i explicació davant d'un auditori com a forma dominant es deu al fet banal que no estaven disponibles altres vies de distribució i popularització del saber en el moment del sorgiment. A mitjan segle XV va ser inventada la impremta. Fins llavors, l'explicació i l'exposició oral determinava quasi de manera exclusiva la cultura universitària de l'aprenentatge -certament hi havia biblioteques, en què es recopilaven manuscrits, però no van exercir un paper decisiu com a mitjans d'aprenentatge en l'apropiació dels estudiants. Estava vigent el discurs parlat. Amb l'invent de la impremta va començar a canviar també la pràctica de l'aprenentatge a les universitats: la persona que dictava lliçons com a forma de distribució va perdre la seua justificació, encara que es va mantenir l'edifici didàctic. Simultàniament es va poder establir àmpliament el llibre com a mitjà que guiava l'ensenyament acadèmic, i la biblioteca de Google representa la radicalització més recent de la popularització que s'incrementa per la impremta, o dit d'una altra manera de la inflació del saber escrit.

Des de la propagació del llibre i l'accessibilitat del saber en una escala cada vegada més àmplia, ja fa temps que existeixen les premisses per a

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).

una cultura d'aprenentatge postguttenbergiana, les universitats i les escoles superiors es mantenen en molts llocs com el que han estat sempre en seu model didàctic bàsic: institucions d'impartir lliçons.

Com cal explicar la pertinaç persistència de l'escenari de reunir coses sota un tema, que un docent responsable ha de “mediatitzar”, encara que la investigació sobre l'aprenentatge i la didàctica mostren a la vegada que la formació i el desenvolupament de competències s'originen d'un moviment d'apropiació autogestionat, que pot ser animat però no forçat? Certament la paraula expressada no servia originalment a la formació científica, sinó que era expressió de debats que es duïen a terme a l'acadèmia i mitjançant els quals es conformaven comunitats de discurs, com mostra Michel Foucault en els seus anàlisis històrics (Foucault, 2010, pàg . 22 ss.). Escriure i llegir serien, per això, elements constitutius d'un espai públic científic, en el context s'efectuava també la formació científica gràcies a participar en aquests moviments d'aclariment. Aquest vincle discursiu original entre l'autor i els seus lectors o oients es va dissoldre mitjançant la popularització del discurs científic i es va desacoblar de manera quasi completa gràcies a les possibilitats distributives i discursives que les noves tecnologies oferien. Si originalment la competència científica era l'expressió d'una capacitat avançada d'una persona per a poder tractar d'una manera experta i d'una manera acceptable amb aquests discursos i contribuir a la seua configuració mitjançant aclariments propis, llavors, amb la popularització del discurs, també es va reforçar la qüestió que hi havia al rerefons de si i com les competències necessàries per a semblant ús del discurs, podien ser promogudes i desenvolupades de manera preparatòria i, per a així dir, després des de la integració en prendre part en l'acadèmic.

La formació científica actual pressuposa necessàriament les competències relatives a l'aprenentatge per un mateix. Aquestes no poden ser forçades perseverant en didàctiques de presentació obsoletes, però poden desenvolupar-se professionalment mitjançant l'ús sistemàtic de “tecnologies del jo” (Foucault).

El final de la cultura de la presència

Gràcies a aquesta tendència, resultaria qüestionable en particular la característica de la presència necessària en l'estudiantat de les cultures d'aprenentatge universitàries que, gràcies a la quantitat de treball a casa, recentment s'ha imposat de nou. Així, l'ensenyament i l'aprenentatge científic segueixen sent una reunió en un context quasi eclesial, en què científics i científiques informen o “dicten” simultàniament les seues reflexions de vegades davant centenars d'estudiants que estan forçats a escoltar gràcies a les regles esmentades sobre l'assistència

-amb possibilitats molt escasses per a un veritable discurs, és a dir, una confrontació polèmica i inquisitiva amb els continguts:

“En el millor dels casos”-diu Gerd Schwerhoff-“pot resultar contagiós l’entusiasme del professorat universitari per” la seua “especialitat, pot ser molt instructiu estar mirant als docents mentre fabriquen els seus pensaments, o resultar inspirador el diàleg o la discussió crítica. Les rutines paralitzants i apàtiques, les ponències quilomètriques o els salts sense orientació d’una illa de saber a la següent és el revers de la medalla que no hem de silenciar -molts de nosaltres coneixem això per la nostra pròpia experiència, com “actors” i com a “víctimes” (Schwerhoff, 2010, pàg. 248)

Els aspectes manifestament qüestionables d’una participació forçada confereixen un nou significat al debat sobre les regles d’assistència a les escoles superiors, pel que resulta cridaner que a les universitats els resulte tan difícil de fer una nova determinació de l’autèntica rellevància de la docència universitària en el context d’una formació científica: amb el còmput de “workload” [càrrega de treball, de l’activitat d’aprenentatge], la permanència en una disposició frontal d’ensenyament té un paper sobredimensionat, mentre que les formes de desenvolupament i acreditació de competències, efectuades per un mateix, només tenen un ingrés gradual en el treball formatiu de les escoles superiors. Des d’aquesta base, cal plantejar evidentment la qüestió: “Pot la formació superior aprendre de la formació professional?” (Bohle, 2010). Cal donar una resposta incondicionalment afirmativa a aquesta qüestió, com deixa clar una mirada a la bibliografia que ha resultat més profitosa sobre desenvolupament i avaluació de competències.

Més enllà de l’estudi presencial o a distància

Doncs bé, també l’oposició crítica -i sovint molt limitada³- entre estudi presencial i estudi a distància, que durant molts anys només podia desenvolupar-se en el nínxol d’una universitat creada com una universitat a distància, comença a dissoldre’s cada vegada més en els temps de la formació sense fronteres [sense límits, desfronteritzada]. Proximitat versus distància ja no serveix com a diferències-guia, en el sentit luhmannià, que encunyen les institucions, i per això tendeixen a “fixar” la mirada sobre la qüestió de l’estudi i a observar d’una manera antiquada els canvis que s’estan produint, el que no només és un problema epistemològic, sinó també pràctic. Intentant seguir amb les institucionalitzacions que ja tenim davant, contribuïm a fer que el futur romanga com ja ha estat el passat. D’aquesta manera passem per alt el fet que s’han perdut gradualment justificacions importants per les quals teníem “edificis” separats d’estudi presencial, d’una banda, i d’estudi a distància, d’una altra. Això té importància tant per la ja esmentada persistència -pertinax- de la distribució de saber per la paraula dita, com per a la superació de

³ Així, en les reunions anuals del International Council for Distance Education (ICDE) ha pogut escoltar-se freqüentment, per part dels defensors de les universitats a distància dels distints països, l’afirmació que “We do not teach in the university classroom!”, una autodescripció que refereix la identitat dels actius en les universitats a distància a una limitació institucional i, gràcies a això, erigeix barreres mentals, a las quals es contraposa una ubicació de l’oferta d’estudi a distància distinta i més oberta.

la distància gràcies a dispositius d'estudi a distància, ja que la distància sobre la qual s'ha de tendir un pont, ja no existeix més.

Es tracta, per això, de repensar de manera fonamental les formes d'institucionalització de la formació, amb una reflexió que busque un coneixement de la "unitat d'una diferència" (Luhmann & Schorr, 1988, pàg. 470), per a armar-se també contra les resolucions unilaterals de l'oposició entre estudi presencial i estudi a distància, i configurar els propers passos d'un desenvolupament integrador de les dues maneres d'estudi. En la societat de les oportunitats d'aprenentatge en xarxa, els models únics [monomodels] s'han tornat obsolets, tot i que encara ronde pels caps i pels plans d'aquells que han crescut amb aquests i que, mitjançant aquests, contemplem les noves formes d'aprenentatge. En el món globalitzat no només es perd la característica definidora original de l'estudi a distància, sinó també, juntament amb aquest, la de l'estudi presencial. En tots costats es produeix un *mix* de formes diferents d'exposició i crítica discursiva dels continguts de la formació científica, la creació del qual pot avaluar-se per les qüestions següents:

- segons les maneres de distribució segons els grups de referència,
- la disponibilitat espacial i temporal dels estudiants,
- segons les formes didàctiques, que resulten justificables per a cadascú, de la interacció cara a cara o virtual entre docents i discentos.

Els monomodels, que sempre són expressió d'una perplexitat en el sentit de la no disponibilitat sobre altres vies de l'obertura de les oportunitats d'apropiació en els processos d'aprenentatge, perden la seua justificació; les idees de política educativa de "o això o allò" ja s'han obert al "paradigma del i", la importància epistemològica i sistèmica de la qual ja ha estat reconeguda, però que en els discursos quotidians sobre la teoria i la praxi de la formació es planteja sovint amb argumentacions "o això o allò".

La didàctica dels estudis a distància es troba avui, respecte d'e-learning i els moviments en xarxa en els sistemes formatius, davant l'exigència de fonamentar d'una altra manera -per exemple, més mitjançant una teoria de l'aprenentatge o de l'apropiació- que de la manera descrita en termes de *diferència respecte a l'estudi presencial*. Es tracta d'un *entrecruament en lloc d'una particularització* de les dues modalitats d'estudi. Això significa que cal reprendre la idea decisiva des de sempre per a l'estudi a distància d'*autoformació* (Arnold, 2010) -i cal vincular amb les experiències adquirides en la seua implementació i amb les visions de didàctica (de les persones adultes) respecte de les exigències del desenvolupament de competències tant transformadores com reflexives:

Les formes d'ensenyar i aprendre del futur seran d'un tipus plural, és a dir, amb la seua ajuda serà possible més fàcilment organitzar processos d'ensenyament i aprenentatge com a expressió d'una lògica diferent a la de la mediació com a mera transmissió⁴.

En particular, les formes distants d'ensenyar i aprendre ofereixen l'ocasió de considerar que la manera de *distance learning* és no només una forma d'organització de l'aprenentatge, en què la línia de transferència és més curta en principi -el discent roman sovint en les seues relacions professionals i socials, i sovint aquestes relacions són confiscades també de manera conscient (p. ex., en projectes o treballs finals) -, sinó que el *distance learning* es caracteritza més per la inclusió de sessions de xat, correus electrònics, etc ., així com també per la inclusió de registres de classes, exemplificacions o simulacions, i menys per la *distance*. Més aviat al contrari, la possibilitat recolzada en la tecnologia de consultar i prendre contacte amb els *docents* permet una individualització del procés d'aprenentatge, que sovint permet anar més enllà o aprofundir més que la comunicació *face-to-face* [cara a cara] en les institucions presencials. Al marge, cal dir que en moltes institucions presencials (p. ex., en el cas de les lliçons magistrals massificades), la distància amb els participants és més gran que en l'àmbit de l'ensenyament o dels estudis a distància. A més, les institucions presencials segueixen la concepció didàctica, bastant qüestionable, d'un "aprenentatge al mateix ritme" i una mena de "plat únic per a tots", que difícilment satisfà "la gana de l'individu" (és a dir, la seua demanda d'aprenentatge, o millor, les seues necessitats d'aprenentatge) (Arnold, 2008, pàg. 59).

Estudi presencial i estudi a distància com a estudi dirigit per un mateix

Aquestes reflexions no s'han d'entendre com s'han formulat generalment, a saber, com *l'avantatge de l'autoformació de l'aprenentatge a distància enfront de l'aprenentatge presencial*. Més aviat cal considerar:

L'"estudi a distància" depén certament de l'estudi que fa un mateix [un autoestudi], però en la majoria dels casos és (encara) un *guia mitjançant coses preelaborades, amb espais limitats per a activitats efectives d'autoformació i investigació del discent*. A més, en la mesura que el procés està dominat i encunyat per mitjans impresos com mitjans guia del procés d'aprenentatge, l'estudi a distància es mostra també i precisament per això en expressió d'un model --Gutenberg de formació, que en última instància roman detingut estructuralment en el model didàctic i d'investigació de l'aprenentatge que correspon a una fixació del contingut i tot just sembla disposar de vies per a la promoció i el reforçament de les dimensions no referides a la matèria en qüestió de l'adquisició de competències.

⁴ Joc de paraules intraduable con "Ver-Mittlung" (mediació) i "Über-Mittlung" (transmissió). [N. T.]

⁵ Von Humboldt va escriure el 1809 en el seu Pla d'Estudis de Königsberg: "L'ensenyament elemental possibilita l'existència del professor, però, mitjançant l'ensenyament escolar, aquest es torna prescindible. Per això, es pot dir també que el professor d'universitat ja no és professor, que l'estudiant ja no és estudiant, sinó que ell mateix investiga, i el professor guia les seues investigacions i li dona suport en aquest assumpte [...] Per això, l'ensenyament universitari no té límits respecte del seu punt final, i per a l'estudiant no es pot determinar estrictament cap signe de maduresa. [...] La necessitat essencial és que el jove, entre l'escola i l'ingrés en la vida, empre un nombre d'anys exclusivament en la reflexió científica en un lloc on molts estiguen units, professors i estudiants" (von Humboldt, 1993, pàgs. 170 s.) Per a Humboldt, la formació científica és la quinta essència de l'autoformació. Escriu: "La universitat està reservada per al que allò que només l'ésser humà pot trobar a través de si mateix i en si mateix, la visió en la ciència pura. Per a aquest autoacte d'una comprensió autèntica cal la llibertat, la soledat útil, i que aquests dos punts fluïsqen en tota l'organització externa de les universitats." (Ibid., pàg. 191).

Les formes avançades de l'estudi presencial comprenen alguna cosa més que una mera acumulació de saber, i nombrosos docents d'escoles superiors són molt conscients del fet que la formació científica perquè resulte de profit, ha d'incloure alguna cosa més i una mica diferent d'un continu traspàs d'informació. Aquests docents treballen amb formes d'un "*independent study modes*" [maneres d'estudi autònoms], que afavoreix potentment que exerceixen més el paper d'acompanyants, de companys de diàleg i assessors dels discents, i menys els rols de seleccionador, expositor, comentador, aplicador i qüestionador dels continguts, és a dir, que exerceix el paper que ja des d'Humboldt havien de fer⁵.

Amb això, tant l'estudi a distància com l'estudi presencial queden per sota freqüentment de les seues possibilitats genuïnes d'una autoformació guiada. Mentre en l'estudi a distància s'assigna un lloc central als mitjans impresos i amb això al contingut, el discurs més modern donaria una posició predominant al "content" o al "content management", i amb això apostada didàcticament per un cavall "mort", les ofertes d'estudi presencial acaben ofegant l'avantatge específica que radica principalment en la proximitat entre el docent i els estudiants per a la producció d'un veritable saber transformador en les institucions de masses sobresaturades, en què els discents són organitzats, però en les quals l'aprenentatge amb prou feines pot ser disposat didàcticament, des de la perspectiva de les competències, com un moviment de recerca i apropiació científica.

Segons la meua opinió, es tracta en el futur de *superar aquestes restriccions dels monoconceptes d'estudi presencial i estudi a distància mitjançant un entrecreuament*. Amb això sorgeixen entorns d'aprenentatge de manera mixta, que poden ser utilitzats en moviments d'apropriació autònoms -partint de definir els ensenyants menys com a mediadors del saber i més com a acompanyants d'un moviment d'aprenentatge autogestionat en el context de marcs clars de competència, i que se segueix també una lògica de la distribució potser menys definida pel material d'aprenentatge o les ordenacions d'estudi, és a dir, per la limitacions i passos a seguir, i més animada per moviments d'indagació individual i amb els entrecreuaments dels discents en la comprensió de l'estructura de les matèries.

Començant perquè l'aprenentatge ja no s'ha de pensar principalment des de la *lògica de l'oferta*, sinó que s'ha de preguntar, arran de tot això, de quina manera s'apropien els estudiants dels continguts d'aprenentatge de la manera més avantatjosa i més eficaç per a les competències -és a dir, seguint una *lògica de la demanda*-, ens referim a les exigències fonamentals d'un desenvolupament de les competències modern des del punt de vista acadèmic, en el sentit de la "unitat en

la diferència” de la teoria de sistemes (Luhmann & Schorr, 1988, pàg. 470). Per a una nova determinació didàctica d’aquesta tercera via és essencial, al meu entendre, prendre un punt de referència fora de les concepcions actuals de l’ensenyament i l’aprenentatge. Es tracta del punt de referència d’un desenvolupament sostenible de competències, mitjançant una apropiació autònoma [o autogovernada o autogestionada].

La nova perspectiva: autoaprenentatge en xarxa

En el camí a una institucionalitat transformada de l’organització de la formació, els nous mitjans han assolit en els darrers anys una empenta enorme. Tant per la seua *facilitat d’ús* com per les formes *de superació de l’espai i del temps* que són possibles amb aquestes tecnologies, perd el lloc d’aprenentatge el seu significat original com a centre de la institucionalització de la mediació. Les organitzacions formatives han estat fins ara en edificis, en els quals s’ha repartit (“distribuït”) el saber i s’ha estat orientat i acompanyat, amb més o menys sentit, la seua apropiació, comencen a convertir-se en edificis (és a dir, “edificis d’ensenyament”) més aviat buits, i cada vegada més les funcions de distribució del saber i apropiació eficaç amb les quals es relacionen es traslladen a còmodes entorns (d’aprenentatge).

Per tot arreu, el saber és cada vegada més i de manera creixent accessible en forma didàctica. Des del moment que Youtube o Google University s’han establert com a espais virtuals d’autoformació científica, els llocs d’aprenentatge i presència han de ser fonamentats de nou en la seua rellevància didàctica efectiva.

Amb això, la idea de l’autoaprenentatge o més aviat l’autoformació (Arnold, 2010) assoleix una importància creixent, el que es mostra en les investigacions moltes vegades esmentats de David W. Livingstone (1999, pàg. 78), així com també en altres estudis internacionals de característiques semblants sobre que l’aprenentatge informal -per tant, un aprenentatge sense integració institucionalitzada- constitueix el 80% de tot l’aprenentatge de les persones adultes” (Knöchel, 2000, pàg. 109, cit. Segons Dohmen, 2000 p. 179). Aquesta formació informal és una formació desfronteritzada [sense límits], un aprenentatge que està “en passant” (Reischmann, 1995) en les oportunitats d’aprenentatge, mitjançant les quals els éssers humans es mouen més mal que bé, ja que l’aprenentatge informal és no rares vegades un arranjament provisional, un aprenentatge que procedeix sense les *estratègies d’un enllumenat⁶ sistemàtic, ni de l’apropriació mental, ni de la memorització*. Per això, una desfronterització [deslimitació] radical de la formació per-

⁶ “Erschließung” significa obertura o part, en el sentit en què s’il·lumina o s’obri una font, el que significa que es descobreix o veu la llum. Però cal recordar que la paraula “alumne” significa pròpiament il·luminat o enllumenat. [N. T.]

met -d'una manera paradoxal- un assessorament de l'aprenentatge "obligatori", és a dir, una mena de carnet de conduir d'autoaprenentatge en el sentit d'una orientació sistemàtica de les ofertes per a optimitzar l'autogestió en el procés d'aprenentatge, per al desenvolupament de les concepcions de l'entrenament en mètodes (Klippert, 1994) i l'optimització de l'autogestió (Müller & Braun, 2009) mantenen un impuls important.

Les certeses didàctiques tradicionals podrien, per contra, determinar de manera inqüestionada les idees formatives, així com la pràctica de la política educativa, en el sentit d'un paradoxal més del mateix (Watzlawick, 1977)⁷. A la llum del dilema esmentat del 80% / 20%, segons el qual els éssers humans adquirim el 80% de les nostres competències professionals i quotidianes de manera independent i fora de les institucions formatives (Livingstone, 2001), es qüestiona fonamentalment el domini en la política educativa dels paradigmes de formalització, el que es pot comprovar, per exemple, en els debats sobre l'acreditació de l'aprenentatge en el lloc de treball (Dehnbostel, 2003). Es van veure intensificats els esforços per promoció de manera eficaç una apropiació autogestionàriament efectiva mitjançant el discent i també per mitjà de posar a la seua disposició estructures que afavorisquen el rendiment (lema: "estructures que afavorisquen el rendiment"), així com xarxes de formes desfronteritzades d'aprenentatge (e-learning, estudi per un mateix dirigit, etc.). Per això, l'estratègia d'un *canvi de cultures d'aprenentatge* es podria establir certament com una de les línies mestres d'una política educativa adequada.

Amb aquesta ampliació del focus no es tracta d'un assumpte "o això o allò", sinó d'un assumpte "tant això com allò altre". La formació institucionalitzada no està obsoleta, encara que calga fonamentar-la i desenvolupar-la de nou.

La formació es desenvolupa cada vegada més cap a la autoformació. Els processos de formació s'amplien, per això, a una activitat enllumenadora, acompanyada i assessorada, de l'aprenentatge informal. Amb aquesta desfronterització interior de la formació cap a l'autoformació, es transformen al mateix temps les *cultures d'aprenentatge*, és a dir, les formes, en bona mesura rutinàries, de la posada en escena dels processos d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta manera, les ofertes de formació es transformen en una prestació de servei que busca l'estudiant i l'acompanya. Amb això, es desfronteritzen també les formes precedents, és a dir, els models de professional en la mesura que els murs de l'institucional són sobrepassats i es posen en pràctica cada vegada més modalitats de distribució plural, així com disposicions d'aprenentatge i formes d'assessorament de la formació. En la mateixa mesura que, d'aquesta manera, es transformen en el seu nucli les ofer-

⁷ En particular, la visió de l'aprenentatge informal ha portat els debats sobre la formació a una nova honestedat. Es tracta, en el nucli, d'una consideració més sobria dels efectes reals de la formació de competències de les diferents modalitats de l'escenificació de l'ensenyament i l'aprenentatge. Amb això queden qüestionades nombroses il·lusions, com ara, la il·lusió del saber ("el saber estableix competències d'acció"), la il·lusió de l'ensenyament-aprenentatge ("l'ensenyament és la millor premissa per a l'aprenentatge") o la il·lusió de la institucionalització ("com millor s'aprén és en contextos institucionals"). La visió que s'expressa en aquestes reflexions torna a l'aprenentatge al llarg de la vida de la Comissió Fauré d'UNESCO, que al començament dels anys 70 del segle passat ja va establir en el seu informe que prop del 70% dels processos d'aprenentatge humans es duen a terme de manera informal (Faure et al., 1972).

tes formatives, es dissolen els monoconceptes estrictes (la primacia de l'aprenentatge formal). També retrocedeixen les formes d'expressió tradicionals, és a dir, les pràctiques poc diferenciades que es refereixen a un pensament de coses contràries [un pensament “versus”] (formal versus informal), mentre que la persona que ofereix una formació sondeja de manera més sòbria, però també més valenta una integració de l'aprenentatge formal i informal, juntament amb el desenvolupament de les competències per a aprendre per un mateix i l'exigència de dispositius d'aprenentatge informal.

Amb la reconsideració, el foment i la utilitat dels processos d'aprenentatge informal està vinculada la qüestió de quines qualificacions i competències haurien d'aportar els professionals (docents, formadors i formadores, professorat de formació contínua, etc.) En el futur perquè siga efectiva una modificació dels perfils de les seues tasques. Un canvi dels docents i dels participants en l'aprenentatge representa només un pas en aquesta direcció. Els coneixements sobre la configuració (des d'una perspectiva múltiple) de les ofertes d'aprenentatge o la tasca i l'acompanyament de comunitats virtuals són només dos àmbits als quals en l'impuls a una desfronterització interna de l'aprenentatge, s'ha de prestar en el futur més atenció.

Bibliografia

- ARNOLD, Rolf (2008): Führen mit Gefühl. Ein Selbstcoaching für Führungskräfte. Wiesbaden: Gabler.
- ARNOLD, Rolf (2009): Wie sich der Mensch zum Menschen bildet. Bildung ist Kompetenzentwicklung. Forschung und Lehre, 10, 746-747.
- ARNOLD, Rolf (2010): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
- ARNOLD, Rolf; MÜNCH, Joachim (1996): Questions and answers on the Dual System of vocational training in Germany [Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology], Bonn.
- BÖHLE, F. (2010): Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte. En: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, 2, 6-9.
- CASTELLS, M. (2004): Das Informationszeitalter : Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Opladen: Leske und Budrich.
- DEHNBOSTEL, P. (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Comunicació presentada en la 4a Jornada del Programa “Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben”. Retrieved.
- DOHMEN, G. (2000): Informelles Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Ed. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

- FAURE, E. et al. (1972): Learning to be. The World of Education today and tomorrow. París.
- FOUCAULT, M. (2010): Der Mut zur Wahrheit. Frankfurt: Suhrkamp.
- KLIPPERT, H. (1994): Methodentraining für Schüler. Weinheim: Beltz.
- KNÖCHEL, W. (2000): Informelles Lernen zur selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. En: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (ed.): QUEM-Report 38 (pàgs. 75-112), Berlin: ABWF.
- LAZLO, E. von (2009): Wir sind am Wendepunkt. Der Wandel liegt vor uns. En: G. von Lüpke: Zukunft entsteht aus Krise (20-42). München: Riemann.
- LIVINGSTON, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. En: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (ed.): QUEM-Report 60 (pàgs. 65-91), Berlin: ABWF.
- LIVINGSTON, D. W. (2001): Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research (NALL Working Paper 21/2001). Toronto.
- LUHMANN, N.; SCHORR, H.-E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen der Moderne. Zeitschrift für Pädagogik, 34 (4), 463-480.
- MÜLLER, G. F.; BRAUN, W. (2009): Selbstführung. Wege zu einem erfolgreichen und erfüllten Berufs- und Arbeitsleben. Bern.
- SCHWERHOFF, G. (2010): Willkommen in der Feruniversität. Über Präsenzpflcht in den Zeiten der Bologna-Reform. En: Forschung und Lehre, 4, 248-249.
- SENNET, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus (2a edic.), Berlin: Bvt.
- SIEBERT, H. (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München: Hermann Luchterhand Verlag.
- VON HUMBOLDT, W. (1993): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. En: Werke, vol. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart, 20-195.
- WATZLAWICK, P. (1977): Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. 4a ed., Bern etc.

*Aprender la ciudadanía activa.
Reflexions i propostes a partir d'històries de vida entrecruades*

David Abril Hervàs¹



...En otras palabras, la tarea de crear una democracia comienza en el espacio de la emoción con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia, sin discriminación ni abuso sistemático. Tal empresa es una obra de arte, un producto del deseo de convivencia democrática, no de la razón. Si no aceptamos la presencia del fluir emocional en un discurso, no lo comprendemos, y si no nos hacemos cargo del propósito creativo del discurso democrático, si no nos damos cuenta de que la democracia pertenece al deseo y no a la razón, no seremos capaces de vivir en democracia, porque lucharemos por imponer la verdad. La democracia es una conspiración social para una convivencia en la cual la pobreza, el abuso y la explotación son errores por corregir y se corrigen porque se tiene el deseo de hacerlo...

(Humberto Maturana)

Introducció

El present article tracta sobre l'aprenentatge de la ciutadania activa a partir d'històries de vida entrecruades de ciutadanes i ciutadanes compromesos amb el canvi en el seu entorn social. És una recerca sobre allò que han après per desenvolupar la seua ciutadania de manera activa i responsable, sobre com ho han après i on, i sobre l'aportació que els relats sobre les seues vides han suposat a l'hora d'identificar elements i estratègies d'aprenentatge susceptibles ser transferits en forma de proposta educativa.

De poc serveix ser ciutadans o ciutadanes, subjectes polítics d'una democràcia en decadència, si el nostre paper és relegat al d'objectes o en el millor dels casos, el nostre rol de consumidors es confon amb la nostra condició ciutadana. Però com sostenia Paulo Freire, som éssers condicionats, però no determinats. Hi ha gent a tots els àmbits de la vida social que no s'ha resignat a complir amb el rol de consumidors que ens ha estat assignat, que treballa cada dia per a realitzar les seues utopies quotidianes: en l'acció social, a l'escola o la Universitat, en un sindicat, en una organització no governamental... Persones que han après a ser ciutadans o ciutadanes al llarg de la seua vida i sobretot, a exercir la seua condició com a tals, de manera activa i responsable. Ho han après a l'escola, a la família, a la feina, a la societat civil, en espais formal si no tan formals; en contextos més o menys favorables. Amb intensitats diferents i motivacions i nivells

¹ David Abril és educador i investigador del Grupo Inter d'Educació Intercultural. El present article és una síntesi del seu projecte de tesi doctoral, elaborat sota la direcció de Teresa Aguado Odina (UNED) en el marc del programa d'I+D+i "Aprendizaje de la Ciudadanía Activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas" (EDU2009-09195).

d'acompliment diversos. Però sobretot han après a ser ciutadans i ciutadanes des de l'experiència de la participació.

Per això en aquest treball s'ha optat per una metodologia de camp basada en les històries de vida de cinc personatges els relats dels quals ens resultarà una rica font d'informació, reflexió, així com una invitació a l'elaboració de propostes educatives. La coherència científica significa, en l'anàlisi d'un tema d'investigació com és la ciutadania activa com a paradigma educatiu en construcció, la necessària aposta per una metodologia més qualitativa que no pas quantitativa, des de la consciència sobre les limitacions epistemològiques (però també els avantatges) associades a aquesta mena de propostes.

En definitiva, ens proposem identificar els elements, espais i coneixements que fan que determinats individus desenvolupen la seua condició ciutadana en un sentit de participació i compromís social, és a dir, la manera en què aprenen a ser ciutadanes i ciutadans actius. Una proposta que parteix de l'evidència que la ciutadania s'aprén mitjançant el seu exercici, i per tant que a les experiències d'aprenentatge vital dels nostres personatges podem trobar les pistes que ens permeten implementar una proposta educativa al servei d'una ciutadania nova, per a una societat en la qual totes i tots podem viure dignament.

Lligams i controvèrsies sobre educació i ciutadania.

Potser abans d'entrar en matèria resulta del tot inevitable reconèixer que ens enfrontem a conceptes com el de ciutadania i el d'educació que en tant que termes construïts socialment i històricament són subjectes a interminables debats i controvèrsies, sobretot en el sentit de perquè serveixen aquestes categories. Si bé al lector li pot semblar una obvietat que la ciutadania serveix a la democràcia i l'educació és una eina per a la formació humana i ciutadana, convé recordar allò que planteja Humberto Maturana, en afirmar que la noció de "servir" és una noció relacional, i que una cosa serveix o no serveix en relació a un desig: res no serveix per a si mateix.

Per això la idea de ciutadania no ha estat aliena a les lògiques de poder i a les dinàmiques històriques d'inclusió i exclusió que tenen lloc en qualsevol moment donat i en qualsevol indret, començant per la democràcia Grega que és d'alguna manera el bressol del concepte de ciutadania que hem heretat. De la democràcia atenenca fins a la modernitat, el terme "ciudadà" s'ha referit no sols a la pertinença a un territori o un Estat, sinó també al gaudi de la "virtus" (virtut): el "bon ciudadà" és aquell que s'involucra en els afers públics de la seua comunitat; qui posa per davant l'interés dels altres, i no sols els seus.

Tot i la complexitat i la diversitat de situacions associades, a la categoria contemporània de ciudadà, podem distingir-ne tres dimensions clares: la dimensió jurídica-política (associada a l'estatus), la dimensió social (lligada a la pràctica, a

l'exercici de la ciutadania, mitjançant la participació)¹, i la dimensió psicològica, relativa a la identitat, a la pertinença, al reconeixement d'un mateix com a ciutadà o ciutadana. Tres dimensions entrelligades i interdepenents, que s'alimenten mútuament, com ens recorda Cabrera (2002: 87-88).

Com a construcció social i cultural, la ciutadania s'aprén. De la mateixa manera que Simone de Beauvoir afirmava que no naixem dones, sinó que ens fem dones, la ciutadania és un procés formatiu, d'aprenentatge, variable en funció de la cultura, el context i els valors dominants de la societat de referència. En paraules de Gimeno, “formar part de la ‘comunitat’ dels ciutadans és una de les associacions culturals més elaborades, complexes i comprometedores dels individus que genera una xarxa social que regula i acull en el seu si d'altres formes de relacionar-se amb els altres amb les quals ha de ser compatible. La idea de ciutadania delimita el medi ecològic en el qual el subjecte és creat, creix i exerceix com a actor social i no sols com a individu agregat a altres” (2001: 162-163).

Ciutadania i educació són dos conceptes fortament lligats no sols des d'una concepció de l'educació com a pràctica política, formadora de subjectes lliures i crítics, en la línia de la pedagogia de Freire. El mateix Rousseau mira de fer convergir l'educació de l'ésser humà i l'educació del ciutadà en les seues dues grans obres, del tot complementàries: el *Contracte Social* i l'*Emili o de l'Educació*, “en una síntesi ponderada de dos aspectes irrenunciabls: el de l'individu liberal i el de ciutadà republicà” (Rubio, 2003: 212).

Això és el que han intentat al llarg del darrer segle els Estats-nació mitjançant els sistemes escolars, que sempre han contingut la dialèctica entre la seua doble i antitètica funció social: reproducció i resistència. Per això en cap moment històric no hi ha hagut consens sobre com “fabricar ciutadans”, usant la terminologia clàssica de Durkheim: perquè els significats associats a la idea de ciutadà són divergents, i els models i propostes educatives resultats, també.

Se'ns presenten, doncs, diferents paradigmes sobre com plantejar l'educació per a la ciutadania en funció de les diferents tradicions de pensament, ja siga des d'una matèria específica (com ha succeït en els darrers anys a l'Estat espanyol²), ja siga des d'un enfocament transversal, com succeeix a la majoria de Lleis generals d'educació de bona part dels països europeus, o fins i tot des de programes específics als centres educatius o a la comunitat (opció més habitual al món anglosaxó). En qualsevol cas, parlar d'educació per a la ciutadania en el context europeu implica l'aprenentatge de tres grans blocs de coneixement: (a) el que s'anomena “alfabetització política” (coneixement de l'entorn, de drets i deures, de les normes de convivència de la societat de referència...); (b) el desenvolupament d'un pensament crític i d'actituds i valors en consonància, com la solidaritat i la cooperació; i (c) la participació activa, començant pel medi educatiu.

¹ Marshall (1950) , en el context europeu de mitjan del segle XX, dissectiona les dimensions de la ciutadania (civil, política i social), associades a les diferents generacions de drets, que es combinen amb la igualtat d'oportunitats com a condició per a la convivència que l'Estat del benestar s'encarregarà de garantir. Les dues primeres associades a l'anomenada primera generació de drets (els civils i polítics); i la segona als drets socials i econòmics, dits de segona generació.

² La Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, publicada al Butlletí Oficial de l'Estat núm. 106, va incloure al currículum la matèria d'Educació per a la ciutadania, segons indica el seu preàmbul, sense entrar en contradicció “amb la pràctica democràtica que ha d'inspirar el conjunt de la vida escolar i que s'ha de desenvolupar com a part de l'educació en valors amb caràcter transversal en totes les activitats escolars. La nova matèria permetrà aprofundir en alguns aspectes relatius a la nostra vida en comú, contribuint a formar els nous ciutadans”. Una matèria que ha estat i és fruit de controvèrsia política i social, amb una forta campanya en contra de la seua implantació encapçalada per la Conferència episcopal espanyola, que mitjançant el seu portaveu va arribar a afirmar que els centres que impartien l'assignatura serien “col·laboradors del mal” (Diario El País, 26/06/2007).

No obstant, l'educació per a la ciutadania com assenyala Kymlicka (2003: 341) inclou l'adquisició de disposicions pràctiques que no es poden transmetre només mitjançant l'ensenyament escolar. Per tant, seria un error atorgar en exclusiva la responsabilitat de l'aprenentatge de la ciutadania a l'escola, tot i que aquesta es puga considerar un àmbit de socialització òptim en tant que no deixa de ser la representació d'una petita societat (la comunitat escolar) dins la societat de referència. La societat civil i l'espai comunitari, més encara si reconeixem la complexitat de les nostres societats i la necessària complementarietat dels espais d'aprenentatge, esdevé una autèntica escola de ciutadania (Cabrera, 2002: 98). Hi ha gent que no ha passat per l'escola i podrien ser considerats models de compromís ciutadà, i malauradament moltes persones que han passat pel sistema escolar i no compleixen.

Els límits del model hegemònic de ciutadania i la necessitat d'un nou paradigma educatiu

El debat sobre la ciutadania segueix obert, i des de la perspectiva històrica, l'actual crisi global, que s'ha revelat com una profunda crisi civilitzadora (a més d'econòmica), ha posat en evidència que cal revisar el model hegemònic³ de ciutadania i superar-lo en la perspectiva de recuperar el sentit en unes societats democràtiques en una deriva decadent. El mateix T.S. Marshall ja advertia als seus escrits sobre ciutadania i classes socials fa més cinquanta anys que “en el segle XX, la ciutadania i el sistema capitalista de classes han estat en guerra” (Marshall, 1950: 154), referint-se a la pugna entre Estat i mercats que avui dia sembla saldar-se en benefici dels segons, i a costa del desenvolupament dels drets socials fonamentals, com ara l'educació.

Els diferents impactes de la Globalització sobre la ciutadania i l'educació, com ara la crisi de representativitat de la democràcia; la creixent diversitat cultural; la influència dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies; la crisi ambiental i la cultura del consum; el triomf de l'ètica individualista; la pèrdua de territorialitat dels espais de pertinença; o el creixement de les desigualtats socials arreu, per esmentar-ne només alguns, posen sobre la taula enormes contradiccions entre allò que és i allò que hauria de ser la ciutadania: la pugna entre allò instituent i allò instituit, seguint Castoriadis (Castoriadis, 2005: 45-48). I òbviament, també en relació a allò que cal fer per arribar a ser ciutadanes i ciutadans en un món globalitzat i complex.

Si convenim que un dels principals reptes de les societats democràtiques per a eixir de l'actual parany és la necessària reapropiació de la política per part de la ciutadania, i la transformació de la societat en clau d'equitat i d'inclusió, no és menys cert que una de les passes imprescindibles per a aconseguir-ho ha de ser una edu-

³ Quan parlem d'hegemonia, ací ens referim al concepte en el sentit sostingut per Antonio Gramsci, en tant que ideologia i pràctica dominant al si d'una societat.

cació per a la ciutadania que destaque, en el quefer ciutadà, allò que Schugurensky (2005: 4-6) anomena “agency”, i que podríem traduir com a capacitat d’acció, compromís, exercici del poder. Aquest component actiu de la ciutadania, que sobretot s’aprén’ des de l’experiència de la participació i el diàleg, conformaria una opció pedagògica que, amb expressions equivalents com ara l’educació democràtica o l’educació per a la ciutadania responsable, tindria com a objectiu la formació de ciutadans que “no sols creguen en el terme societat democràtica, sinó que a més estiguen disposats i siguen capaços de convertir aquesta creença en acció”⁴.

Pertinència i oportunitat de l’ús d’històries de vida

Les històries de vida són un mètode d’investigació subjecte a prolífics debats sobre el seu rigor científic, amb clars referents com ara la història oral (i social) de Paul Thompson, defensor de la interpretació de la història, les societats i les cultures en procés de canvi mitjançant l’escolta i registre de les memòries i experiències dels seus protagonistes (Thompson, 2004: 15). Així com a Maurice Halbwachs, defensor del concepte de memòria col·lectiva, o Daniel Bertaux, qui desdramatitza l’etern debat sobre l’enfocament qualitatiu/quantitatiu assumint que “el mateix sociòleg canvia d’actitud en el discurs d’una investigació”, des de l’exploració al contrast de les pròpies experiències de l’investigador. Però sobretot, ens recorda que “per a qui es prenga la molèstia, hi ha tresors d’idees als relats de vida. Es tracta d’espurnes sobre un fons narratiu fosc. Però és sens dubte a partir d’aquestes espurnes que es construirà el discurs sociològic” (Bertaux, 1989: 136-148).

Si bé la majoria de les investigacions educatives fonamentades en històries de vida atenen sobretot als camps de la recerca sobre la tasca docent i la millora educativa mitjançant l’anàlisi i la reflexió (i autoreflexió) sobre el quefer dels professionals de l’educació⁵, no és menys cert que el raonament de Goodson (2003: 737), qui defensa que la feina diària dels educadors es construeix políticament i socialment, és perfectament aplicable a l’estudi de la ciutadania i el seu aprenentatge, en tant que objecte d’estudi dinàmic, processual i complex que trascendeix l’escola. Perquè també “el sentit de ciutadania que ens interessa és construït socialment, i cerquem fins i tot allò que hi pot haver d’ocult en l’aprenentatge compartit” (Arraiz, A.; Sabirón, F., 2011: 13). Acceptem, doncs, aquesta invitació que ens ofereixen les històries de vida a transcendir els relats construïts pels mateixos subjectes, facilitant la interacció i la reflexió compartida entre tots els actors de la investigació i el seu context.

El nostre context i els nostres personatges

Per tot això es van escollir cinc personatges destacats per a presentar un compromís cívic més enllà d’allò habitual, corresponent d’alguna manera amb la defi-

⁴ Definició d’educació per a la ciutadania activa del govern d’Austràlia (1989). Citat per Arthur i Davison (2003).

⁵ Val ací la pena destacar alguns exemples, com ara els treballs d’Ivor Goodson (2003) sobre avaluació i revisió de l’educació mitjançant els relats personals dels docents, que han influït bona part de la bibliografia existent; Aguirre (1998), qui reconstrueix la història de l’educació a Mèxic a partir d’entrevistes a tres generacions de pedagogs; o Fasseur i Leroy (2010), que intenten apropar històries de vida i educació popular a la recerca de nous llenguatges d’expressió.

nició de ciutadania activa a la qual ens intentem aproximar. Es tracta de cinc històries de vida entrecruades, enregistrades durant l'any 2011 a Mallorca. Parteixen de la vida de Nando, un jove de 18 anys vinculat a l'anomenat moviment 15M i al “hacktivisme”⁶ i les noves manifestacions d'art urbà. El primer encontre amb ell va donar peu a la identificació dels altres personatges i les seues històries, que es varen anar entrelaçant: la de Fernando, el pare del jove, un dirigent del moviment associatiu de pares i mares en educació; la de Xavier, que havia estat professor d'ètica i ciutadania de Nando; la de Jero, la mare del professor, una dona gran compromesa amb l'acció social i el suport a les persones més necessitades al seu entorn; i finalment la de Neus, veïna de Jero, mestra i sindicalista a les portes de la jubilació. Cinc històries molt diferents, ja que les vivències de cada un dels personatges, tot i que poden en algun cas compartir referents socials i fins i tot familiars, són molt diferents, com també ho són les tres generacions abarcades pel ventall de persones entrevistades, dels 18 als 68 anys.

Tot i que el context d'una illa sembla no haver de donar de si, convé tenir present aquella vinyeta d'El Roto que ens recorda que en un món globalitzat no podem mirar cap a un altre lloc, perquè no hi ha un altre lloc on mirar (...). El context mallorquí i balear del segle XXI és un context globalitzat no sols per la influència del turisme -activitat econòmica central que condiciona les vides i les relacions socials i culturals dels seus habitants-, sinó perquè tampoc no s'escapa ni a la crisi global i les seues conseqüències, en forma de creixents desigualtats i exclusió social, ni a les receptes de desmantellament de l'Estat del benestar plantejades per suposadament, superar la crisi econòmica, i que aprofundeixen en aquesta ruptura social i democràtica.

El context educatiu, tot i que entenem que allò educatiu en aquest treball va més enllà de l'escola, és fortament marcat pel desenvolupament de l'aparell econòmic, amb taxes de fracàs i abandonament escolar molt altes i una de les taxes de població universitària més baixes de l'entorn europeu, per citar només algunes de les paradoxes del model.

Com a altres indrets de l'Estat espanyol⁷, el moviment dels anomenats “indignats” també s'hi ha desenvolupat, caracteritzat com un moviment social espontani que parteix de la crítica al sistema política per la seua minvant representació en relació a les grans decisions que afecten a la ciutadania. Autors com Fontana (2011: 975-976) situen aquests moviments com a símptomes d'un canvi d'època amb potencialitats revolucionàries, amb els joves com a protagonistes, empesos per les dinàmiques globals d'exclusió social. Altres com Monedero (2012: 68-90) el defineixen com una metàfora del desencís “davant l'incompliment de totes les promeses que construïen la legitimitat de la nostra societat”.

Diferenciar, doncs, entre context local i context global, seria francament difícil, i de fet els nostres personatges, en tant que subjectes polítics d'aquest mo-

⁶ Entés com la utilització de mitjans i eines digitals per a l'activisme i la protesta amb fins socials i polítics.

⁷ Però amb clars paral·lismes a altres indrets del món, com l'anomenada “Primavera Àrab”, el moviment “Occupy Wall Street” protagonitzat per joves nord-americans que ocuparen les immediacions de la Borsa de Nova York, o “Occupy London” en el context europeu.

ment històric, tampoc no són aliens a aquestes dinàmiques de creixent interconnexió i interdependència que comporta la mundialització: són personatges del seu temps. En el format d'un article es fa un tant difícil, però aprofundim una mica més en els seus relats per a conèixer-los per així, poder interpretar els relats de les seues vivències.

Nando, com dèiem, és un jove de 18 anys, molt implicat en els darrers temps en el moviment *Democràcia Real Ya* (relacionat amb el 15M). La seua experiència escolar és encara molt recent, de fet estudia un cicle de segon grau de formació professional. Opta per relativitzar el que hi ha après, perquè té molt clar que si es pot considerar un ciutadà, és gràcies a l'accés a les xarxes i espais en els quals ha participat, així com a la influència del seu pare. En coherència amb allò que l'ha impulsat a participar activament al moviment dels "indignats", defensa amb èmfasi els anomenats *wikis*, espais virtuals on tots els usuaris generen i editen la informació, en una mena de construcció col·lectiva de coneixement. És allò que considera que hi manca a la democràcia actual i als partits polítics, i en tots els àmbits on s'hi implica vigila que es garantisca tant la llibertat de l'individu com la presa de decisions en comú. L'*hacktivisme* i els graffitis omplien també el seu temps d'esbarjo, en una permanent recerca d'una ciutadania que funcione com els *wikis* i una democràcia en correspondència amb aquesta (...).

Fernando, el seu pare, va nèixer i créixer a Madrid, en un barri "obrer", en el qual ell considera que la militància cristiana de base de la família i la referència del "capellà roig" amic de la família han estat determinants en el seu compromís social. Curiós i autodidacta, de jove va anar saltant de treball i de territori fins acabar treballant al sector de l'hoteleria i després de conèixer a les Canàries a la mare de Nando, feu el salt definitiu a Mallorca, on viu fa dues dècades. Es va començar a implicar a l'educació del seu fill involucrant-se en la vida de l'escola pública del poble, i amb el temps aquella implicació va anar a més fins al punt que encara forma part de la directiva del principal moviment d'associacions de mares i pares de les Illes, i ha estat vicepresident i responsable de formació de la Confederació espanyola. Una de les seues obsessions és la participació de tots els actors (infants, docents, famílies) als centres educatius, que a pesar de les dificultats considera un espai privilegiat per a l'aprenentatge de la ciutadania i els valors, que han de tenir continuïtat per ell entre escola i família. Anar aconseguint mitjançant la constància i el diàleg concrecions de la idea de participació que Fernando defensa, com els programes de mediació escolar, són per a ell petits grans èxits necessaris per anar treballant en la perspectiva d'un canvi més profund.

Xavier és un dels professors dels quals Nando té un millor record en el seu pas per l'institut. Docent de filosofia, ètica i ciutadania, té trenta-cinc anys. Reitera la seua incomoditat pel pas per una escola privada d'elit on a més de sentir que di-

vergia amb la seua classe social, els valors suposadament catòlics del centre xocaven amb els valors cristians de la seua família. Per això va sentir el pas a l'institut com un alliberament, on va començar a desplegar el seu compromís social, que té un punt d'inflexió a les acampades per a reclamar el 0,7% del PIB per als països empobrits, a mitjan dels anys 90. Aquella va ser l' "experiència possible" (tal i com ell la defineix) de Xavier i d'altres joves com ell, que compara amb les recents acampades i assemblees del 15M en les quals han participat un grapat dels seus alumnes. Procura exercir la docència en coherència amb els seus principis i valors, i tot i que reconeix que l'aprenentatge de la ciutadania no és sols cosa de l'escola, sinó d'altres espais com el treball o els moviments socials, s'esforça perquè el pas per l'institut dels seus alumnes servisca si més no per a donar sentit a aquesta experiència, que per a ell va ser molt positiva.

Jerònia, la mare de Xavier, té 68 anys. És una dona reservada, de fortes conviccions religioses que va viure a casa des de petita, i a l'escola. De fet, el seu compromís amb la gent que pateix exclusió social, s'arrela a l'aprenentatge de valors que per a ella són els de l'Evangeli: l'amor, la dedicació als altres, la vocació de servei (...). Coordina un nombrós grup de voluntaris al grup d'acció social de la parròquia i de Càritas, i va ser l'artífex que allò que inicialment era una tasca de caritat, com el repartiment de roba i menjar, es convertira en un projecte social de formació i inclusió, amb una perspectiva més àmplia. Després d'uns anys complicats des del punt de vista familiar, confessa haver après a ser feliç a la maduresa, i tot i que se sent realitzada combinant la cura dels seus néts i la tasca social a Càritas, lamenta no ser una mica més jove per a marxar a cooperar al Perú, on fa pocs anys passà una temporada col·laborant en menjadors socials i acompanyant la tasca d'algunes mestres.

Neus és a punt de jubilar-se. Mestra i sindicalista, activista de la cultura i el moviment feminista, és la veïna de Jero des de fa pocs anys. Estudià geografia a la Barcelona dels anys 70, on l'ambient estudiantil de l'època i les companyies la dugueren a involucrar-se en la protesta antifranquista. En tornar a Mallorca començà a treballar com a docent, alhora que esdevenia mare. Les condicions laborals d'un sistema escolar encara dominat per les ordres religioses foren per a Neus una invitació al sindicalisme, activitat a la qual s'hi ha dedicat gairebé en exclusiva des de mitjans dels anys 80. Fou una de les primeres docents en llengua catalana a l'illa, lluitant pel seu reconeixement oficial; una de les seues aportacions al món educatiu illenc, juntament amb les seues propostes i escrits sobre coeducació i perspectiva de gènere en educació. Parla amb enyorança dels "vells temps" on els i les mestres participaven massivament en assemblees i es comprometien, davant un present que la indigna i un futur incert, en la seua opinió per manca de formació i compromís d'educadors i sindicalistes.

Sobre la formació de la identitat ciutadana i la complexitat

Potser un dels aspectes més interessants d'aquesta recerca haja estat la devolució dels relats, en tant que transcripcions del que havien exposat els personatges, per respondre a l'objecte de la investigació, conegut per tots ells des del primer moment. A pesar que als relats les al·lusions directes al terme "ciudadania" són més bé escasses, els nostres personatges es reconeixen com a ciutadanes i ciutadans actius, ja siga en referir-se a aquells que no ho són (els amics de Nando que no van a votar, els pares que no s'impliquen, els mestres sense vocació, els creients que prioritzen la parafernàlia al compromís, els sindicalistes burocratitzats), com en rellegir els seus propis relats, en perspectiva. Potser el cas més eloqüent siga el de Nando, el nostre personatge més jove: tot i que era el que tenia un relat menys construït, en el mateix transcurs de les entrevistes va anar atorgant a les seues accions (des de l'*hacktivisme* a les pintures urbanes) un sentit molt més polític. És a dir, que el discurs sobre ell mateix va anar canviant en el procés de confecció de la seua història de vida.

Coneixedors que el punt de partida és comú (l'estatus de ciutadà com a subjecte de drets i deures), la seua responsabilitat o capacitat d'acció (*agency*, com l'anomena Schugurensky) és exercida de manera diferenciada per part de cada un d'ells en funció de les seues vivències, interessos i motivacions; i més enllà del context i dels elements coincidents, cadascun d'ells viu el seu procés diferenciat de construcció de la seua identitat en general, i de la seua identitat ciutadana en particular.

Podem parlar, doncs, d'una ciudadania o ciutadanes múltiples, diverses i en certa manera, complexes, presents al discurs dels nostres personatges, en la línia d'allò expressat per Turner en referir-se a la seua "tesi sobre responsabilitat social"⁸ i l'"acció col·lectiva", quan afirma que el llenguatge implica molt més que comunicació en el seu ús, ja que "en coordinar les seues activitats socials amb les d'altres, els individus contínuament contribueixen a reproduir un determinat ordre social, així com un corresponent maquillatge social sobre ells mateixos, que sosté una certa identitat en el flux discursiu" (Turner, 1993: 124-125).

On, com, quan... Interaccions i aprenentatge de la ciudadania activa

L'aprenentatge és interacció, i aprenem a ser ciutadans i ciutadanes en tant que interactuem amb els altres, amb el nostre entorn i la nostra realitat, i vivim les accions de la nostra vida quotidiana com un cicle de canvi al qual contribuïm amb la nostra activitat, mitjançant la participació. Si a partir de l'anàlisi de discursos dels nostres personatges creuem els espais de socialització diguem-ne "clàssics" (l'escola, la família, el treball, la societat civil) amb allò que anteriorment assenyalàvem que cal disposar a la "maleta" de l'aprenentatge ciutadà (alfabetit-

⁸ Trad. de l'original *Social Accountability*

zació política; valors i actituds; participació activa), el resultat en termes generals és que les competències ciutadanes “atribuïbles” a cadascun d’aquests espais de socialització són identificables, però varien en funció del personatge i les seues vivències.

Tots ells han passat pel sistema escolar (diferents en funció de la variable generacional i contextual), que els ha marcat independentment que guarden o no un bon record d’aquest capítol de les seues vides. Pel que fa a la seua formació ciutadana, els ha influït en termes d’aprenentatge de valors -sempre que hi haja hagut continuïtat amb la família-, però pel que fa la participació les valoracions són més bé crítiques, tant per part de qui encara és alumne (Nando) com per part de qui ho ha estat i ara bé reconeix les dificultats per crear un clima escolar i docent col·laboratiu (Xavier); o per qui des d’una relació diferent amb el sistema educatiu, en tant que pare implicat (Fernando), persevera en la necessitat i els avantatges de la participació de tots els actors de la comunitat educativa, amb experiències d’èxit com els programes d’alumnes mediadors que ha contribuït a implantar en alguns centres.

Uns i altres, no obstant, i més enllà d’allò que han après, destaquen com a exemples de compromís ciutadà i referent per a ells a figures docents: Nando a Xavier; Fernando al mestre i “capellà obrer”; Xavier als professors que l’animaren a estudiar filosofia; Jerònia a la trinitària que va deixar l’ordre religiosa per anar a fer de mestra al Perú; Neus les seues ties, mestres pioneres durant la II República (...).

Pel que fa al paper de la família en l’aprenentatge de la ciutadania, la seua vinculació al context més immediat (el barri, la parròquia) apareix com un element comú que ha contribuït a la seua alfabetització política. La majoria dels nostres personatges recorden els moments de diàleg (i discussió) al voltant de la taula, al dinar o al sopar, com a importants moments d’intercanvi i aprenentatge. I sobretot aquells que tenen fills, tenen molt clara la importància de la família en l’adquisició de valors com la solidaritat i la cooperació, que només poden ser transmesos des de la coherència de l’exemple.

No tota feina esdevé un espai d’aprenentatge ciutadà, sobretot quan la funció del treball és sols instrumental. No és el cas de la tasca docent, que per a aquells dels nostres personatges que s’hi han dedicat, és una continuació de l’expressió de la seua ciutadania, on intenten desplegar un rol docent facilitador del diàleg i la participació, promovent espais cooperatius. O de feines sovint no remunerades, com la que desenvolupa Jerònia amb altres voluntaris a Càritas, per no dir que gairebé el conjunt dels personatges en diferents organitzacions i col·lectius sense ànim de lucre.

Tots els nostres personatges han dedicat i dediquen bona part del seu temps a la participació en l’àmbit de la societat civil, siga des d’un punt de vista local

(com Jero a Càritas o Fernando al moviment de pares i mares), o global (Xavier en una organització no governamental de comerç just, Nando a l'activisme a través de les xarxes). Fer part de la societat civil representa per a tots ells l'aprenentatge d'allò que caracteritza de manera especial la ciutadania activa, i és la participació. Algú pot conèixer (alfabetització política), pot creure i sentir que això o allò és just o necessari o no ho és (valors i actituds), però si hi ha alguna cosa que ens fa ser conscients del cicle de canvi que comentàvem abans i del nostre poder per a intervenir en aquest cicle i en el canvi d'allò que no ens agrada o en la millora d'allò que volem, és prendre part en aquest cicle (...).

El poder formatiu de les contradiccions

És ben cert que la interacció social ens fa aprendre. Però més enllà d'aquests espais formals i informals com són l'escola, la família, el treball, la societat civil... podem identificar passes, pautes, que hagen contribuït, més enllà de determinismes, a fer que els nostres personatges hagen elegit un camí i no un altre? Sense menysprear la influència dels factors esmentats fins ara, en aquest punt apostarem per una segona categoria d'anàlisi, que seria la de les contradiccions. Des de l'interaccionisme simbòlic, Davies i Harré mantenen que els individus “canvien d'una o d'altra manera de pensar sobre ells mateixos quan canvia el discurs i prenen posició dins els diferents arguments”, i que si bé necessitem construir un relat coherent sobre nosaltres mateixos, no contradictori, a les contradiccions “s'hi ha de posar remei, ser transcendides, resoltes o ignorades” (Davies i Harré, 1999: 234-238).

Si la ciutadania activa implica acció i decisió (*agency*, com esmentàvem abans), és coherent que plantejem, davant el “rol” de ciutadans que anem adquirint mitjançant la interacció social, el “posicionament” concret que prenem de manera molt especial davant les contradiccions, que impliquen elecció i que no sempre s'expressen de forma evident, sinó que s'han d'anar identificant en el discurs i en els relats. Considerarem, doncs, la rellevància del bucle contradicció-posició-elecció, al costat dels espais d'interacció, en l'aprenentatge de la ciutadania activa. Si acceptem els límits al model hegemònic de ciutadania esmentats anteriorment com a potencials factors de contradicció en els relats dels nostres personatges, en tant que ciutadans-subjectes d'aquest context complex i globalitzat, podrem fer un exercici semblant al que hem fet amb els espais d'interacció. Mirant d'identificar en els seus relats vitals aquells moments o situacions a les quals el posicionament adoptat, l'elecció feta, ha suposat una passa més en la construcció dels nostres personatges com a ciutadanes i ciutadans actius.

Amb Nando es fan evidents de manera paradigmàtica aquests límits i contradiccions, com ara la ruptura amb el seu entorn de referència, que de forma natural hauria de ser el centre on estudia i hi fa bona part de la vida, però no sols no ho

és sinó que ell sent que el desmotiva. Davant la inquietud no resolta, el jove opta per unes altres “comunitats”, les virtuals, que representen l’espai amb el qual s’hi identifica i on desplega bona part de la seua implicació ciutadana. Podria “passar de tot”, com fan molts dels seus companys, però troba un espai on participar, de la mateixa manera que la crisi democràtica, la crisi de representació, és resolta per una nova recerca de Nando d’espais virtuals on la “democràcia participativa i directa” i les “formes d’acció col·lectiva i autogestionària”, tal i com ell les expressa, hi tenen lloc si més no de forma experimental. El seu és, no obstant, un discurs en construcció que manifesta altres contradiccions no resoltes, com ara la defensa de l’individu alhora que somnia amb una societat on tot siga decidit col·lectivament (...).

Fernando, per la seua part, és quan opta per deixar la feina i dedicar-se a la criança del seu fill que s’implica en la seua educació, i d’allà esdevé un militant destacat del moviment associatiu de mares i pares. Xavier, el professor, es reconcilia amb la seua condició social i els valors cristians apresos a la llar familiar a l’institut, i pren consciència que l’escola delit on havia fet l’EGB “no era el seu món”, fins i tot quan els seus antics mestres li retrauen que “ha perdut el temps” en elegir estudiar filosofia. A la seua mare, els mateixos valors evangèlics que la conviden a comprometre’s amb qui ho necessita li suposen una càrrega de culpa, de la qual se n’allibera quan pren decisions determinants en la seua vida i en la seua felicitat, que altres dones amb un perfil similar no hagueren fet pel condicionament social. Neus, uns anys més jove que ella, probablement no va patir tanta pressió social a pesar d’haver passat, com a dona, per situacions semblants a Jero, i de fet no sols no va deixar la feina en ser mare, sinó que va ser quan va iniciar el seu camí com a sindicalista.

Apart de tot això, m’agradaria destacar en relació a les contradiccions dos elements que són transversals en tots els relats. El primer és que tots els personatges, llevat del cas de Nando, han gaudit d’alguna experiència internacional, que d’alguna manera reconeixen que bé ha reforçat alguns dels seus valors, com la solidaritat, bé ha contribuït al fet que disposen d’una mirada global a la realitat que d’altra forma potser no tindrien, encara que el seu compromís es concrete al seu context local.

El segon, la qüestió dels mitjans de comunicació, que si bé hom reconeix que juguen un paper clau en la formació de valors com l’individualisme i el consumisme, és prou relativitzada pels nostres personatges, que de fet, llevat del cas de Jerònia per una qüestió generacional i d’accés, han assumit com una eina més, amb major o menor importància, del seu quefer ciutadà. Ells no s’han sentit condicionats pel poder dels *mass media* o, en tot cas, l’espai que ha ocupat en l’experiència acumulada del seu aprenentatge vital és molt inferior al que han representat altres interaccions.

Conclusions. Pistes per una altra educació (i una altra ciutadania)

Els nostres personatges, tant des del punt de vista cultural, com generacional o, sobretot, per les seues diferents trajectòries vitals, són una petita mostra de la diversitat existent al si de les nostres societats, a pesar de viure tots ells, en el moment de les entrevistes i la confecció de les històries de vida, al mateix poble i en una mateixa illa. Resulta difícil establir afirmacions categòriques sobre allò que més ha influït en el seu procés d'aprenentatge com a ciutadans que a més, han estat capaços de desenvolupar la seua capacitat d'acció per a intervenir activament i transformar les seues realitats. Ells mateixos ho expressen quan diuen que “jo crec que és això, són combinacions de coses” (Xavier) o que “...coses concretes potser no, però sí la suma de moltes” (Fernando).

Els nostres personatges s'han construït com a ciutadans i ciutadanes al llarg d'un complex procés vital d'aprenentatge en el qual han anat generant una identitat personal també complexa i múltiple, però a la qual el seu rol com a ciutadans o ciutadanes, el seu compromís social amb altres i amb la transformació de la realitat en un sentit d'equitat, inclusió i democràcia, ha destacat per damunt d'altres rols, com el de consumidor, al qual som arrossegats pel model hegemònic de pensament i de ciutadania. Amb l'anàlisi de les històries de vida hem pogut comprovar la importància dels diferents espais d'interacció social com a motors d'aprenentatge de la ciutadania, però també de les contradiccions viscudes i amb aquestes, de les eleccions que es prenen i que poden direccionar el nostre rol personal i ciutadà en un sentit o en un altre.

A manera de conclusió, hi ha tres elements que poden esdevenir, en la meua opinió, reflexions i propostes transferibles a l'educació en sentit ampli. El primer és que si assumim que la globalització i els seus impactes han modificat no sols la realitat concreta, sinó també la nostra manera de percebre-la, necessitem replantejar-nos la manera en què ens aproximem al coneixement d'aquesta realitat, que no és altra que la d'un entorn en el qual allò global i allò local molt sovint es confonen. Necessitem una nova alfabetització social i política, que passa per revisar la manera en què l'educació s'articula en relació a un context complex i divers, i facilita la seua comprensió i la creació de nous sentits de pertinença. Si no som capaços d'aprehendre la realitat en què vivim, difícilment sabrem o optarem per canviar-la.

Segon, hem comprovat el paper fonamental que juguen els valors en el rol ciutadà dels nostres personatges, uns valors que a més de ser coherents entre si, han de tenir continuïtat entre els espais d'aprenentatge, com insistia el nostre professor de filosofia. I que tenen una doble dimensió a tenir en compte a l'hora d'elaborar qualsevol proposta educativa: per una part, una dimensió moral amb valors contrahegemònics associats a la ciutadania activa, com la solidaritat, l'equitat o la

inclusió. Per altra, una dimensió pràctica, que els atorgue sentit mitjançant com diria Freire i sostenien alguns dels nostres personatges la corporificació de les paraules amb l'exemple.

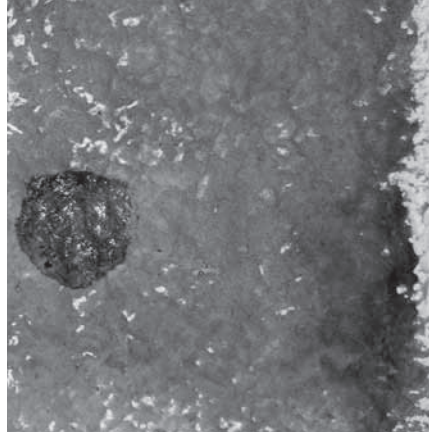
I tercer, estem obligats a tenir en compte que no es pot aprendre la ciutadania sense exercir-la, ja que el seu exercici constitueix justament un dels pilars de la nostra formació com a subjectes polítics, i l'adquisició d'una capacitat d'acció que s'aprén' mitjançant la participació. Una participació que implica presa de consciència sobre el nostre rol i el nostre posicionament en relació a allò que denominaven 'cicle de canvi', per a elegir i prendre part en les decisions. I que obliga a la revisió de les pràctiques educatives i dels rols docents i ciutadans, que han d'orientar-se a facilitar la participació i el diàleg entre els subjectes que fan part del procés educatiu, del procés d'aprenentatge. Així ho han après els nostres personatges en la seua recerca personal, i té molt a veure amb el paper de la societat civil que a més de contrapès a l'Estat i els mercats, constitueix una verdadera escola de ciutadania, allà on tots ells han après a participar i a implicar a altres, essent conscients de les dificultats, contradiccions i reptes als quals s'enfronten i ens enfrontem.

Finalment, vull destacar la riquesa de discursos i de matisos en les històries de vida, òbviament difícil d'expressar en un article sotmés a la necessitat de sintetitzar per donar a conèixer allò més rellevant del que ha estat aquesta recerca. I sobretot, una invitació a incorporar aquesta metodologia a la recerca social i educativa, sobretot si desitgem una educació diferent i al servei de l'emancipació, que des de l'escolta i el diàleg faça que ens trobem en el camí cap a una altra societat.

Bibliografia

- AGUIRRE, M.E. (1998): *Tramas y espejos: los constructores de Historias de la Educación*. Mèxic: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM)
- ARRAIX, A.; SABIRÓN, F. (2011): "Una historia inacabada de las historias de vida". Documentació inèdita del projecte d'investigació del Grupo Inter sobre aprenentatge de la ciutadania activa (www.uned.es/grupointer)
- CABRERA, M. (2002): "Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural", en Bartolomé, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea
- CASTORIADIS, C. (2005): *Ciudadanos sin brújula*. Mèxic: Ediciones Coayacán
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. (1999): "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad", a revista *Sociológica*, any 14, núm. 39: *Reforma institucional y gobiernos locales*. Gener-abril 1999 (pàgs. 215-239)
- DAVISON, J.; ARTHUR, J. (2003): "Active citizenship and the development of social literacy: a case for experiential learning". Publicat al web de www.citized.info

- FASSEUR, N.; LEROY, D. (2010): “Ni vistas, ni conocidas, historias de vida en educación popular. Narración y política”, a *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010 (pàgs. 117-142)
- FONTANA, J. (2011): *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente
- GOODSON, I. (2003): “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, a *Revista mexicana de investigación educativa*, set.-des., any/vol. 8, núm. 019. Mèxic: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (pàgs. 733-758)
- KYMLICKA, W. (2003): *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós
- MARSHALL, T.H. (1950): “*Citizenship and social class*”, en *Inequality and Society* (2009). Nova Iork: W.W. Norton & CO
- MATURANA, H. (2001): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Xile: Dolmen Ensayo
- MONEDERO, J.C. (2012): *Dormíamos y despertamos. El 15M y la reinención de la democracia*. Madrid: Nueva Utopía
- RUBIO, J. (2003): “Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau”, en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplement núm. 8, pàgs. 211-227
- SCHUGURENSKY, D. (2005): “*Citizenship and Citizenship Education*”. Toronto: Web del Ontario Institute for Studies in Education (OISE): www.oise.utoronto.ca
- THOMPSON, P. (2004): “Historia oral y contemporaneidad”, a *Anuario nº 20. Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: Universidad de Rosario
- TURNER, B. (1993): *Citizenship and Social Theory*. London: SAGE.



WikiSpace com eina d'aprenentatge col·laboratiu

Paco Gómez Arnal, UOC



1. Introducció

A través del present article, es realitza la descripció detallada de l'aplicació real en la utilització d'un **Learning Object**(LO d'ací en davant), en concret la utilització i adaptació d'una Wiki allotjada als espais de **WikiSpaces** (www.wikispaces.com) a l'educació de **Cicles Formatius** com a eina complementària per al reforçament de les part conceptuals de les assignatures (mòduls en cicles formatius).

La problemàtica que se'ns presenta al professorat és la bona transmissió de les parts conceptuals a l'aula, en particular, als cicles formatius, on la càrrega d'hores procedimentals i l'objectiu d'incorporació al món laboral dels alumnes, fan més difícil la tasca de la bona comunicació dels conceptes dels mòduls. Per tant la utilització d'eines TIC com la que detallem en aquest article, no només ajuda en aquest objectiu de comunicació de la part conceptual, sinó en un augment de l'assimilació dels conceptes, ja que els alumne formen part de la creació d'aquests. Per tant un dels objectius principals és transformar el sentit de la part conceptual del tradicional **professor a alumne**, a uns sentits **alumne a alumne**, **professor a alumne** i **alumne a professor**.

2. Contextualització

El títol que podríem posar al LO seria “**Llibre de classe digital amb WikiSpaces**”. En concret, amb l’ajuda de l’espai WikiSpaces(<http://www.wikispaces.com>) podem plantejar els següents nivell d’objectius:

- Substituir el llibre tradicional en paper per un digital, viu i en el núvol.
- Reforçar els materials tradicionals amb un mitjà i canal més viu i prop dels alumnes.
- Utilitzar mitjans complementaris per a fer la transmissió dels continguts conceptuals

En concret utilitzarem l’experiència ja creada per primera volta al cicle de **Grau Superior de Telecomunicacions** i la seua Wiki al mòdul de **Sistemes de Ràdio i Televisió** (<http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/>), i que utilitzaré com a model o com a reforç, però que no va ser dissenyat correctament d’un principi com a LO.

2.1. Context

En aquest cas estem aplicant el LO a un mòdul complet de cicles formatius:

Títol	
Denominació	Sistemes de Telecomunicació i Informàtica
Nivell	Formació Professional de Grau Superior
Duració	2000 hores
Família professional	Electricitat i Electrònica
Mòdul	
Denominació	Sistemes de Ràdio i Televisió
Curs	2º
Hores anuals	198
Hores setmanals	9

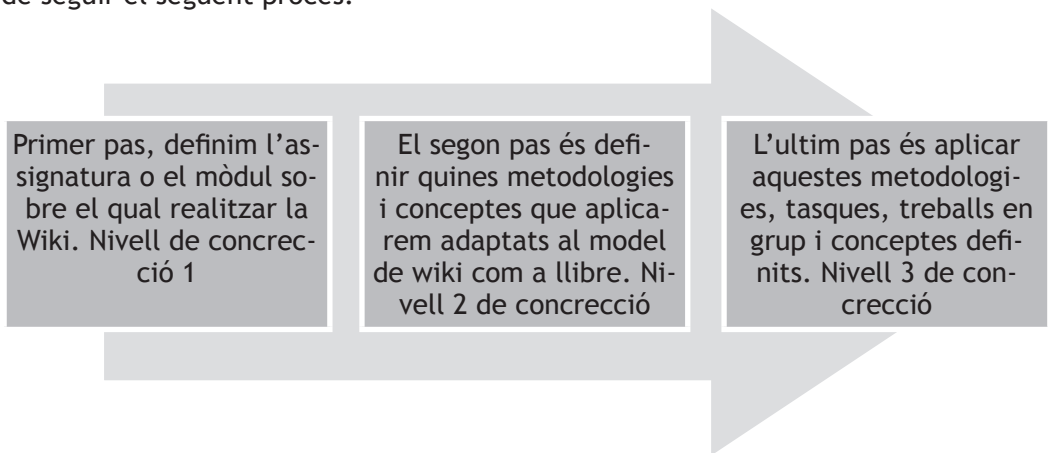
3. Àrea de contingut

3.1. Model general i model reutilitzable

El LO tractat té diversos nivells de concreció que fan que el LO siga reutilitzable:

Objectiu: Wiki com a llibre				
Metodologia			Conceptes	
Professor - Alumne. Repartimen de tasques	Treball en grup.	Classe. Feedback del treball	Blocs i UD's	Avaluació. Per a fer la Wiki, per avaluacions

Amb aquest model, per a poder reutilitzar el LO i poder a adaptar-lo hauríem de seguir el següent procés:



3.2. Concreció

En el cas concret de **Sistemes de Ràdio i Televisió:**

Llibre digital d'SRTV				
Metodologia			Conceptes	
Professor - Alumne. Repartimen de tasques	Treball en grup.	Classe. Feedback del treball	So i imatge	Avaluació. Per a fer la Wiki, per avaluacions

4. Població destinatària

Model general	
Destinatari	• ESO • Cicles Formatius • Universitària
Coneixements previs mínims	• Coneixements d'informàtica bàsica.
Particularització	
Destinatari	• Cicles Formatius
Coneixements previs mínims	• Coneixements d'informàtica bàsica.

5. Enfocament metodològic del OA

A qualsevol etapa educativa, la part més difícil i complicada de transmetre és la **part conceptual** de l'assignatura, tant per les metodologies que s'adoptaran com dels recursos que el professor disposa a l'aula:

Problemàtiques tradicionals	Resolució amb la Wiki
Canal unidireccional Professor-Alumne com única via de transmissió de coneixements	Utilitzant aquest LO estem utilitzant tres Canals diferents per transmetre els conceptuals: • Professor-Alumne • Alumne-Alumne • Alumne-Professor
Materials conceptuals poc actualitzats	El LO es fa durant l'any en curs, això provoca l'actualització del material.
Material desadaptat amb els estudiants	Utilitzem una eina, wikispaces, que és ben coneguda per tots els alumnes, ja que utilitzen la mateixa filosofia que Wikipedia.
Treball individual	El treball es repartix en grups de treball, el que provoca que es fomenti el treball cooperatiu.

6. Bases Pedagògiques subjacents al vostre OA

Aquest LO es basa en dos teories principalment de l'aprenentatge, on s'han posat en marxa aquells conceptes que més connectaven amb el LO:

Teoria	Rol de l'estudiant	Rol del docent	Relació Docent-Alumnes	Autors
CONSTRUCTIVISME	• Participar activament. • Actuar amb autonomia i iniciativa per a prendre decisions. • Responsabilitzar del seu propi aprenentatge i autodirigir-lo, elaborant estratègies.	• Ha de motivar l'alumne a descobrir principis per si mateix, ha de facilitar el coneixement. • Dissenyar i coordinar activitats. • Validar els coneixements previs dels alumnes	• El professor adquireix el paper de guia de l'alumne i a poc a poc va deixant les ajudes fins que aquest puga actuar cada vegada amb un grau més gran d'independència i autonomia. • L'alumne no participa únicament de l'aprenentatge sinó del disseny i la presa de decisions.	Piaget Jonassen Watzlawick Becker Papert Vygotsky Merrill

CONNECTIVISME	• L'estudiant és un subjecte actiu. • El rol de l'estudiant és dinàmic. • L'aprenentatge no depèn d'una font exclusiva.	• Establir-se com un guia per a l'estudiant, mitjançant la seua experiència, el docent pot saber quins coneixements dins de la xarxa són valuosos i quins no.	• L'estudiant com el docent són propers col·laboradors que busquen crear i complementar noves xarxes que al seu torn generen més coneixement	González Stephenson Rocha Barabási Siemens

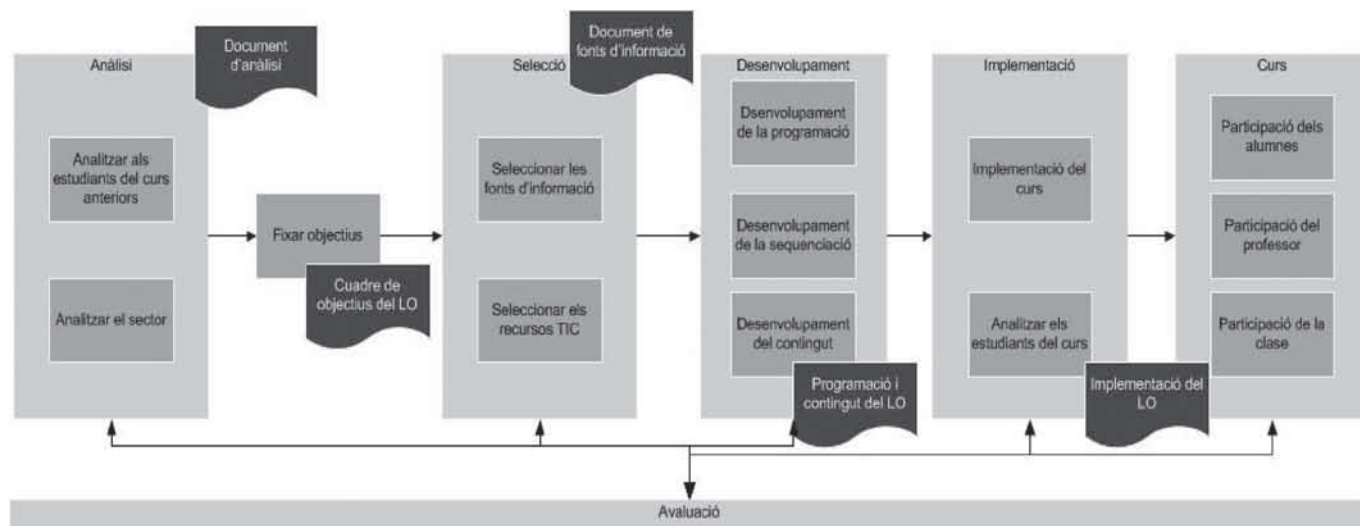
7. Model de disseny instruccional escollit

El model de disseny que es seguirà es basa principalment en el model ASSURE, però s'han fet les següents modificacions del model general ADDIE

- S'ha fet extensible l'avaluació del procés a tot el disseny del curs.
- Dos conceptes del model 4C/ID són essencials: *Learning by doing* i La pràctica repetida i constant porta a la recopilació de coneixement

La millor forma de veure representada el model de disseny que es seguirà es mitjançant el següent esquema on podem destacar:

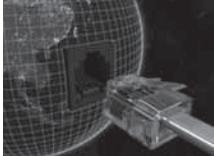
- Després de casi totes les parts tenim com a resultat un document del treball realitzat.
- L'avaluació es realitzarà al llarg de tot el curs i disseny.



8. Estructuració de l'Objecte d'Aprenentatge:

8.1. Objectius d'aprenentatge

Al LO escollit, podem definir diversos nivells d'objectius d'aprenentatge dependent del nivell observat:

	Objectius tecnològics • Aprendre a utilitzar eines de publicació a la Web alternatives a la publicació en Web • Aprendre a realitzar publicacions en Web utilitzant mecanismes hypermedia • Conèixer la creació d'una wiki com a font de coneixement • Treballar en equip mitjançant eines 2.0
	Objectius metodològics i aptitudinals • Aprendre a treballar en equip. • Aprendre a realitzar búsquedes en Internet
	Objectius de contingut • Conèixer els sistemes d'imatge i so des del punt de vista d'un tècnic de telecomunicacions. • Saber instal·lar, mantindre i reparar una instal·lació de so • Saber instal·lar, mantindre i reparar una instal·lació de televisió

8.2. Continguts

El contingut resumit per tant del conceptual serà:

Sistemes de Radio i Televisió	
Bloc	Unitats didàctiques
Introducció	UD0: Introducció i presentació del mòdul
	UD1: El so
Equips de so	UD2: Processadors de
	UD3: Gravació de senyals d'audio
L'emissora de ràdio	UD4: Equips de radiofreqüència
	UD5: L'emissora de ràdio
La imatge, equips de recepció i emissió	UD6: La imatge electrònica
	UD7: Sistemes de televisió analògica
	UD8: Sistemes de televisió digital
	UD9: Càmeres de televisió
	UD13: El receptor de televisió
Transmissió de la imatge	UD10: Sistemes de emissió de televisió
	UD11: Antenes i propagació d'ones
	UD12: Distribució de senyals de radiofreqüència
La imatge digital	UD14: Gravació de senyals de televisió
	UD15: Processadors de vídeo
	UD16: L'edició electrònica
L'emissora de televisió	UD17: Sistemes d'il·luminació per la televisió.
	UD18: Estudis de televisió.

8.3. Esquema del LO

Com que el LO es basa en un LO que a hores d'ara ja s'està implementant, un esquema i exemple del resultat final seria(<http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/>):

Inici del LO	Cambios Recientes Administrar wiki Search Wiki INICIO SONIDO UD1: El Sonido UD2: Procesadores de sonido UD3: Grabación del sonido digital UD4: Equipos de radiofrecuencia Prácticas relacionadas IMAGEN Reperto Semanal Grupo de trabajo Programación general Metodología y objetivos Dudas y preguntas Sistemas de Radio y Televisión Competencia general Desarrollar a partir de especificaciones técnicas y a su nivel, los sistemas de telecomunicación (telefonía, radio y televisión), informáticos (monousuario, multiusuario y telemáticos) y de producción audiovisual, asegurando la operatividad y calidad de los servicios técnicos que prestan en las condiciones de normalización y evolución tecnológica características del sector. Profesores <table><tr><td>Paco Gómez Arnal</td><td>Angel Romero Llop</td><td>David Espert Company</td></tr><tr><td>sp.franciscoarnal@lasalle.es</td><td>sp.angelromero@lasalle.es</td><td>sp.davidespert@lasalle.es</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> Centro EP LASALLE Paterna El módulo SRTV se imparte en su modalidad presencial en el centro EP LASALLE de Paterna (http://srtv01.lasalle.es/splasalle/index.php). En contexto, el módulo se encuentra dentro del ciclo de grado superior en Sistemas de Telecomunicación e Informática (http://srtv01.lasalle.es/splasalle/index.php?option=com_content&view=category&id=23&Itemid=49).	Paco Gómez Arnal	Angel Romero Llop	David Espert Company	sp.franciscoarnal@lasalle.es	sp.angelromero@lasalle.es	sp.davidespert@lasalle.es																												
Paco Gómez Arnal	Angel Romero Llop	David Espert Company																																	
sp.franciscoarnal@lasalle.es	sp.angelromero@lasalle.es	sp.davidespert@lasalle.es																																	
																																			
Repartment de tasques	Cambios Recientes Administrar wiki Search Wiki INICIO SONIDO UD1: El Sonido UD2: Procesadores de sonido UD3: Grabación del sonido digital UD4: Equipos de radiofrecuencia Prácticas relacionadas IMAGEN Reperto Semanal Grupo de trabajo Programación general Metodología y objetivos Dudas y preguntas NUBE DE ETIQUETAS Asignacion de páginas y grupos <table><tr><td>Rodri, Adrian, Jareño</td><td>3.5 Procesamiento digital del sonido. DSP</td></tr><tr><td>Gerson, Manu</td><td>2.11 Interconexión de equipos de audio</td></tr><tr><td>Gabarda, Ruben</td><td>3.1 Grabación digital del sonido</td></tr><tr><td>Carlos, Cristian</td><td>3.2 Interfaces de audio</td></tr><tr><td>Garibo, Javi</td><td>3.2.1 USB. Firewire</td></tr><tr><td>Raico, Omar</td><td>3.3 MIDI. Protocolo</td></tr><tr><td>Ivan, Jorge</td><td>3.3.1 MIDI. Instrumentos</td></tr><tr><td>Santi, Francis</td><td>3.4 Codecs Audio</td></tr><tr><td>Luis, Julian</td><td>3.4.1 Codec MP3 y OGG</td></tr></table> Semana del 28/11/11 <table><tr><td>Rodri, Adrian, Jareño</td><td>4.2 Modulación en amplitud</td></tr><tr><td>Gerson, Manu</td><td>4.5 Emisor de radio</td></tr><tr><td>Gabarda, Ruben</td><td>4.3 Modulación en frecuencia</td></tr><tr><td>Carlos, Cristian</td><td>4.4 Modulación en fase</td></tr><tr><td>Garibo, Javi</td><td>4.7 Sistemas de radio digital</td></tr><tr><td>Raico, Omar</td><td>4.1 Trasmisión de la información vía radio</td></tr><tr><td>Ivan, Jorge</td><td>4.8 Equipos y conectores para radiofrecuencia</td></tr><tr><td>Santi, Francis</td><td>4.6 Receptor de radio</td></tr></table>	Rodri, Adrian, Jareño	3.5 Procesamiento digital del sonido. DSP	Gerson, Manu	2.11 Interconexión de equipos de audio	Gabarda, Ruben	3.1 Grabación digital del sonido	Carlos, Cristian	3.2 Interfaces de audio	Garibo, Javi	3.2.1 USB. Firewire	Raico, Omar	3.3 MIDI. Protocolo	Ivan, Jorge	3.3.1 MIDI. Instrumentos	Santi, Francis	3.4 Codecs Audio	Luis, Julian	3.4.1 Codec MP3 y OGG	Rodri, Adrian, Jareño	4.2 Modulación en amplitud	Gerson, Manu	4.5 Emisor de radio	Gabarda, Ruben	4.3 Modulación en frecuencia	Carlos, Cristian	4.4 Modulación en fase	Garibo, Javi	4.7 Sistemas de radio digital	Raico, Omar	4.1 Trasmisión de la información vía radio	Ivan, Jorge	4.8 Equipos y conectores para radiofrecuencia	Santi, Francis	4.6 Receptor de radio
Rodri, Adrian, Jareño	3.5 Procesamiento digital del sonido. DSP																																		
Gerson, Manu	2.11 Interconexión de equipos de audio																																		
Gabarda, Ruben	3.1 Grabación digital del sonido																																		
Carlos, Cristian	3.2 Interfaces de audio																																		
Garibo, Javi	3.2.1 USB. Firewire																																		
Raico, Omar	3.3 MIDI. Protocolo																																		
Ivan, Jorge	3.3.1 MIDI. Instrumentos																																		
Santi, Francis	3.4 Codecs Audio																																		
Luis, Julian	3.4.1 Codec MP3 y OGG																																		
Rodri, Adrian, Jareño	4.2 Modulación en amplitud																																		
Gerson, Manu	4.5 Emisor de radio																																		
Gabarda, Ruben	4.3 Modulación en frecuencia																																		
Carlos, Cristian	4.4 Modulación en fase																																		
Garibo, Javi	4.7 Sistemas de radio digital																																		
Raico, Omar	4.1 Trasmisión de la información vía radio																																		
Ivan, Jorge	4.8 Equipos y conectores para radiofrecuencia																																		
Santi, Francis	4.6 Receptor de radio																																		

Exemple de contingut

Cambios Recientes
Administrar wiki
Search Wiki

INICIO

SONIDO

UD1: El Sonido
UD2: Procesadores de sonido
UD3: Grabación del sonido digital
UD4: Equipos de radiofrecuencia
Prácticas relacionadas

IMAGEN

Reperto Semanal

Grupo de trabajo
Programación general
Metodología y objetivos
Dudas y preguntas

Partes de un emisor radio

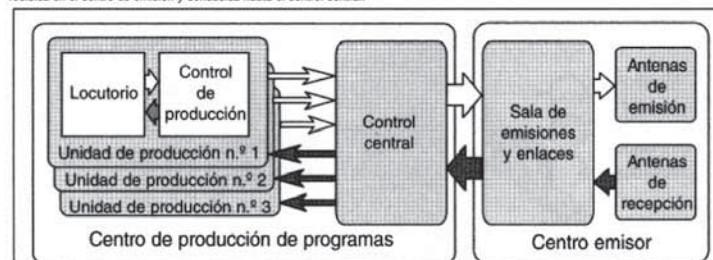
Unidades de producción. Están formadas por un locutorio y un control de producción. Se encargan de elaborar el programa propiamente dicho. Para ello, mezclan distintas señales sonoras y constituyen una única señal con todo ello.

Ejemplo: De esta composición resultará un programa de radio, un anuncio publicitario o el identificador sonoro de la emisora.

Control central: Centraliza las señales generadas en cada uno de los estudios de producción de programas, decidiendo además su uso. Así se podrá llevar hasta los sistemas de emisión, grabar con el propósito de archivar, o incluso servirlos a otra emisora para que formen parte de un programa más elaborado.

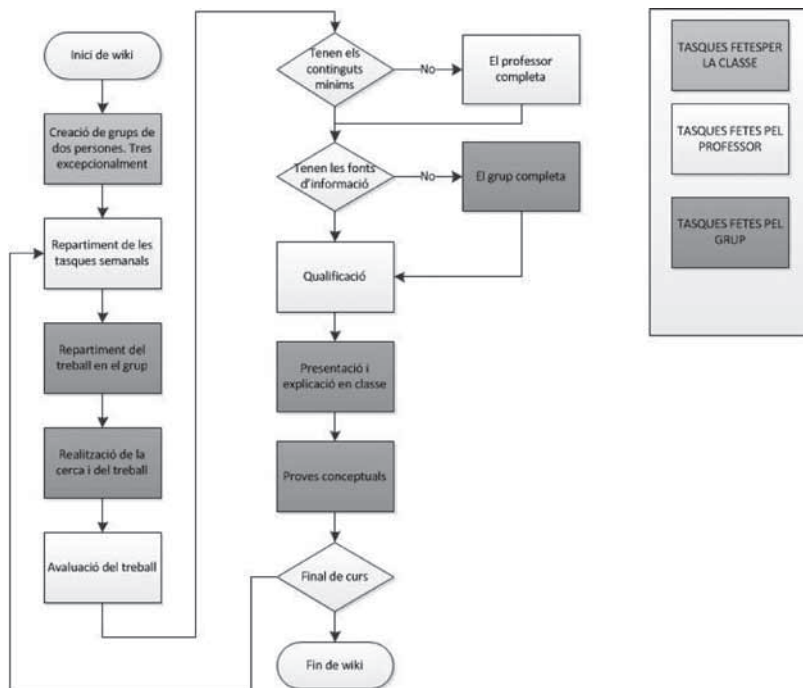
Centro emisor: Dispone de los sistemas de emisión que llevarán el programa hasta el público, así como de los equipos de emisión y recepción de enlaces para las comunicaciones de servicio.

Recursos externos: Las emisoras tienen recursos para realizar en el exterior. Estos elementos se comunican con la emisora mediante radioenlaces, por lo que su señal será recibida en el centro de emisión y conducida hasta el control central.



8.4. Metodologia

La metodologia de treball amb la classe seguirà el següent procediment:



8.5. Recursos

Els recursos necessaris per a la realització del LO els podem dividir entre, recursos de continguts i recursos tecnològics:

Recursos de continguts	
• Llibre de referència per al mòdul, “<i>Sistemas de Radio y Televisión</i>”, Emilio Félix. Editorial Mc Graw Hill 2006. • Manuals per a la creació i manteniment d’una wiki a wikispaces: ◦ “Creación de una wiki a Wikispaces”, http://uvigo20.wikispaces.com/Wikispaces ◦ “Manuales de wiki”, http://tecnologia-educativa-ucr.wikispaces.com/MANUALES+WIKIS	
Recursos tecnològics	
• Aula informàtica amb 1 ordinador cada grup com a mínim. L’aconsellable és tindre un ordinador per cada alumne del grup. • Connexió d’Internet	

8.6. Activitats

A continuació veurem les activitats que es realitzen al LO:

Activitat	Enllaç
Repartiment de tasques setmanals	http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/Reparto+Semanal
Mínims de tasca planificada	http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/Interfaces+de+audio
Tasca realitzada	http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/3.2+Interfaces+de+audio
Avaluació	https://docs.google.com/open?id=0B2jaPLPKLrXjOTA1NjdHMTQtMWRiMS00YjFhLWJlZDAtYzI1MjA0OTJmMmly

8.7. Temporització

La seqüenciació del LO serà la següent:

Qui la fa	Activitat	Núm. Sessions	Avaluació
Professor	Introducció i presentació del mòdul. Presentació de la Wiki	1	1
Classe	Formació de grups	1	1

Professor	Creació de la Wiki	1	1
Classe-Professor	Alta d'usuaris. Explicació d'edició i funcionament de la wiki	1	1
Professor	Repartiment de les primeres tasques. Explicació dels mínims a complir i cerca de fonts d'informació.	1	1
Grup de treball	Treball en grup.	3	1
Professor	Correcció de mínims, continguts i fonts d'informació.	1	1
Classe	Presentació de continguts i Feedback	2	1
Professor	Prova de continguts	1	1
Tasques a repetir durant tota la primera avaluació			
Professor	Repartiment de les tasques setmanals. Explicació dels mínims a complir i cerca de fonts d'informació.	1 setmanal	1
Grup de treball	Treball en grup.	2 setmanal	1
Professor	Correcció de mínims, continguts i fonts d'informació.	1 setmanal	1
Classe	Presentació de continguts i Feedback	2 setmanal	1
Professor	Prova de continguts	1 setmanal	1
Classe	Avaluació de la wiki i feedback de l'activitat	1	1
Classe	Adaptació dels grups de treball	1	2
Tasques a repetir durant tota la segona avaluació			
Professor	Repartiment de les tasques setmanals. Explicació dels mínims a complir i cerca de fonts d'informació.	1 setmanal	2
Grup de treball	Treball en grup.	2 setmanal	2
Professor	Correcció de mínims, continguts i fonts d'informació.	1 setmanal	2
Classe	Presentació de continguts i Feedback	2 setmanal	2
Professor	Prova de continguts	1 setmanal	2
Classe	Avaluació de la wiki i feedback de l'activitat	1	2

En concret, el LO s'ha adaptat a un mòdul de 9 hores setmanals on podem veure a continuació com seria les tasques setmanals (estem únicament seqüenciant la part de continguts del mòdul, objectiu d'aquest, per tant no seqüenciem les 9 hores):

Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
Repartiment de les tasques setmanals. Explicació dels mínims que cal complir i cerca de fonts d'informació.	Treball en grup. Prova de continguts setmana anterior		Correcció de mínims, continguts i fonts d'informació.	Presentació de continguts i Feedback

8.8. Estratègies per a l'avaluació dels aprenentatges proposats.

L'objectiu primordial del LO és el de transmetre els coneixements conceptuals per l'assignatura, i per tant les avaluacions es realitzaran en temps i format ja explicat:

Tipus de prova	Temporització	Exemple
Individual tradicional	Prova de continguts setmana anterior	https://docs.google.com/open?id=0B2jaPLPKLrXjOTA1NjdHMTQtMWRiMS00YjFhLWJlZDAtYzI1MjA0OTJmMmly
Autoavaluativa, Google Forms amb enllaç a la wiki	Disponible en qualsevol moment	https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AmjaPLPKLrXjdG5zVkybFk1U3c4aG95ZVlaQ1plbWc

8.9. Fitxa d'avaluació del recurs

Aprofitant la PAC realitzada anteriorment en aquesta assignatura, s'ha comparat la fitxa d'avaluació del LO, tant per a conèixer la seua avaluació com per a fer les millores pertinents de cara a l'any següent:

Fitxa d'avaluació
https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AmjaPLPKLrXjdFE2TkFlZXlFRThz2dFzWUhJYUI5NWc

9. Conclusions del treball

El LO plantejat part d'una dificultat real i d'una implementació real (aquest és el primer any que es realitza l'experiència):

- **Dificultat real:** Com transmetre els continguts als alumnes.
- **Implementació real:** <http://srtv-2011-2012.wikispaces.com/>

El treball m'ha ajudat a planificar i dissenyar d'una manera més ordenada i lògica tot el LO plantejat, ja que encara que l'experiència a l'aula està sent molt positiva, hi havia moltes parts del LO que faltaven per analitzar:

- En aquest treball he fet una temporització completa.
- S'ha raspallat el disseny amb autors sobre teories d'educació.
- S'han plantejat millores en la realització d'avaluacions al LO.
- S'ha completat la metodologia del LO.

10. Fonts d'informació

10.1. Fonts sobre disseny de LO

[1] Wiley, D. (ed). "The instructional use of learning objects". Recuperat de <http://reusability.org/read/> el 26 de Novembre de 2011

[2] Marta González Arechavaleta, M. (2005). "Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje". RED. IV(III). Recuperat de <http://www.um.es/ead/red/M3/gonzalez14.pdf> el 26 de Novembre de 2011

10.2. Fonts sobre teories d'educació

[3] Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., i Smaldino, S. "Instructional media and technologies for learning" (7a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

[4] Peter WilliamsLynne Schrum, Albert Sangrà, Lourdes Guàrdia. "Models de disseny tecnopedagògic Universitat" Oberta de Catalunya.

[5] "Resum de les diverses teories a les quals s'inclou el constructivisme" Recuperat de http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADas_del_aprendizaje el 28 de novembre de 2011

[6] "Rols de l'alumne constructivista" Recuperat de <http://www.buenastareas.com/temas/rol-del-alumno-constructivista/0> el 28 de novembre de 2011

[7] "Rols de l'alumne constructivista" Recuperat de http://www.slideshare.net/dares_ejemplo/rol-del-estudiante-en-los-entornos-virtuales el 28 de novembre de 2011

[8] Siemens, George. *Conectivismo: una teoria del aprendizaje para la era digital*. Recuperat de <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> el 28 de novembre de 2011

10.3. Altres

[9] "Sistemas de Radio y Televisión", Emilio Félix. Editorial Mc Graw Hill 2006.

[10] "Creación de una wiki a Wikispaces", Recuperat de <http://uvigo20.wikispaces.com/Wikispaces> el 30 de novembre de 2011

Possibilitat d'e-learning 2.0 per a la Formació de Persones Adultes

Vicent Más, professor de FPA i de la Universitat d'Alacant



La formació de persones adultes i els seus models pedagògics

En l'últim terç del segle XX i en els albars del nou segle en què ens trobem, el món ha patit una transformació de tant de calat que assistim al naixement d'una nova era amb nova societat denominada de la informació, del coneixement, educativa..., i en constant canvi. Però esta transformació no és equiparable en totes les regions ni per a totes les classes socials.

Davant d'esta realitat els teòrics de l'educació van dedicar esforços que van desembocar en un nou paradigma educatiu, el qual va comportar el naixement d'un nou concepte: l'*educació permanent*. Este model aspira a comprendre tot el temps i tot l'espai vital de totes les persones, i comporta la idea de la democratització i extensió de l'educació a totes les capes socials. A hores d'ara, l'aparició de les tecnologies interactives *online* ha permés centrar el focus d'atenció en l'usuari (la persona que aprén) amb la qual cosa el concepte d'educació permanent es va substituint pel d'*aprenentatge permanent*.

En l'aprenentatge permanent va prenent força un enfocament humanista crític fonamentat en el model pedagògic de Paulo Freire, articulat entorn dels documents emanats de les conferències internacionals sobre educació d'adults i educació per a tots organitzades per la UNESCO. Este enfocament es dirigix sobretot a les persones situades en el costat descarnat de la bretxa que separa a rics de pobres, cultes d'analfabets, connectats a la xarxa de desconnectats... Els aprenentatges peremptoris, segons este model, es referixen al desenrotllament personal i a la participació per a transformar la realitat (Lancho, 2009).

En els països avançats les polítiques educatives pretenen una educació per a tots al llarg de tota la vida, com a factor per a aconseguir el desenrotllament sostingut i equilibrat dels pobles. Este paradigma persegueix englobar les diferents modalitats d'aprenentatge formal, no formal i informal i comprendre la totalitat de la població i les diferents edats de la vida (Sarrate, 2009). Esta perspectiva posa en relleu una educació connectada a la vida, així que l'espai educatiu no es limita a l'escola sinó a tots els espais vitals de l'individu (el que alguns denominen educació a l'ample de la vida).

El document de la UNESCO, *L'educació, hi ha un tresor amagat* (Delors, 1996) arreplega i desenrotlla l'aspecte tractat anteriorment com un dels principis de l'educació (l'altre principi es referix els seus quatre pilars): implantar l'educació durant tota la vida en el si de la societat. Esta noció traspasa la distinció entre educació bàsica i educació permanent i se satisfà si tots aprenem a aprendre, especialment aprenent a viure junts coneixent millor els altres per a crear un esperit nou que impulse la realització de projectes comuns o la solució intel·ligent i pacífica dels conflictes. Pensa la Comissió redactora del document que l'educació ha de generar els elements bàsics per a aprendre a viure junts: aprendre a conèixer, per mitjà d'una cultura general àmplia que servix de passaport per a una educació permanent que, al mateix temps, assenta les bases per a aprendre al llarg de tota la vida; aprendre a fer, en el sentit d'adquirir una competència

que permeta fer front a situacions imprevisibles i que facilita el treball en equip, i, sobretot, aprendre a ser, ja que se'ns exigirà més autonomia, capacitat de juí i enfortiment de la responsabilitat personal en la realització del destí col·lectiu. L'educació, per a la Comissió, ha de permetre que tots puguin aprofitar la informació, seleccionar-la, ordenar-la i utilitzar-la per a fer possible una utopia: la societat educativa basada en l'adquisició, actualització i ús dels coneixements.

L'educació d'adults s'ha de plantejar quin és el procés metodològic que pot portar a l'alumnat a prendre consciència sobre el seu aprenentatge i a consolidar un pensament argumentatiu i crític acords amb els principis anteriorment exposats. Si ens basem en investigacions realitzades en un altre àmbit educatiu que tracta amb alumnat adult, la universitat, podem proposar com adequat el procés metodològic *dialogic* (Arandia, 2010). Este gir metodològic aposta per un canvi en el projecte educatiu configurat per mitjà del diàleg igualitari i la igualtat de diferències, per a això és necessari compartir els processos de presa de decisions amb l'alumnat per mitjà de la mediació i suport com a facilitadors de l'aprenentatge. Per als autors de la investigació és necessari fomentar les interaccions entre els diversos actors implicats □ professorat, alumnat, educadors, altres agents □, utilitzar diverses fonts d'informació i fomentar processos d'□ indagació i investigació/reflexió. Les interaccions poden donar-se dins i fora de l'aula i consideren que el treball en equip s'ha de convertir en l'eix entorn del qual ha de girar una proposta metodològica d'esta índole, ja que afavorix la comunicació més oberta, l'assumpció de rols i de compromisos dins i fora d'este, la cooperació i la solidaritat. Proposen com a estratègies les tertúlies dialògiques, la revisió i lectura de distints articles i textos (de forma individual i en grup) guiada per interrogants, les trobades amb professionals i la reconstrucció del coneixement. Segons extraïem dels resultats de les seues investigacions, és el professorat qui ha de portar la iniciativa perquè es fomenti i produïsca la participació, perquè només des del contrast reflexiu amb els altres s'aconsegueix apuntalar el pensament crític i desenrotllar-se com «subjecte» amb veu, perquè totes les persones hem d'aprendre de les nostres experiències i de la reflexió sobre elles i de les experiències dels altres. Els autors apunten una dificultat concreta: hi ha una gran diferència entre el nivell de participació dins del xicotet grup i dins del gran grup, possiblement associada a les dificultats que té per a superar en poc de temps la barrera de la «por escènica». Este problema crec que es podria pal·liar, si no solucionar, per mitjà de l'aprenentatge col·laboratiu a distància, que proposem en este article.

Flecha (2009) proposa interaccions transformadores (aquelles que contribueixen al fet que les persones i els grups isquen de la desigualtat en què es troben transformant el context en què eixa desigualtat es crea) per mitjà de l'aprenentatge dialògic en comunitats d'aprenentatge, enfront de les interaccions adaptadores pre-

sents en la major part de la formació de persones adultes actual. Estes interaccions transformen no sols els nivells d'aprenentatge de l'alumnat que abans estava segregat en grups de baix nivell, sinó que, a més, es transforma el context social i cultural. Però esta transformació és possible quan les interaccions partixen del principi d'igualtat de diferències, en el qual diferència i igualtat van unides, reconeixent el dret de tot adult a ser diferent i, des d'eixa diferència (cultural, lingüística, religiosa, de gènere, familiar, etcètera), tindre les mateixes possibilitats d'accedir als màxims aprenentatges. L'objectiu de la igualtat de resultats que persegueixen les comunitats d'aprenentatge a través de totes les activitats que duen a terme en diferents espais i horaris amb la participació de la comunitat, posa fi al principi d'adaptació a la diversitat que genera interaccions adaptadores que no conduïxen a la superació de les desigualtats.

La teoria de la comunitat d'aprenentatge té en la construcció social del coneixement un dels seus principis bàsics. Es pretén així recrear la noció de dialoguicitat a la base dels processos educatius i de crear condicions estimulants i significatives d'aprenentatge, per a trencar la falta de vincles, de relacions significatives i estructurants i de valors comuns del context social contemporani. Amb això s'intenta generar un saber-ser, un saber-fer i un saber-viure-junts, solidària i responsablement (Orellana, I. 2005). D'estes pràctiques educatives realitzades en l'educació d'adults, entre altres (Dewey, educació popular, educació comunitària, etc.) i del principi comú de construcció social del coneixement, la comunitat d'aprenentatge posa un èmfasi particular en la noció de relació dialògica originària associada a la disputa, la discussió i la confrontació dialèctica. La comunitat d'aprenentatge apareix com una anella que constituïx la unitat funcional dins d'un procés educatiu permanent i continu, que interpel·la una responsabilitat global i integra tres nivells d'estructuració social: la comunitat d'aprenentatge, la comunitat educativa i el seu marc global, la societat educativa.

Orellana definix la comunitat d'aprenentatge com una estratègia pedagògica marc, que des d'una visió socioconstructivista i crítica, integra un conjunt d'enfocaments i d'estratègies pedagògiques específiques i complementàries que tendixen a afavorir el coaprenentatge, i la implementació del qual recolza en un grup de persones que s'associen entorn d'un objectiu comú d'aprenentatge, en una dinàmica de diàleg, per a aprendre junts, per a resoldre un problema que els preocupa o per a construir un projecte comú. Esta comunitat, des d'una perspectiva pedagògica, busca crear condicions òptimes de desenrotllament de la relació dialògica, base de l'educació, estimulants complementarietat, reciprocitat, enriquiment mutu, participació, compromís i responsabilitat col·lectiva. Per a això, la comunitat d'aprenentatge proposa la integració de diversos enfocaments pedagògics complementaris: participatiu, cooperatiu, dialògic, interdisciplinari, pràctic, resolútic, experiencial, crític, holístic i sistèmic.

Educació a distància i educació virtual en la formació de persones adultes

A partir dels supòsits de l'apartat anterior (el paradigma actual de l'aprenentatge permanent i el model dialògic com el més adequat) ens plantejem si és possible la seua realització en l'educació a distància per a adults, i, si ho és, de quina manera es pot exercitar. Un dels problemes que suscita l'educació a distància (EaD) és la relació entre els estudiants, però hui pot solucionar-se amb l'organització de grups virtuals a través de les tecnologies (Garcia, 2009). Però perquè es puga parlar d'EaD, segons este autor, s'han de donar algunes característiques necessàries i suficients: la quasi permanent separació del professor/formador i alumne/participant en l'espai i el temps; l'estudi independent per part de l'alumne; la comunicació mediada de doble via entre professor i estudiant (i d'estos entre ells), i el suport d'una organització que planifica, dissenya, produïx materials i realitza el seguiment i motivació del procés d'aprenentatge a través de la tutoria. Entre els avantatges que cita l'autor, destaquem que propicia l'aprenentatge col·laboratiu a través del treball en grup i el cultiu d'actituds socials i la llibertat d'edició de treballs i difusió de les idees.

En relació amb l'educació d'adults generalitzada actualment, assistim a la contradicció que esta està immersa en una societat caracteritzada pel canvi i l'aplicació de tecnologies, però els professors es continuen recolzant en la seua activitat professional en llibres de text i d'altres materials impresos (Cabero, 1996). Per a este autor les tecnologies faciliten tant l'aprenentatge col·laboratiu com l'autoaprenentatge, a més d'adaptar-lo a les necessitats i característiques de l'alumne, amb la qual cosa va adquirint major transcendència la concepció de l'ensenyança no basada en el professor sinó en l'estudiant.

De totes maneres, l'èmfasi perquè la formació siga de qualitat, cal posar-lo en la pedagogia i no en la tecnologia. Entre els autors que s'han ocupat de les bases pedagògiques de la e-formació destaquem Julio Cabero. A la definició de la formació basada en la xarxa d'este autor (2006): "una modalitat formativa a distància que es recolza en la xarxa, i que facilita la comunicació entre el professor i els alumnes segons algunes ferramentes sincròniques i asincròniques de la comunicació", caldria afegir que també facilita la comunicació entre els alumnes i entre els professors. L'autor, a més, cita uns avantatges d'este tipus de formació enfront de la presencial tradicional, entre les quals destaquem que propicia un aprenentatge més flexible, recolzat en les tutories, facilita l'autonomia de l'estudiant i la formació grupal i col·laborativa (que serà la base d'una comunitat virtual). Ara bé, també l'autor citat anteriorment es referix a algunes dificultats entre les quals destaquem una necessària competència tecnològica per part de professors i alumnes.

Per a solucionar el problema de la competència tecnologia per part dels alumnes adults, es requerix una e-alfabetització que possibiliti l'accés a la formació virtual dels participants en la Formació de Persones Adultes. En paral·lel amb el paradigma dialògic que ací es proposa, esta e-alfabetització s'hauria de realitzar des d'un enfocament que emfatitze l'apropiació social de la tecnologia i el potencial pedagògic de les comunitats d'aprenentatge (Domínguez, 2006).

Este enfocament partix de l'anàlisi dels models d'e-alfabetització que se solen oferir en institucions (bàsicament universitats) que ofereixen programes de e. Un primer model consistix a oferir un curs d'immersió al començament del programa formatiu per a capacitar a l'alumne en els usos tecnològics mínims per a seguir la seua formació, però resulta inadequat per als que tenen un cert nivell en informàtica alhora que compromet massa als menys familiaritzats. El segon model delega en alguns professors la introducció de l'alumnat en l'entorn informàtic, però el model ha derivat en el fet que, sovint, este professorat ha traslladat al ciberespai les pràctiques de classes presencials. La tercera alternativa per a moltes institucions és no fer res respecte d'això.

Domínguez (2006) creu que, enfront d'estos models industrials de caire conductista, les aportacions a la comunicació i la interactivitat que permeten les tecnologies de la informació permeten desenrotllar propostes més constructivistes. Estes propostes d'e-alfabetització per a adults es vehicularien a través de les comunitats d'aprenentatge en el ciberespai que permetrien als seus membres accedir, compartir, cogenerar i construir coneixements a partir de les seues relacions i els intercanvis comunicatius entre ells. En estes comunitats, les relacions es desenrotllaren per mitjà de l'ús de ferramentes de comunicació en Internet i amb la creació de llocs virtuals on convergisquen les opinions dels subjectes i els recursos que estos aporten amb distintes finalitats.

Seguint este autor, quatre serien les claus per a gestionar l'e-alfabetització amb estudiants adults novells. La primera és la interacció i comunicació en Internet per a construir la necessària sociabilitat. La segona està en la morfologia en xarxa de les relacions virtuals que fa que estes s'establisquen entre nodes i no sols en termes del contingut de la comunicació, la qualitat del mitjà, els codis simbòlics o els significats dels missatges. La tercera clau es referix a la identitat i comunicació en Internet, que permet consolidar un nou model de sociabilitat basat en l'individualisme (la unitat de mesura és més l'individu que el grup classe) que possibilita l'elecció per part del subjecte de les xarxes de sociabilitat que responguen als seus interessos específics. L'última clau es referix a la cultura de la virtualitat, més enllà de la primària de la llibertat, d'arrel individual projectada per mitjà de l'experiència compartida.

Les estratègies per a desenrotllar les competències que requereixen les pràctiques de formació en línia per als alumnes adults emanen dels usos socials que són vàlids en situacions d'aprenentatge obert en el ciberespai, presents estes en les comunitats de pràctica caracteritzades per buscar la construcció dels aprenentatges des de la interacció i les experiències pràctiques dels subjectes. Seguint encara Domínguez (2006) considerem quatre aspectes clau per a realitzar una proposta d'immersió en el mitjà informàtic:

1. La negociació de significats (consensos entorn d'experiències de la vida quotidiana) entre els membres del grup, així els participants se senten membres actius de la comunitat. A través d'este procés una comunitat virtual pot convertir-se en comunitat d'aprenentatge en el ciberespai.
2. L'agrupació comunitària, per a la construcció del qual és necessari un compromís mutu de participació sostinguda en activitats de negociació dels significats que importen en eixe context.
3. El context dels aprenentatges, una infraestructura per a la participació que incloga mitjans per a fomentar la mutualitat, la competència i la continuïtat.
4. La gestió del coneixement, que pot començar quan l'adult aconseguix un grau de coneixement major del que tenia quan es va involucrar en la comunitat d'aprenentatge virtual. Es tindrà en compte el sincronisme entre objectius, la metodologia didàctica, la temporalització i el sistema d'avaluació dels aprenentatges.

Plataformes o entorns virtuals?

Habitualment, l'educació a través de la Xarxa recorre a ferramentes estandarditzades o de desenrotllament propi, conegudes com *Learning Management Systems* o LMS , per a dur a terme la interacció entre els diversos participants en el procés (professors, alumnes, tutors, etc.). Estes plataformes o LMS (per exemple, Moodle) ofereixen als alumnes un entorn tancat i controlat en el qual es poden establir funcions com ara fòrums de participació, mòduls educatius de continguts, mecanismes de comunicació, etc. L'evolució de la Xarxa, mentrestant, ha patit importants canvis amb el desenrotllament de la denominada Web 2.0: es tracta d'una tendència amb un funcionament cada vegada més participatiu i bidireccional, en la qual els usuaris no es limiten a llegir o visualitzar continguts, sinó que incrementen el seu nivell d'implicació produint els seus propis continguts i publicant-los per mitjà de ferramentes senzilles.

Per a molts alumnes adults habituats a l'ús de les tecnologies de la informació i Internet, la idea de treballar amb les opcions que una única plataforma proposa, suposa renunciar a una filosofia de treball apresada per mitjà de la pràctica a tra-

vés d'hores de navegació. Però en el cas d'aquells alumnes no formats en les ferramentes actuals, suposa furtar-los la possibilitat d'aprendre i desenrotllar les habilitats en el nou entorn, i privar-los de l'aprenentatge d'una nova manera de treballar que formarà part de la seua experiència en els pròxims anys del seu desenrotllament personal i professional.

Inicialment, la plataforma servia per a oferir a la comunitat educativa, tant a alumnes com a professors, un entorn controlat i familiar. En general, les capacitats dels usuaris es limitaven a la consulta de pàgines web, però es trobaven sumament limitats quant a la possibilitat de generació de continguts. Però a mesura que el desenrotllament de ferramentes en la web va anar progressant en paral·lel amb les habilitats dels alumnes per a manejar-les, va començar a donar-se un interessant fenomen: la institució facilitava als seus estudiants la plataforma per al desenrotllament del curs, però estos passaven a coordinar-se, cada vegada en major grau, per mitjà de ferramentes externes a la dita plataforma. Així que pareix necessari replantejar-se el paper de la plataforma i també la del professor, que ha anat derivant de ser capaç de triar la informació més rellevant a ser el conductor que proporciona una certa estructura i programa a la comunitat educativa. Les alternatives actuals a la plataforma són de molts tipus: els blogs, les ferramentes d'intercanvi de recursos externs, els documents compartits, etc.

Possibilitats de Facebook per a l'aprenentatge col·laboratiu en línia

Alguns investigadors (Llorens, 2011) consideren que Facebook (www.facebook.com) potser serà hui l'exemple més «palpable» dels entorns denominats xarxes socials 2.0. L'èxit de Facebook com a xarxa social, no obstant això, no depén només de la seua capacitat per a connectar persones, encara que siga esta la seua orientació inicial. La potència de la plataforma per a compartir recursos, per a vincular continguts presents en internet als perfils dels usuaris i la seua evolució cap al *lifestreaming* (agregar en un únic lloc tota la nostra activitat *online*) i el *microblogging* (servici que permet als seus usuaris enviar i publicar missatges breus) la faculden per a donar suport a experiències d'interacció complexes i contínues, i, amb això, per a estructurar processos d'aprenentatge col·laboratiu. Facebook és un exemple de xarxa social 2.0 que presenta un gran potencial en l'educació en general i en la formació de persones adultes particularment.

Per a estos autors dos són les claus de l'èxit d'esta ferramenta social. La primera ha sigut la seua orientació cap al que podríem denominar «desenrotllament tecnològic estés». Facebook posseïx una arquitectura oberta: moltes persones col·laboren en tot el món en el desenrotllament d'aplicacions que poden integrar-se en esta per a enriquir les seues funcions originals. La segona és la simplicitat amb què el portal es presenta inicialment als nous usuaris: l'entorn, a pesar d'haver

evolucionat extraordinàriament des del seu origen, no ha perdut de vista que la comunicació virtual té com a objecte principal l'intercanvi de textos, enllaços, fotografies o imatges en moviment. Així, les ferramentes natives de Facebook són les necessàries per a començar immediatament a crear una comunitat d'«amics», en el nostre cas, educativa, basada a compartir estos objectes bàsics.

De les seues investigacions es desprén que estem davant d'una plataforma tecnològicament rica, adaptable i expandible, i capaç de suportar experiències de treball col·laboratiu en comunitats d'aprenentatge. I encara que es consideren també carències de la xarxa que tendixen a obstaculitzar el desenrotllament d'experiències d'aprenentatge, bé per l'escàs desenrotllament d'algunes ferramentes natives, bé, simplement, per la seua inexistència es conclou que potser seran insignificants per a les necessitats de molts equips de treball que, inclús amb estes, poden trobar en la xarxa un magnífic suport per a les seues interaccions, especialment si es basen en l'intercanvi i discussió de recursos que s'obtenen via navegació i integració de continguts externs.

Considerant els aspectes pedagògics, des del punt de vista del treball en grup, Facebook proporciona un espai virtual en què col·lectius involucrats en un objectiu comú poden discutir, opinar, organitzar esdeveniments, enviar informació, compartir idees i propostes, elaborar continguts... Sorgix així el que es denomina una comunitat virtual que no es limita només a l'intercanvi de textos, fotografies, enllaços o vídeos, sinó que en esta apareix el sentit social de pertinença a un grup, i es configura així una agregació social que emergix de la pròpia xarxa. Quan el motiu principal de l'existència de la comunitat passa de ser el mer intercanvi d'informació a ser l'aprenentatge i el desenrotllament professional, llavors ens trobem davant d'una comunitat virtual d'aprenentatge.

Les principals possibilitats pedagògiques d'esta ferramenta social són les següents: afavorix la cultura de comunitat virtual i l'aprenentatge social generant llaços de confiança, recolzament, sentiment de pertinença i identitat social; suporta enfocaments innovadors per a l'aprenentatge, com l'aprenentatge informal que facilita l'aprenentatge al llarg de la vida; motiva els estudiants, inclús els que tenen baixa autoestima, per la interacció social; permet la presentació de continguts significatius a través de materials autèntics, per mitjà del treball sobre problemes reals, per exemple, i permet tant la comunicació sincrònica com asincrònica, la qual facilita una major reflexió i el pensament crític.

El paper del professor (o tutor) en esta proposta educativa pivotaria sobre dos eixos fonamentals que hem tret d'Ortega (2005). Un fonament es referix a les orientacions sobre la utilització de la plataforma, l'estructura del curs virtual. El tutor ha d'ajudar als alumnes a resoldre les problemàtiques d'accés a la plataforma o curs virtual, explicant els requisits tècnics, l'organització de les ferramentes, etc. El segon apunta a la creació i desenrotllament de comunitats virtuals.

Bibliografia

- ARANDIA, M y otros. La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 309-329 [En línea]. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224149> [Consulta: 28/08/2011].
- CABERO, J. (1996) Las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para los desafíos de las personas adultas. *Agenda Académica* 3,2,21. Universidad de Sevilla. [En línea]. Disponible: <http://edutec.rediris.es/documentos/1996/agendave.htm> [Consulta: 28/08/2011]
- CABERO, J. (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. Disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> [Consulta: 28/08/2011].
- DANS, E. (2009). «Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 28/08/2011]. <http://www.bligoo.com/media/users/0/871/files/18456/dans.pdf> ISSN 1698-580X
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. [En línea]. Disponible: http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la_educacion_encierra_tesoro.pdf [Consulta: 28/08/2011].
- DOMÍNGUEZ, D. (2006). E-alfabetización y acceso a la formación virtual en la universidad. En R. Casado (Coord.), *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel (© Editorial Ariel, S. A., 2006); Fundación Telefónica (© Fundación Telefónica, 2006), pp. 315-334.
- FLECHA, R. (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21 (2), 157-169. Universitat de Barcelona. [En línea]. Disponible: http://www.apoex.es/wp-content/2010/03/Ponencia_comunidades_aprendizaje.pdf [Consulta: 28/08/2011]
- GARCIA, L. (2009) La educación a distancia hoy. *Educación de personas adultas en las fuerzas armadas*. Ministerio de defensa. [En línea]. Disponible: http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion_adultos.pdf#page=39 [Consulta: 28/08/2011].
- LANCHO, J. (2009) La educación de adultos: problemas y retos del futuro. *Educación de personas adultas en las fuerzas armadas*. Ministerio de defensa. [En línea]. Disponible: http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion_adultos.pdf#page=39 [Consulta: 28/08/2011].
- LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC.

[Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro> ISSN 1698-580X

- ORELLANA, I. (2005) La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos y prácticas y su pertinencia en educación ambiental. Centro Nacional de Educación Ambiental. [En línea] Disponible: http://www.marm.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2005_05orellana_tcm7-53056.pdf [Consulta: 28/08/2011]
- ORTEGA, I. (2007): El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. GARCÍA CARRASCO, Joaquín & SEOANE PARDO, Antón M. (Coord.) Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 28/08/2011]. <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_ortega.pdf > ISSN 1138-9737
- SARRATE, M. L. (2009) Rasgos singulares del aprendizaje adulto. *Educación de personas adultas en las fuerzas armadas*. Ministerio de defensa. [En línea]. Disponible: http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion_adultos.pdf#page=39 [Consulta: 28/08/2011].

Experiències en entorns multimèdia i aprenentatge col·laboratiu en la formació de persones adultes

*Pilar de Luna Esparza, mestra d'anglès i primària a l'escola Rafael Altamira (Callosa de Segura, Alacant).
Investigadora bilingüisme. Membre de Novadors*



Sí, sí, sóc mestra

Sí, sí, sóc estudiant

Sí, sí, sí, sóc mestra i m'agrada

Sí, sí, sí, sóc estudiant i m'agrada...

Açò hem recorda com vaig començar a estimar la poesia, no, no m'agradava perquè mai l'havia treballada a classe, però sempre havia desitjat apreciar-la. Aquest any vaig tenir l'experiència definitiva quan la professora de Crítica Literària ens va presentar els textos juntament amb imatges d'obres d'art, amb explicacions de la biografia dels autors/es, però especialment agraïsc a Laura M. (Universitat de València) que ens fera escoltar els poetes a les pàgines web personals dels autors. Recorde especialment l'autora M.Nourbese Philip i com vaig visitar la seua pàgina on ella mateixa llig i afegeix efectes sonors a la seua poesia "Discourse on the Logic of Language" (www.nourbese.com). Jo ho escoltava amb l'iPhone en el tren tornant a casa. Com a estudiant no pensava que açò serviria per entendre el que volia dir, però, no obstant això va ser essencial. I en aquell moment vaig fer CLIC i vaig 'entendre'. I "s'estima el que es comprén".

I és que de les experiències tot seguit parlaré. Com a mestra, que per a mi significa ser estudiant permanent, entenc que necessitem estar al dia contínuament. I com fer-ho? Com sense formació? Com sense trobades? Aquesta és una manera, coneixent experiències educatives a través d'altres professionals.

A les escoles d'adults tractem de connectar amb l'alumnat, tal i com fan les publicitats de Coca-cola. Que l'alumne faça CLIC i veja l'educació com a seua i no com a imposició. Molts dels alumnes d'EPA provenen de males experiències personals i escolars, ja sé que no estic descobrint res de nou, però és que a més aquestes experiències hui en dia vénen més mediatitzades que mai.

Obviaré que alguns alumnes, sobretot a l'institut utilitzen els dispositius mòbils per a fer mal, gravar companys, gamberrades, etc. I és que l'escola és un reflex del que ocorre a la societat, també al carrer tenen aquest ús i sols podem afrontar-ho i intentar cultivar l'Ubuntu' que més avant explicarem (<http://bie.org> via @ainhoaeus una professora de Donostia).

Posar per escrit les coses és el que fa que les recordes, jo sempre vaig amb la Moleskine darrere...;-P Així és com escriuen els nostres alumnes i així és com hem de saber desxifrar-ho. Forma part del nostre treball conèixer el que ocorre amb els alumnes i suposa ser conscient de l'evolució del llenguatge en els joves.

Primerament, cal que explique alguns codis que utilitzaré a l'article.

El tipus de menció que faré dels autors no és el convencional, per què? Perquè perdria l'essència del que vull narrar. I és que les millors experiències educatives arriben a les meues mans a través d'una xarxa social que ja és coneguda: TWITTER. Estic a twitter des de 2010 i tinc a l'abast professionals de l'educació que d'altra manera seria impossible.

Saps com funciona? És com si t'agradara el Basket i decideixes seguir (follow) a @paugasol (aquest és el nom de Pau Gasol en twitter). Cal que explique un parell de qüestions relacionades amb aquesta xarxa social. Primer quan dic "tal cosa VIA @ nom" vol dir que la persona/institució de twitter que m'ha fet arribar la informació és la que va darrere de la @. En segon lloc i abans de l'autor/a, posaré l'adreça web, aquesta informació la podeu trobar introduint-la a la barra del navegador. I per últim la data de publicació de la font. D'aquesta manera matindré la propietat intel·lectual dels autors mitjançant Creative Commons, per a saber què significa entra en <http://www.scoop.it/t/educacion-3-0/p/2138240169/como-funciona-una-licencia-creative-commons-legal-e-digital> via @javiersanchezbo (10 juliol 2012).

Intentaré fer definicions curtes i simples del que significa cada ferramenta que citaré, però aquests textos tenen altra forma de llegir. I és que és un tecnotext, l'anomene així però podem parlar d'hipertextos o politextualitat, si vosaltres sabeu la forma correcta d'anomenar-los em permetreu la llicència de parlar-ne així.

Què és un 'Tecnotext'? Jo diria que és un text escrit, de qualsevol tipus i que necessita de la tecnologia (web, internet, suports digitals...) per a poder ser comprés en la seua totalitat. És a dir, que necessitem contínuament consultar Internet per a seguir el fil del que s'està dient. I això per què passa? Perquè ja no estem en un món d'una dimensió sinó que parlem de 'multidimensions' de l'educació, en què les experiències són les que fan aprendre i no sols la capacitat memorística. També escoltem parlar de professor 'multitasca' així que quan llegim, estem traduint formats, processant informació de diferents llocs, escoltant la reunió i fent un tweet sobre les conclusions interessants de la xarrada al mateix temps, i a més ho fem en diferents suports.

Aquest serà el punt principal de la meua tesi. Els nous suports, les experiències que conec de primera mà dels seus autors i com trobar-los i aprofitar-los.

Experiències que fan CLIC

Un article aparegut a eSchool News ens informa com per a Bill Gates el joc ha de ser un complement de qualsevol àrea curricular. La seua visió de l'aula del futur podria compondre's d'elements i situacions diverses i simultànies, com un grup d'alumnes front a un PC jugant a un joc educatiu o utilitzant un simulador, d'altres treballant amb el professor que els dona instruccions directes, mentre que altres segueixen una classe digital impartida per l'avatar d'altre docent. <http://www.lecturalab.org/story> via @SMconecta2 (20 juliol 2012).

És una definició fantàstica del que ens agradaria tenir a les escoles. Aquest curs he treballat com a tutora en Alfabetització d'adults, ha sigut una experiència meravellosa i he tret molt de profit de cadascun dels cursos i jornades que he anat fent durant els últims anys.

Històries de vida, art comunitari i escriptures col·lectives (Dr. Javier Abad)

Un dels projectes en què vaig participar aquest curs va començar l'estiu de 2011 en unes jornades formatives del Ministeri d'educació i la UNED (Universitat Nacional a Distància). Com a part formativa no presencial havia de posar en pràctica el que havia après aquell estiu. No sabia com fer-ho però la plataforma <http://leer.es/> em va oferir molts exemples ja que fa uns anys que treballen amb aquest tipus de formació on-line. Es tracta de compartir els projectes que posem en pràctica cadascun dels components dels cursos.

El Dr. Javier Abad, Professor Titular d'Educació Artística del Centre Universitari la Salle (Universitat Autònoma de Madrid) va ser el nostre coordinador durant tot el procés. L'altra mestra que va participar-hi és Clara Díaz mestra de primària del CEIP Toscal-Longuera (Tenerife).

El que més m'interessava en primer lloc era definir com investigar a les escoles d'adults utilitzant les històries de vida.

Una història de vida és una narració, un relat o exposició d'esdeveniments, ja siguin reals o ficticis. El concepte de vida per altra part té una gran varietat d'interpretacions però fem referència a la vida com l'existència. És a dir, una història de vida és un relat amb els successos, més o menys exhaustius, de la vivència de la persona al llarg de la seua existència.

Durant la resta de l'article, Javier A. ha utilitzat definicions de l'escriptura com a vehicle de la nostra imaginació i ancoratge de la memòria, la paraula com a testimoni d'aquesta, l'art comunitari, els textos col·laboratius i diàlegs intertextuals. En aquest article ens centrarem en aquests últims i en la narració final de l'experiència pràctica.

Textos col·laboratius i diàlegs intertextuals

Aquesta manifestació del text escrit de manera col·laborativa no és nou i agafa forma a través de la politextualitat. Els nous dispositius digitals i xarxes socials concreten aquest tipus d'experiències col·lectives. El fet de poder crear vincles en un text connectant-lo amb altres textos propis o amb els textos d'altres autors, permetent la possibilitat de crear hipertextos. A més en els últims anys s'han creat nous formats, com per exemple blogs i wikis.

Tot el treball de camp es va realitzar per tres mitjans, e-mail, plataforma leer.es i correu ordinari. Vaig preparar una presentació Power Point que podeu consultar al meu blog <http://littlemoonadventures.blogspot.com.es/>.

Un dels treballs més comuns dels mestres és fer presentacions, hi ha noves formes de presentar-les, un exemple és <http://prezi.com/>, que ens permet realitzar presentacions vistoses que canvien de direcció el text i queden molt vistoses. Una de les seues adeptes és <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/07/03/tutorial-prez/> via @dreig (3 juliol 2010). Però si ja pensem que dominem el Power Point hi ha moltes novetats al respecte de com fer-ho de manera pràctica com per exemple l'article 'Quadres d'una exposició' <http://juanfratic.blogspot.com.es/> via @juanfratic (20 novembre 2011).

Podeu llegir l'article complet i visitar l'experiència en http://www.gobier-nodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_orotava/ via @PILARtheMOON (10 maig 2012).

Experiències amb codis QR

Un codi QR és una forma de codificar informació semblant als codis de barres, però no té línies sinó que utilitza quadrets. Mitjançant una aplicació (hi ha diferents possibilitats de lectura de codis bidimensionals gratuïtes) et permet amb el mòbil o tablet emmagatzemar enllaços web per a ampliar l'experiència de l'usuari al llegir aquests codis. Com llegim el codi? Primer descarreguem l'aplicació al dispositiu que tenim a l'abast. Després obrim l'aplicació i col·loquem el dispositiu amb la càmera apuntant al dibuix (codi a quadrets), aquest actua com un codi de barres que al ser llegit portarà l'aplicació a obrir una pàgina web, blog, anunci, vídeo, etc.

Hi ha moltes formes d'utilitzar codis QR en educació. Fa poc un company em narrava com havia deixat als alumnes el seu mòbil multimèdia per a fer una exploració seguint les coordenades de l'institut, un altre em contava com és fàcil crear una gimcana per l'escola amb la tablet i els codis QR. Però hi ha moltíssimes experiències que podem consultar a la web, aquest Blog del curs "Aplicaciones didácticas de los códigos QR y la Realidad Aumentada" <http://qr-ar-edu.blogspot.com.es/> via @AumentaMe @lamagdaprofe @xsune (29 juliol 2012), ens en relata unes quantes. Jo vos suggeriré algunes d'aquestes i d'altres pròpies:

- A l'inici del curs passat vaig visitar a Roses (Catalunya) alguns dels seus monuments estan presentats mitjançant codis QR, sense trencar l'estètica del paisatge hi havia uns faristols de grandària reduïda que proporcionen la informació sobre les dades històriques, el mapa, la descripció de l'obra d'art o la pàgina web de l'ajuntament on trobar la informació de la construcció que estàs visitant. Així mateix aquests recursos turístics es poden utilitzar de manera didàctica. Quan fem una excursió podem saber si l'itinerari té codis QR i podem demanar als nostres alumnes que els utilitzen durant la visita. Al dia següent podem fer preguntes sobre la informació que hem manipulat durant l'eixida cultural.

- També tenim codis QR als periòdics i revistes. Generalment es refereixen a publicitat, però cada vegada més ens redirigeixen a la pàgina web dels mitjans de comunicació que estem consultant. A l'escola d'adults tractem de treballar amb notícies d'actualitat i per això fem servir tots els mitjans, especialment diaris i periòdics. Una activitat interessant per a l'inici de curs és treballar les diferents seccions d'un periòdic, llegir-les, parlar de les seues característiques físiques i de distribució. Podem parlar sobre què és una editorial, per què un periòdic tracta una notícia de manera diferent a l'altre. I finalment podem consultar amb els mòbils de l'aula la informació dels codis QR.
- El blog abans mencionat qr-ar-edu.blogspot.com.es té una activitat molt interessant que es diu "ARte en mi pueblo" publicat per Manuel Fernández Álvarez. Una activitat de l'àrea de religió per als alumnes de quart, cinquè i sisè de primària. Dissenyada amb codis QR, utilitza GEO localització i marcadors. Així sembla molt complicada, però si llegim el link i l'explicació de Lolo, sabem que la programació és fonamental. Uns alumnes arrepleguen la informació, d'altres creen un podcast i codis QR amb les dades, fotos i vídeos, els alumnes de secundària realitzen uns models 3D i finalment es crea una wiki.

Una ràdio escolar (Carles Simarro)

Experiències amb EdModo ràdio escolar via @carlesimarro presentació a Sagunt en juliol de 2011. El mestre de Primària Carles Simarro va presentar la utilització de la xarxa social Edmodo a l'escola de Vall Moll (Catalunya). Per què ens recomana Carles utilitzar una plataforma en Primària? Perquè permet al professor controlar l'entorn, ja que es tracta d'alumnes de curta edat, és una plataforma privada, però al mateix temps els alumnes poden sentir la llibertat que estan comunicant a la societat i publicant per a gent que els escolta (d'altres companys, familiars, etc que normalment consultaran el que els xiquets estan fent). Aquesta xarxa conté possibilitats que Carles sap utilitzar molt bé: una biblioteca amb recursos, un calendari amb les tasques a realitzar, també els alumnes poden discutir amb companys en una mena de xat, per a discutir la realització dels exercicis i també els mestres poden enviar enquestes que s'utilitzaran per a avaluar o autoavaluar el treball. El fet d'escriure per a ser llegits, fa que els xiquets construeixen coneixements sòlids per ser experiències que recordaran sempre, perquè són capaços de compartir recursos, resoldre dubtes i com he dit abans poden explicar tot el procés perquè ells mateixos són els que han construït tot el projecte. Altres possibilitats d'Edmodo són: obrir debats, crear avisos, rebre informació de blogs d'aula que van sorgint i compartir. Carles utilitza Google Docs com a complement per a presentar

documents, enquestes, etc. Però nosaltres no ens aturarem a explicar aquesta ferramenta. Més informació al blog de Carles Simarro en una presentació fantàstica d'Sliderocket: <http://mestredecinque.blogspot.com>

Entorns virtuals 3D (M. José Sala i Ramón Barlam)

Espurna més Espurnik de M. José Sala i Ramón Barlam. Vaig conèixer aquest gran projecte ja fa uns anys però és en els últims dos quan he pogut indagar més en el que aquest ambiciós projecte suposa. Si mai haviéu escoltat parlar de Ramón Barlam i Maria José Sala caldria que investigareu. Espurna és el nom del projecte, Espurnik és l'entorn virtual 3D del projecte i conta amb webquest i també un espai Moodle. Molts dels professors que conec hi participen però a més és tot un repte fer-ho. La descripció del projecte és crear un entorn virtual similar als SIMs que tant agrada als xiquets però on es porten a terme activitats educatives avalades i amb finalitat educativa. Com funciona? En primer lloc ens registrem a la plataforma i naveguem en les possibilitats que ofereixen. Després els alumnes i mestres creen el seu propi Avatar (que seria el personatge que et representa a l'entorn virtual). A la plataforma viuen les experiències d'aula en una illa amb aules, pissarres i d'altres objectes (meshes) que els professors i alumnes poden introduir, amb pràctica, al seu entorn. A aquests objectes se'ls poden afegir d'altres aplicacions com Glogsters (pòsters digitals), vídeos de Youtube (canal de vídeos), etc. Actualment hi ha més de set cents usuaris registrats i creixent. Els creadors són tot un punt de referència al món educatiu i podeu llegir l'infograma de totes les possibilitats que s'estan obrint en Espurn@. <http://www.espurna.cat/>; <http://espurnik.espurna.cat/>

Treball per projectes (Ainhoa Ezeiza Ramos)

Una de les experiències de les quals m'agradaria parlar és la presentada per Ainhoa Ezeiza Ramos sobre el treball per projectes a les jornades de Novadors d'aquest juliol. Ainhoa és una professora-investigadora a San Sebastià i és molt recomanable seguir els seus treballs. Ella va utilitzar la paraula 'Ubuntu' que fa referència a la interconnexió humana, per a treballar amb un software lliure. Però la part que ens interessa és que parlen d'educar en responsabilitat social. I és que utilitzem aprenentatge per contextos, aprenentatge centrat en la cultura, aprenentatge per simulació, tertúlies dialògiques i comunitats d'aprenentatge. Però com és de difícil plantejar a partir d'aquests conceptes? Molt difícil i Ainhoa ho sap, planteja partir d'una pregunta. Aprenentatge basat en projectes no és 'fer projectes'. Plantejar escenaris d'aprenentatge reals i els professors ajuden a avançar i reflexionar sobre el que va passant. Iniciem un projecte quan ells proposen els seus propis projectes. Seguir un procés natural, com per exemple crear un pòster gran amb

els items: Què sabem? Què volem saber? Què hem après? On trobar informació?. Podem seguir aquesta presentació en <http://edusol.info/es/bitacora/aprendizaje-basado-proyecto-m-s-all-hacer-trabajos-ainhoa-ezeiza-ainhoaeus-gran-fracaso-esp> via @ainhoaeus (3 juliol 2012).

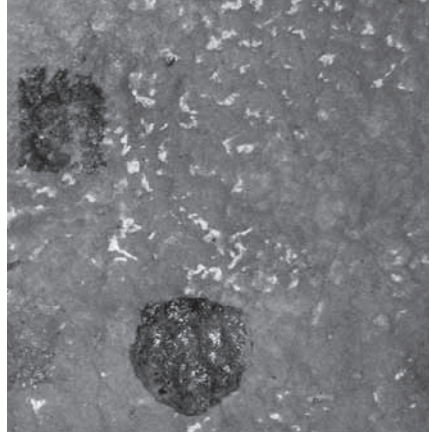
Recursos on fer CLIC

Ací teniu una llista d'eines que caldria que tots consultàrem i tinguérem en compte per a utilitzar a les nostres aules:

- Dispositius: tablets, ordinadors i pissarra digital (PDI).
- Plataformes col·laboratives: Mestre a Casa, Moodle, Edmodo.
- Eines educatives o amb ús educatiu: Sakai, Blackboard, Feevy, Diigo, Jumpart, Uniboard, CRUE, Meograph.
- Xarxes socials a compartir amb els alumnes, educació informal: Facebook, Twitter, LinkedIn, Scoopit, Instagram, Ning.
- Institucions formatives: Novadors, Aulablog, Espiral, Educared.

Com podem posar en pràctica tots aquests coneixements? Una bona opció és seguir els consells de diferents llocs en la web, ací vos deixo uns quants llocs on començar:

- <http://www.escuela20.com/> via @_escuela20 (28 juliol 2012)
- <http://www.scoop.it/t/e-learning-inclusivo/> via @juandoming (23 juliol 2012)
- <http://www.entreclick.com/100-herramientas-digitales-para-la-docencia-y-el-aprendizaje/> via @SantillanaARG (17 juliol 2012)



Les diferents necessitats de l'alumnat segons el seu perfil, comparativa entre l'alumnat dels cicles formatius de grau superior de desenvolupament d'aplicacions web i educació infantil ambdós en modalitat semipresencial.

*Amparo Vallés, Directora de la Unitat de Turisme de Florida Universitària
Pilar Ortega Leal, Professora de la Unitat d'Educació de Florida Universitària*



1. Introducció

L'objecte del present estudi és realitzar una anàlisi comparativa entre l'alumnat del curs 2011-2012 dels cicles formatius de grau superior de **Desenrotllament d'Aplicacions Web** i d'Educació Infantil impartits a Florida Universitària en la modalitat semipresencial, respecte al desenrotllament d'habilitats TIC, la seua cohesió com a grup i la realització de treballs en equip com a forma d'aprenentatge en un entorn virtual.

2. Presentació

Florida Grup Educatiu és un centre de formació amb més de 30 anys d'experiència dedicat a la formació al llarg de la vida, oferim formació reglada (ESO, batxillerat, cicles formatius, Universitat i formació no reglada (ocupacional i contínua).

Fa ja 10 anys començarem a treballar en la formació semipresencial en diversos àmbits, desenrotllant assignatures en formació reglada o cursos per a formació ocupacional i contínua, entre ells destaquem els cursos generats per a Unió Hotelera, com El Curs superior de Direcció Hotelera, o el Màster d'Innovació i Direcció Hotelera que impartim conjuntament amb la Universitat de València.

Estos cursos ens han permés desenrotllar una metodologia pròpia en formació semipresencial basada en la realització d'activitats i la comunicació constant amb l'alumnat, suportada per una plataforma d'aprenentatge virtual, actualment Moodle.

Esta experiència prèvia ens permet comptar amb un nombrós grup de professors i professores amb alta implicació en el desenrotllament d'estratègies d'aprenentatge basades en les TIC, tant en el coneixement i utilització de ferramentes TIC com en l'aplicació de metodologies adequades a un entorn virtual.

Estes metodologies s'han desenrotllat en el transcurs de diferents projectes europeus i, per tant, en col·laboració amb entitats educatives de diferents països. Alguns d'estos projectes han sigut: Projecte Europeu Fenícia emmarcat en el Programa Leonardo Da Vinci d'acció comunitària en matèria de Formació Professional, Projecte Europeu Forestur, emmarcat en el Programa Leonardo Da Vinci Projectes Pilot que tracten d'unir els conceptes d'e-learning, formació professional contínua i turisme. I més recentment el Projecte Europeu Tech-Connected Teacher (TC*Teacher) l'objectiu del qual era generar programes de formació per a formadors d'adults utilitzant ferramentes *on-line*.

En el curs 2011-2012 vam decidir fer el bot a la impartició de cicles semipresencials orientats a un públic adult, oferint els cicles de grau superior de Desenrotllament d'Aplicacions Web i el d'Educació Infantil. Ambdós cicles s'imparteixen també de forma presencial.

Les metodologies d'aprenentatge col·laboratiu que desenrotllen competències com ara el treball en equip o la gestió de conflictes, molt presents en la nostra metodologia de treball en l'aula presencial, es promou també en l'entorn virtual per mitjà del foment de l'aprenentatge conversacional a través de fòrums, activitats i altres ferramentes d'aprenentatge (Com ara Voxopop, Linoit, etc).

3. Justificació

Sabem que el percentatge d'abandonament en els cursos *on-line* ronda el 40% però la nostra experiència ens diu que si aconseguim generar un sentiment de grup i una major comunicació el percentatge d'alumnat que finalitza el curs augmenta.

Este sentiment de grup i una comunicació fluida i eficaç, tant entre l'alumnat com amb el professorat, creiem que depèn de la metodologia i de les ferramentes utilitzades per a implantar-la. Així mateix creiem que les motivacions i interessos de les persones que integren els grups influiran decisivament en la generació del dit sentiment de grup i que les seues necessitats respecte a la forma de dur a terme la comunicació i la creació del grup són diferents segons el cicle que cursen, en este cas, Tècnic Superior en Educació Infantil o Tècnic Superior En Desplegament d'Aplicacions Web.



El nostre estudi intenta mostrar la consistència o no de la hipòtesi de partida, açò és, ambdós grups desitgen una comunicació fluida i eficaç però les necessitats respecte a les ferramentes i forma de la comunicació són diferents.

4. Metodologia

Estudi quantitatiu

Objectius:

Anàlisi comparativa de necessitats entre l'alumnat de “Educació Infantil Semi-presencial” i el de “Desenrotllament d'Aplicacions Multiplaforma Semipresencial”.

Variables a analitzar:

Anàlisi de l'ús de ferramentes TIC.

Comunicació entre alumnat i entre professorat.

Cohesió grupal.

Treball en equip

Respostes basades en les següents escales Likert

ESCALA 1

1	2	3	4	5	
Molt desacord	en	En desacord	Ni d'acord Ni en desacord	D'acord	Molt d'acord

ESCALA 2

1	2	3	4	5
Mai	A vegades	El normal	Sovint	Molt sovint

ESCALA 3

1	2	3	4	5
Cap	Poca	Normal	Prou	Molta

Estes són les preguntes que s'han realitzat a les persones participants basant-se en les variables a analitzar:

	Anàlisi de l'ús de ferramentes TIC.	Comunicació entre alumnat i Cohesió grupal.	Comunicació amb el professorat.	Treball en equip
Necessitats prè- vies. (Expectatives, visió prèvia)	PLATAFORMA Anteriorment ha- vies utilitzat una plataforma de for- mació? A l'inici de la for- mació, Trobaves dificultats per a utilitzar la plata- forma? Consideres impor- tant realitzar una formació prèvia a l'inici de cicle sobre el maneig de plataforma?	Consideraves que la teua formació seria individualista i que no hi hauria contacte amb la resta d'alumnat?	Consideres que la sessió de presentació va ser adequada per a conèixer al teu profes- sorat?	Consideres ne- cessària una for- mació prèvia de treball en equip?
Necessitats du- rant la formació	En estos moments consideres que la plataforma és sen- zilla d'utilitzar? Has tingut proble- mes tècnics? Si has tingut S'han solucionat ? Durant la formació s'han utilitzat dife- rents ferramentes col·laboratives (P.Ex. , Linoil). Quin nivell consideres que comporten eixes ferramentes? Consideres que es necessita una formació que re- colze la utilització d'eixes ferramen- tes col·laboratives?	Quina importàn- cia consideres que té en el teu aprenentatge la comunicació amb la resta d'alumnat? En quin nivell consideres que tens contacte amb la resta de companyes i com- panyes? Consideres que hauria d'haver- hi major comu- nicació entre l'alumnat? <i>Comunicació informal.</i> Arran del cicle has iniciat alguna re- lació d'amistat amb alguna per- sona de classe?	Quina importància consideres que té la comunicació amb el professorat? Amb quina freqüència acudeixes a les classes presencials obligatò- ries? Amb quina freqüència acudeixes a les tutori- es grupals voluntàries? Pel que fa a les classes presencials- ¿Fins a quin punt són neces- sàries per a tindre un bon contacte amb el professorat? Et resulta senzilla la comunicació amb el professorat de forma on line? És diferent segons professors/es? Has utilitzat Skype per a comunicar-te amb el professorat?	Consideres que la formació semi- presencial ha de ser individualista? És preferible rea- litzar els treballs de forma grupal? Prefereixes treba- llar només? Quina importàn- cia consideres que té realitzar treballs en equip per a la teua inserció laboral posterior? Consideres que els treballs en equip s'han dirigit adequadament per part del pro- fessorat? Consideres que els treballs en equip s'han ava- luat adequada- ment per part del professorat?



Sol·licituds	D'estes opcions, quina o quines recomanaries abans de l'inici de curs Formació prèvia sobre l'ús d'internet. Formació prèvia en el maneig de la plataforma. Formació prèvia en ferramentes col·laboratives Un altre tipus de formació: definir	<u>Pregunta de selecció d'opcions:</u> Com podria millorar-se la comunicació/ cohesió entre l'alumnat?: • Nombre més gran de classes o tutories presencials. • Major utilització de ferramentes col·laboratives. • Activitats no formatives (Ex. Formació complementària o actes socials) • La comunicació és adequada.	<u>Pregunta de selecció d'opcions:</u> Com podria millorar-se la comunicació amb el professorat: • Nombre més gran de classes presencials. • Nombre més gran d'hores de tutoria. • Utilització de vies telemàtiques de comunicació (Skype)	<u>Pregunta de selecció d'opcions:</u> Per al desenrotllament de la competència de treball en equip en els cicles semipresencials es deuria: • Realitzar més treballs grupals. • Tindre una major comunicació informal • No fa falta desenrotllar esta competència en els cicles semipresencials.
ALTRES PREGUNTES FORA DE LES VARIABLES ANTERIORS				
	Què et va portar a realitzar la formació <i>on-line</i> ? No tenia plaça en la formació presencial Estic treballant. Possibilitat de compatibilitzar-la amb la meua vida personal. La qualitat de la formació. El reconeixement del centre que ho imparteix. És un títol oficial.	Què t'ha sorprès de la formació <i>on-line</i> ? Pregunta oberta	Què destaqués de la formació <i>on-line</i> ? Pregunta oberta	

L'enquesta es va realitzar de forma *on-line* a través de Google docs.

1. Anàlisi

El qüestionari es va remetre tot l'alumnat d'EDI i DAW. S'han obtingut 7 respostes del cicle de DAW, d'un total de 15 alumnes i 11 del cicle d'EDI d'un total de 19 alumnes. És destacable que en el cicle d'EDI només hi ha matriculades dones i en el cicle de DAW tan sols hòmens.

Atenent a les dades obtingudes podem determinar els aspectes següents:

A l'inici de la formació les participants del cicle d'EDI trobaven més dificultat per a utilitzar la plataforma que l'alumnat de DAW, 67.27% enfront del 45.7%. No obstant això, set mesos després de l'inici del curs les diferències respecte a la visió de la senzillesa en l'ús de la plataforma no són significatives entre els dos grups, percebent-se inclús més senzill el seu maneig per part del grup d'EDI, 87,27% d'EDI enfront de 82.85% de DAW.

La visió que té l'alumnat abans d'iniciar la formació és que esta serà individualista, els dos grups tenen una creença prou alta en este sentit, EDI 70% enfront de 68.57% DAW. Una vegada avançat el curs, amb el nostre sistema d'ensenyança basat en l'aprenentatge col·laboratiu, els dos grups consideren important per al seu aprenentatge la comunicació amb la resta de l'alumnat. S'aprecien diferències significatives entre ambdós grups respecte a la percepció de contacte amb la resta de companys i companyes, sent d'un 69% en el grup d'EDI i d'un 40% en el de DAW es reclama un major contacte amb els seus companys i companyes sent este resultat superior en EDI. Estos resultats mostren una diferència respecte a la major necessitat contacte i comunicació de l'alumnat d'EDI enfront del de DAW.

Analitzant la comunicació i relacions informals trobem una clara diferència entre els dos cicles, ja que al preguntar sobre si han iniciat algun tipus de relació d'amistat amb les persones participants en la formació, en el cicle d'EDI obtenim un 74,54% enfront de tan sols un 34,28% en DAW. Volem lligar esta qüestió amb la major assistència a les classes presencials obligatòries i voluntàries del grup d'EDI que acudeix a les mateixes en un percentatge del 78% enfront del 40% de DAW. Este contacte directe afavoreix les relacions interpersonals. La major assistència a les classes presencials es pot deure que per part de l'alumnat d'EDI se la considera de gran importància en per al seguiment favorable del curs, un 83% enfront d'un 65% en DAW.

En els dos grups es considera important el treball en equip per a la posterior inserció laboral, si bé en els dos grups hi ha persones que prefereixen el treball individual, sense que apreciem diferències entre els dos cicles.

Per a millorar la comunicació amb el professorat els alumnes de DAW prefereixen la utilització de vies telemàtiques mentres que les alumnes d'EDI prefereixen la presencialitat.

En els dos cicles es considera que en l'ensenyança semipresencial no fa falta el desenrotllament de la competència de treball en equip.

Les raons que van portar a l'alumnat a realitzar un cicle semipresencial són variades, predominant en el cicle d'EDI la titulació oficial i el reconeixement del centre i en el de DAW la compatibilització amb altres activitats. En la formació *on-line* destaquen la flexibilitat d'horaris però les alumnes d'EDI donen molta importància a l'organització del temps, a la conciliació amb la vida personal i laboral i al desenvolupament de les competències TIC.

2. Conclusions

La principal conclusió que hem obtingut és que la visió prèvia dels dos grups és que la formació *on-line* serà individualista però a través de la nostra metodologia d'ensenyança hem desenvolupat la competència de treball en equip, després d'este primer curs continua existint en ambdós grups reticències en el treball grupal, igual que succeïx en els cicles presencials a l'introduir els treballs en equip com a part integrant del procés d'ensenyança aprenentatge.

Destaquem la major necessitat comunicació interpersonal de les alumnes del cicle d'EDI i la utilització de les classes presencials en major grau per a donar solució a esta necessitat.

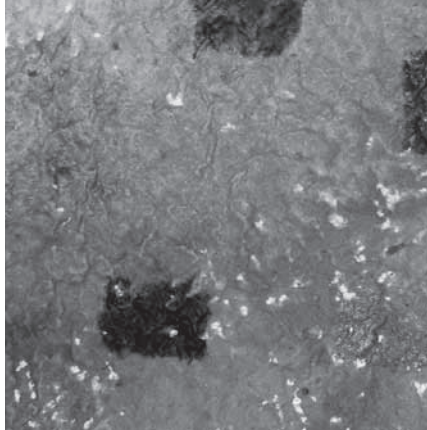
D'altra banda, si bé el grup d'EDI partia d'una més dificultat en l'ús de la plataforma, ha finalitzat el curs amb un alt domini d'aquesta.

Creiem que el desenvolupament d'esta metodologia d'aprenentatge col·laboratiu en entorns de semipresencialitat resulta molt adequada per a cobrir les dos facetes: flexibilitat d'horaris i desenvolupament de competències de treball en equip, comunicació i ús de tics.

Alumnat total matriculat d'EDI 20 i de DAW Alumnat que continua estudis en este moment 19 d'EDI i de DAW.

El percentatge d'alumnat que continua realitzant els seus estudis en esta tercera avaluació és del 95% en el cas d'EDI i de XX en el cas de DAW. Per tant, podem concloure que el desenvolupament de competències i la metodologia empleada en el nostre sistema d'ensenyança possibiliten l'èxit formatiu del nostre alumnat, disminuint significativament els percentatges d'abandonament dels cursos.





Jo, Magdalena: analfabeta i empresonada. Aprenentatges biogràfics de dones

Emília Maria da Trindade Prestes, Universitat Federal de Paraíba

Helen Halinne R. de Lucena, Universitat Federal de Paraíba



1. Introducció

En una vesprada de tardor Madalena, una de les 211 dones empresonades en una presó femenina de João Pessoa (capital de l'Estat de Paraíba, Brasil), narrant la seua trajectòria de vida, va comentar:

Tinc 40 anys i crec que mai vaig estudiar, no ... No recorde haver estudiat, no. Recorde que em vaig fumar un porro amb 10 anys, però no que estudiara. [...] Jo estic boja encara per aprendre. ¡Boja, boja, boja! [...] Per Déu! Avui comence a estudiar! És avui! Creus que encara aprendré? ¡Escolta, dona! ¡Volia tant aprendre! [...] Escolta, vaig a fer una lloança i vaig a fer una carta ben bonica per al jutge. Del que tinc més ganes és de fer la meua carta.

Amb els drets garantits per la Declaració Universal dels Drets Humans i la Constitució de 1949 de Brasil de 1988, i reunint les característiques que les converteixen en un dels segments objectiu de les propostes d'Educació de Joves i Adults (EJA), l'acadèmia poc sap de les trajectòries de vida d'aquestes

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

dones: els seus aprenentatges, que no sempre s'han dut a terme segons les normes i les regles imposades per una societat desigual i discriminatòria, com elles produeixen les seues existències i quins són els seus desitjos i expectatives i quins projectes de vida manifesten.

Aquesta absència va motivar aquest text, l'objectiu és relacionar l'aprenentatge de les dones empresonades, que van experimentar l'aprenentatge en contextos formals (com escoles i d'altres institucions educatives amb intencionalitat) i en (els espais no institucionalitzats i autoorganitzada) no formal i informal i considerat com el més notable per a compondre les seues biografies, incloses les relacionades amb la negació del dret a l'educació.

L'enfocament teòric es va basar, fonamentalment, encara que no exclusivament, en les idees d'Alheit i Dausien (1996, 2000, 2007, a: HERNÁNDEZ, 2007), mitjançant el concepte de biograficitat, una aproximació teoricometodològica que analitza, en la teoria i en la pràctica, el contingut de l'aprenentatge al llarg de la vida a l'interior de les biografies individuals: els processos d'aprenentatge i de formació de les biografies dins d'estructures socials i de contextos culturals de significat en què els subjectes s'insereixen.

L'interés d'aquesta perspectiva teoricometodològica rau en afavorir la comprensió sobre la complexitat en què es va convertir l'administració de la pròpia vida en el transcurs de la modernitat (ALHEIT & DAUSIEN, 2005), que, d'una banda, va aportar riscos socials als subjectes, però, d'altra banda, va fer emergir noves estratègies per enfrontar-s'hi, implicant "sorprenents capacitats creatives de (re) construcció" de les biografies (ALHEIT, 1994; DAUSIEN, 1996, Kade & SEITTER, 1996, a HERNÁNDEZ, 2007).

Assumim com a premissa d'explicació que els processos d'aprenentatge ocorreguts en l'àmbit de l'educació formal, no formal i informal, adreçats a l'adquisició de la ciutadania i l'emancipació i afavorits per l'ampliació del discurs sobre el dret a l'educació inclosa en el concepte d'educació/aprenentatge al llarg de la vida, mantenen estrets vincles amb l'educació i els aprenentatges de joves i adults, i poden ser estesos a l'educació a les presons. La idea d'educació, vista com un procés al llarg de la vida i dirigida a "una construcció contínua de la persona, del seu saber i de les seues aptituds, [...] de la seua capacitat de discernir i actuar" (DE-LORS, 1999, pàg. 106), reforça la idea que els aprenentatges, fins i tot aquells que han ocorregut en espais no favorables, com són les presons, són capaços de possibilitar l'obertura de "finestres" d'oportunitats per a les persones, principalment en les vivències de noves sociabilitats: adquisició de nous renaixements i identitats.

Els "actes de parla" (SEARLE, 2001) de les dones que fonamentaran les nostres anàlisis en aquest text van ser obtinguts d'entrevistes realitzades en el presidi femení, tenint com categories d'anàlisi: biografia i família, biografia i treball i bio-

grafia i escola. En la categoria “biografia i família” es pretenia comprendre les situacions familiars en què es donen els desenvolupaments dels seus aprenentatges biogràfics: la construcció de sociabilitats i de les subjectivitats d’aquestes dones. A “biografia i treball” es van enfocar les implicacions dels aprenentatges biogràfics de les entrevistades (en contextos formals, no formals i informals) en l’estructuració de les seues experiències professionals al llarg de la vida. La categoria “biografia i escola” va propiciar l’anàlisi de les experiències educatives i/o aprenentatges viscuts (o no viscuts) en els contextos escolars i les seues implicacions en la construcció de les biografies.

A més de la utilització de l’entrevista per a organitzar les biografies, utilitzem el qüestionari per a establir la caracterització de la població de dones que es trobaven empresonades durant el període de la recollida de dades. D’aquesta totalitat van ser seleccionades cinc dones, de manera intencional, perquè narraren les seues trajectòries biogràfiques.

2. Entenent la presó: construcció històrica, funció punitiva i els dilemes que impregnen el fenomen de l’empresonament

Brasil, l’any 2008, mantenia a la presó a la quarta major població empresonada del món, amb un contingent de 446.687 persones entre homes (94%) i dones (6%), distribuïts en 1.094 presons estatals i federals (INFOPEN, 2008). Atés que l’augment de la violència, física o simbòlica, és un dels trets característics de la modernitat social, el que significa un risc per a l’estabilitat i el manteniment de l’actual model d’Estat i societat, com comprendre el fenomen de l’empresonament en l’actual context de la globalització?

Michel Foucault, en la seua obra *Vigilar y castigar* (2002), aborda com a assumpte central la resposta social al crim i l’evolució humana en la forma de tractar el criminal. En aquesta obra discuteix qüestions problemàtiques i que impregnen la societat, com ara, l’actuació criminal dels subjectes socials i les formes de castigar les persones que cometen els delictes a la societat a través de les seues institucions i de les relacions que en aquestes s’estableixen en diferents moments de la seua història¹.

Segons la bibliografia sobre la història dels càstigs, que en l’Antiguitat, encara que es van adoptar la pena de mort i els càstigs corporals i infamants, no es coneixia el sistema penitenciari amb caràcter penal. La primera institució penal de l’Antiguitat, segons Magnabosco, fou l’Hospici de Sant Miquel, a Roma, denominat Casa de Correcció, i destinat principalment a empresonar “xiquets incorregibles” (MAGNABOSCO, 2008).

A l’edat mitjana, les sancions estaven sotmeses a l’arbitri dels governants, que les imposaven en funció de l’“estatus” social a què pertanyia el reu, sent molt fre-

¹ La teoria política de la criminalitat desenvolupada per Foucault rebutja el concepte de naturalesa criminal de determinats individus, per a mostrar el crim com un joc de forces, en què la posició de classe produeix el poder i la presó (Santos, 2005, pàg. 06).

qüent l'ús de càstigs com a promoció de l'espectacle del dolor. A la meitat del segle XVI, es van iniciar els moviments per a la construcció de presons organitzades per a la correcció dels penats mitjançant el treball i la disciplina (MAGNABOSCO, 2008). A partir del segle XVIII, la forma d'organitzar el poder de castigar a través del suplici va ser gradualment substituïda pel projecte d'institució carcerària, mantenint-se amb algunes variacions fins a l'època contemporània. En aquesta nova forma carcerària, com adverteix Foucault,

La punició és una tècnica de coerció dels individus que utilitza tant processos d'ensinistrament del cos -sense signes-, com els traços que deixa, en forma d'hàbits en el comportament, i aquesta suposa la implantació d'un poder específic de gestió de la pena (FOUCAULT, 2002, pàg. 108).

La nova institucionalitat carcerària va adoptar una nova manera de castigar, ara relacionat amb el temps (durada de la pena), amb la disciplina i amb la docilització del cos. El projecte d'institució carcerària adoptat va comportar també l'objectiu de “reformat” l'individu que s'havia desviat i havia incomplert les regles del contracte social.

Així, quan el suplici va passar a ser entès per la societat com una pràctica intolerable, la presó va sorgir, presentant-se com a solució. Equesta passa a constituir-se com la institució que millor dona compte de “corporificar” la tecnologia del poder específica de la modernitat, resultant aquesta tecnologia ben aplicada per mitjà de la disciplina (FOUCAULT, 2002). Aquesta condició de la punició, atès el seu nou caràcter humanitzant, va passar a ser entesa com una mesura politicopedagògica, capaç de transformar una persona criminal en una persona normal (“normal” des del punt de vista de la convivència social harmònica). “En aquest sentit, la pena és proposta no tant com punició, sinó com a factor de “reeducació” de l'individu (JULIÃO 2009, pàg.63).

Al Brasil, la construcció de la primera presó brasilera, la *Casa de Correção* de Rio de Janeiro va sorgir el 1769, a través de la *Carta Regia do Brasil*. La Constitució de 1824 va determinar que les condemnes tingueren als reus separats per tipus de crim i pena, i que s'adaptaren les condemnes perquè els detinguts pogueren treballar. A principis del segle XIX va començar a sorgir la superpoblació, quan la *Cadeia da Relação*, a Rio de Janeiro, ja tenia un nombre més gran de presos que de places. El 1935, el Codi Penitenciari de la República propugna que, a més de complir la pena, el sistema també treballara per a la regeneració del detingut. Al juliol de 1984, la Llei de Realitzacions Penals (*Llei de Execuções Penais*, LEP), que fixava els seus objectius en la resocialització dels presos, prohibeix la violència efectuada contra els detinguts i reconeix els seus drets humans, garantint l'assistència educativa, així com la instrucció escolar i la formació professionalitzant, particularment

en el seu article 19, paràgraf únic: “La dona condemnada tindrà formació professional adequada a la seua condició” (LEP 7210/84).

No obstant això, entre les expectatives generades en relació amb les propostes humanitzants i de recuperació de la convivència social harmònica de l'individu i la seua concreció, hi ha una enorme distància. Per tant, si l'objectiu de la punició és el de propiciar a la persona una condició que li permeta reintegrar-se en la societat, concretament, quan eix de la presó, està molt menys adaptada a les normes de la societat que quan va ingressar. Segons Fatima Souza (2008), el 2007, setanta-dos anys després de la implantació de la norma que establia els drets dels individus i els processos reeducatius, “la regeneració dels presos encara és una utopia, ja que el retorn a les presons de la gran majoria dels detinguts que van estar-hi mostra que, al Brasil, la condemna no regenera a quasi ningú”.

El poder de castigar mitjançant l'empresonament en institucions penals ha mostrat molts problemes. El principal d'aquests és el terrible creixement de les persones preses. Segons Julião (2009), aquest creixement està entre el 5% i el 7% anual, el que implica dir que, en cada mes, el sistema penitenciari rep més de 8.000 persones, mentre que n'allibera a penes 5.000.

A l'Estat de Paraíba, ubicat a la Regió Nord-est del Brasil, segons dades de l'administració penitenciària, fins al març de l'any 2011 hi havia un total de 8.106 persones empresonades en presidis i presons públiques. Entre elles, 7.647 homes i 459 dones. Aquest total inclou les persones que estan en presó provisional, règim semi-obert, obert, i els condemnats en règim tancat.

El perfil de les persones preses reflecteix la parcel·la de la societat marginada i exclosa dels beneficis econòmics de la societat. Les dades del Ministeri de Justícia indiquen que en una presó brasilera:

[...] 95% són pobres o molt pobres; 65% són negres o mulats; 75% no van completar l'ensenyament bàsic, 12% són analfabets i prop del 60% tenen entre 18 i 30 anys -edat econòmicament activa-, oriünds de grups menys afavorits de la població o de grups usuaris de drogues (JULIÃO, 2006, pàg. 62).

El baix grau d'escolaritat que la majoria de la població empresonada posseeix indica la negació del dret fonamental a l'educació i, conseqüentment, d'altres drets fonamentals, una vegada que l'educació és considerada “[...] una clau que permet l'accés als drets humans bàsics, com ara la salut, l'habitatge, el treball i la participació, entre d'altres”. (UNESCO, 2009, pàg. 11).

Si la negació del dret a l'educació està entre una de les principals causes de la pobresa² (MAYER, 2006), aquesta al seu torn motiva la pràctica de crims. És a dir, la negació del dret a l'educació tendeix a motivar les pràctiques de crims. Per tant, no és difícil entendre el fet que les persones empresonades han estat involucrades fàcilment en crims que els han reportat algun tipus de benefici econòmic, conside-

² La pobresa reuneix tot los tipus d'exclusió: educació, vivenda, salut i cultura estan fora de l'abast. [...] (Mayer, 2006, pàg. 29).

rant que la falta d'escolaritat i d'un treball socialment reconegut amplien les oportunitats d'una persona d'ingressar en una vida delictiva.

És cert que, de manera realista, ni les polítiques públiques d'educació ni les de qualificació per al treball són suficients i/o eficaces per a transformar les qüestions estructurals provocadores de pobreses. Mentrestant, és un fet estadísticament comprovat que les persones que disposen de major escolaritat i qualificació posseeixen una oportunitat major d'accedir a la convivència social i al mercat de treball, i, per això, si es manté al marge de la delinqüència. Podem suposar que si fóra oferida educació a les persones empresonades en el sistema penitenciari, aquestes poblacions tindrien més informacions, coneixements i formació i, en sortir de la presó, podrien adaptar-se amb menor dificultat a la societat i les seues exigències socials i normatives, i enfrontar les adversitats que, per cert, sorgiran.

Aquesta és la comprensió de les polítiques actuals d'organismes internacionals com la UNESCO i l'OEA, i d'altres organismes nacionals com el Ministeri d'Educació, el Ministeri de Justícia i les Secretaries estatals d'Educació i de Justícia, a més d'algunes organitzacions de la societat civil, responsables de la concepció i posada en marxa de les propostes educatives per a les persones empresonades. L'oferta d'educació i de qualificació professional, amb èmfasi en la modalitat d'Educació de Joves i Adults ofereix a aquestes poblacions, és, innegablement, un gran desafiament a què s'enfronten les polítiques públiques educatives en la modalitat de l'EJA una vegada que el Pla Nacional d'Educació (PNE), llei aprovada pel Congrés el 2001, va establir que fins l'any 2011, Brasil hauria d'"implantar a totes les unitats penitenciàries i en els establiments que atenguen a adolescents i joves infractors programes d'educació de joves i adults de nivell bàsic i mitjà, així com de formació professional, contemplant per a aquests destinataris el finançament pel MEC de material didacticopedagògic i l'oferta de programes d'educació a distància"(PNE, 2001).

3. Les dones empresonades i l'EJA: nous problemes i noves visions

Les transformacions econòmiques, polítiques i tecnològiques esdevingudes en el món després dels anys 70, que repercutien en la vida social i en les experiències objectives i subjectives dels individus, van propiciar el sorgiment de nous moviments a favor de les poblacions marginalitzades i sense escolaritat ni qualificació. Les noves exigències de producció i les formes d'administració, que exclouen milers de persones del món del treball, han penalitzat, sobretot, a aquelles poblacions desproveïdes d'escolaritat i de la qualificació necessària en el nou model. El món globalitzat ja no pot ignorar els jòvens i adults analfabets, amb baixa escolaritat o desproveïts de qualificació.

No va ser sense motius que les grans conferències educatives celebrades a finals del segle XX transformaren la qüestió educativa en una qüestió política, afa-

vorint el sorgiment i la defensa de les propostes educatives per a tots amb vistes a equilibrar els desequilibris que provoquen desigualtats i exclusions. Els nous enfocaments teòrics i polítics sobre els drets de la ciutadania van renovar, de manera ampliada, les concepcions de l'educació com a dret del ciutadà o de la ciutadana i deure de l'Estat, i obligaran els diferents governs a assumir l'educació com un dret universal de les poblacions i a reorganitzar les seues agendes polítiques a favor dels més fràgils i desprotegits.

A la V Conferència Internacional sobre Educació d'Adults (V CONFINTEA), celebrada el 1997, el concepte d'Educació al Llarg de la Vida, com a dret de les persones, independent de la seua condició i posició en el món, va cobrar importància. La responsabilitat de l'Estat com a entitat legítima per a assegurar el dret de tots a l'educació, particularment als grups menys privilegiats de la societat, en què s'inclouen les dones, va ser posada en relleu com una exigència democràtica. En la perspectiva de l'educació/aprenentatge al llarg de la vida, basada en els aprenentatges adquirits pels subjectes a partir de les seues experiències de vida, va passar a ser defensada com a mecanisme capaç d'oferir als subjectes oportunitats de conduir els seus propis destins i reorganitzar, quan siga necessari, els seus ritmes de vida (DELORS, 1999, pàg. 105).

4. La teoria de la biograficitat i les biografies de les dones empresonades

El procés de transició de la primera a la segona modernitat, marcat per una sèrie de transformacions (en l'economia, en el món del treball, en la família, a l'escola, etc.), Va impactar directament en la manera de construcció biogràfica dels gèneres, més encara en les biografies femenines, afavorint maneres més diferents de construcció.

Segons Alheit & Dausien (2007), la biograficitat ajuda a fer que els individus reconstruïsquen alhora "[...] la seua història respectiva com a dona o com a home (en un determinat context social i del món de vida)" (ALHEIT & DAUSIEN, 2000 , pàg. 35), possibilitant, a través de les narratives, repensar noves trajectòries i projectes de vida. Aquests autors entén que els subjectes, a més de construir les seues biografies individuals, també produeixen prototips per les seues biografies, és a dir, es produeixen a ells mateixos "[...] les prescripcions del món de vida per a les regles "masculines" i "femenines" de l'acció biogràfica", el que implica dir també que poden canviar-les (ALHEIT & DAUSIEN, 2005).

Utilitzant els paradigmes biogràfics, Dausien (2005) analitza les noves formes de divisió sexual del treball, particularitzant la situació de la dona. L'argument que fonamenta les seues reflexions s'afirma en la pregunta: quin és el pes de la qüestió

professional (formació, professió, carrera, condicions d'existència) i de la qüestió familiar (relacions, fills, sexualitat, projecte familiar) per als plans de vida d'una dona?

En un intent d'oferir respostes per a aquesta qüestió, l'autora presenta quatre models de vida per a les dones: el primer es denomina "vida per la meitat", i es refereix a l'opció per la família en perjudici de la professió, el segon es diu "vida doble", doncs, per mitjà d'ell, les dones busquen, encara que amb prou feines, la conciliació de dos aspectes de l'estructura social: família i treball, el tercer model es denomina "vida discontinua", ja que resulta cada vegada més comú entre les dones haver d'interrompre la vida professional per a tenir un fill, o abdicar de la cursa per a acompanyar a la parella que, per exemple, canvia de lloc de treball, el quart i últim, es denomina "vida no-viscuda" i correspon a la vida d'aquelles dones que se sacrifiquen pels altres i no aconsegueixen conquerir la seua autonomia (DAUSIEN, 1996, apud, LISBOA, 2006). Aquests models, aplicats a situacions concretes de les dones i comparats amb les biografies dels homes, possibiliten a l'autora afirmar que les trajectòries de vida de les dones són bastant més complexes que les dels homes doncs, no de manera infreqüent, una mateixa dona pot viure, en diferents moments al llarg de la seua vida, els quatre models. Aquests trajectes són els que els autors citats entenen com aprenentatges, és a dir, sistemes d'experiències o d'assimilacions, que resulten indispensables per a compondre la biografia de la vida. Segons Alheit i Dausien, sense aprenentatges no hi ha biografies i sense biografies no hi ha aprenentatges. Els aprenentatges o la formació de nous *habitus* (BOURDIEU, 1987), o la construcció d'un sistema de referència de si mateix o del món (MAROTZKI, 1990, a: ALHEIT, 2007), possibiliten la construcció de les experiències, formant una "reserva de sabers" d'una persona (ALHEIT, 1993, ALHEIT; HOERNIG, 1989).

El desafiament és trobar evidències empíriques i teòriques capaces de propiciar elements explicatius sobre quins aprenentatges possibiliten a les persones desproveïdes d'escolaritat o qualificació, com és el cas de les dones empresonades, superar els processos d'exclusió que componen la seua biografia. Com vencer els condicionaments de l'estructura social? Quins aprenentatges podrien tenir aquestes dones empresonades per a inserir-se en un mercat de treball que demana un mínim d'escolaritat i de qualificació? Per a aquestes dones empresonades, analfabetes o semianalfabetes, i que no encaixen en les exigències del nou mercat o de la societat del coneixement o de la informació, les conseqüències són més greus del que ho són per a altres dones que viuen en situació de llibertat i que tenen un major nivell d'escolaritat o qualificació. Qui mai té l'oportunitat d'aprendre a aprendre no té ocasió d'aconseguir noves qualificacions al llarg de la vida. Autors com Tourain (2007), Hiratta (2007), Medeiros (2002), Heilborn (1999), oferiran en el tema del

gènere i mercat de treball, sobretot en el cas de les dones, ajudes analítiques importants per a la comprensió dels processos que configuren les biografies de les dones i els seus processos d'inclusió/exclusió, incloent-hi les dones empresonades.

En el context de l'educació al llarg de la vida, els processos d'escolarització i de formació com a formes de sociabilitat es converteixen en un dels principals aspectes que impulsen les transformacions biogràfiques i de superació de les desigualtats, ocasionant una reconfiguració significativa de les trajectòries de vida.

D'aquesta manera, les transformacions estructurals i conjunturals ocorregudes en el món en els últims trenta anys i que van propiciar el sorgiment del concepte d'educació al llarg de la vida i la seua operacionalització i funcionalitat, van estimular a tot el món l'adopció de pràctiques educatives formals, van animar les ofertes d'educació i de formació en els més variats contextos, entre els quals hi ha els presidis. Un exemple de les propostes educatives es troba en el projecte "Educant per a la Llibertat", adoptat en els centres penitenciaris nacionals.

5. L'educació als centres penitenciaris

El projecte "Educant per a la Llibertat", una iniciativa del Ministeri d'Educació i del Ministeri de Justícia del Brasil, va sorgir l'any 2005, amb objectius orientats a la garantia, ampliació i enfortiment de les activitats educatives en els contextos penitenciaris. Aquest projecte que va ser articulat, en l'àmbit dels estats federals, per les secretaries estatals d'educació i d'administració penitenciària, va incloure entre les seues accions enquestes i investigacions per a implantar accions educatives relacionades amb l'EJA en els centres penitenciaris, a més de seminaris regionals sobre l'esmena de la Llei de Realització Penal que preveia una reducció de la pena per a la persona que estudiara a la presó. L'oferta d'educació a les presons no es va justificar només com un instrument de rehabilitació (encara que hi contribuïa), sinó per l'oportunitat de garantir a les persones empresonades la reconciliació amb l'acte d'aprendre (MAYER, 2006), i, conseqüentment, de millorar la qualitat de vida en el seu actual context vital, confluint amb les recents orientacions educatives centrades en el concepte d'educació al llarg de la vida i per les pautes dels documents internacionals i nacionals relacionats amb l'EJA.

Per a Mayer (2006, pàg. 22), l'educació als centres penitenciaris no s'ha de restringir únicament a l'ensenyament, sinó ser primordialment "una oportunitat perquè els interns descodifiquen la seua realitat i entenguen les causes i conseqüències dels actes que els van portar a la presó". En la seua comprensió, això només és possible si l'educació oferida en aquests contextos estableix

[...]moments d'aprenentatge, d'experiències exitoses, de trobades que no siguin relacions de força, moments de reconstrucció de la pròpia història, espais per a expressar emocions i realitzar projectes". (MAYER, 2006, pàg. 03).

És el que ell anomena aprenentatge/educació al llarg de la vida a la presó. La bibliografia acadèmica brasilera sobre la relació dona i presó, d'altra banda, és encara molt limitada, sobretot pel que fa als processos i les pràctiques educatives. Els pocs estudis existents en les àrees de les ciències socials són intents d'explicar les accions criminals de les dones atenent a la seua situació de pobresa i d'exclusió, o per causes relacionades amb els factors biològics i psicològics: trastorns hormonals, complexos, neurosi i manies (CUNHA, 2006, pàg. 04), factors que condicionen els rols socials ocupats pels gèneres en l'època contemporània.

L'any 2009, el banc de dades de tesis de CAPES permetia conèixer que, entre tesi de màster i doctorals en el període de 1987 a 2008, hi havia només 122 obres sobre aquest tema en les diverses àrees de coneixement. La majoria dels treballs trobats sobre el tema en l'àrea educativa presenten reflexions sobre els significats de les accions educatives dins dels presidis femenins, discutint tant les implicacions d'aquestes accions en la vida de les dones empresonades en el context de la presó, així com les potencialitats de les accions educatives per a la seua reinserció a la societat. El mateix any, en les principals revistes brasileres d'educació, com la *Revista Brasileira de Educação* i la *Revista Educação & Perquisição* (2005, 2006 i 2007), l'assumpte de la dona, la presó i l'aprenentatge era quasi inexistent, ja que només hi havia un article en cadascuna d'aquestes. En la *Revista Brasileira de Educação*, Hugo Rangel (2007) presenta una discussió sobre les condicions de l'educació carcerària a Europa, conclouent que l'educació a la presó afavoreix als presos en la seua comprensió dels sentits i significats de les seues actituds criminals del passat, donant-los la possibilitat de resignificar-les en la perspectiva d'una transformació. L'article present en la *Revista Educação & Perquisição* s'anomena "*Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescent*" [Narratives sobre la privació de llibertat i el desenvolupament del *self* adolescent] i defensa la idea que les narratives en aquest procés de privació són molt importants perquè serveixen d'instrument d'organització de l'experiència subjectiva i social, i conseqüentment, de la vida mental (OLIVEIRA & VIEIRA, 2006).

Aquesta revisió de l'estat de la qüestió al Brasil permet comprovar l'existència d'una enorme llacuna respecte de l'abordatge del tema de la criminalitat des del punt de vista de l'educació i dels aprenentatges, apuntant la necessitat d'ampliar els estudis sobre aquesta problemàtica, sobre tot aquelles que es refereixen als esdeveniments sobre els processos que permeten noves construccions biogràfiques de les dones empresonades posant el focus en els processos educatius.

6. Les dones empresonades de João Pessoa (Paraíba)

L'any 2006³, en el presidi femení de João Pessoa, la capital de Paraíba, Brasil, albergava un conjunt de 128 dones empresonades. Aproximadament el 45% d'elles

³ Dades obtingudes mitjançant una enquesta realitzada in loco en els registres de las dones empresonades en el presidi femení de João Pessoa.

tenien entre 18 i 29 anys, i prop del 12% s'incloïa en franges d'edat per sobre dels 46 anys. Pensar la relació de joventut i criminalitat no és tasca difícil atés que, en l'època contemporània, els conflictes i la desesperança viscuts pels joves, i de manera especial per les dones joves, poden servir com a justificacions per les vivències de risc lligades a l'alcoholisme, les drogues, la violència, i etc., fenòmens que condueixen al “món del crim”.

En relació amb la raça/color, prop del 75,8% seria mulata (marró), un 17,2% negra i amb prou feines el 7,0% blanca. Els petits matisos entre els colors de les dones autodenominades negres i marrons reforcen l'argument de l'existència de relació entre sexe, color i violència. Són les dones negres les que, generalment, estan més exposades a la misèria, a la pobresa, a la violència, l'analfabetisme, les més exposades a la precarietat en l'atenció dels serveis assistencials, educacions i de salut. Respecte a l'estat civil, la gran majoria (el 77,3%) són dones solteres. Les casades, divorciades o “amigades” (que tenen parella de fet) sumen, en total, el 22,7%. Més de la meitat de les empresonades, el 52%, havien migrat des de les ciutats de l'interior o d'altres estats. En relació amb l'ocupació, el 45,3% com a ames de casa, és a dir, no treballaven abans d'ingressar a la presó. El 54,7% restants estaven registrades com a treballadores manuals, mainaderes, empleades domèstiques, cambres, etc. En aquest grup hi havia poc menys d'un 5,0% que es van registrar com a estudiants en l'ingrés a la presó. Aquestes ocupacions, sense vincles empresarials i que es presenten com precàries i insegures, denoten una històrica dificultat de les dones d'aconseguir ingressar en el mercat de treball formal per diversos motius, alguns d'aquests associats a la problemàtica de les desigualtats de gènere o, sobre tot, a la manca d'escolaritat i qualificació. D'altra banda, en el conjunt de les 128 dones empresonades tot just el 15,6% es deien analfabetes. Però, d'altra banda, el 51,6% no tenien completat el cicle de vuit anys, corresponent a l'ensenyament fonamental. En conjunt, el 5,5% tenien l'ensenyament bàsic complet, el 4,6% l'ensenyament mitjà completa i/o incomplet, i tot just el 4,7% havia cursat o estava cursant l'ensenyament superior: un 0,8% el tenia incomplet i un 3,9% complet.

Les dades també van revelar que la majoria, encara que havia tingut accés a l'escola i fins i tot l'havia arribat a freqüentar durant alguns anys, *alguna cosa* no els va permetre romandre-hi. Fins ara la nostra hipòtesi és que aquest “*alguna cosa*” està relacionat amb les raons ben conegudes de l'abandonament que es produeix a les escoles públiques fins avui: impediments plantejats pels pares o marits per a assistir a l'escola, obligacions domèstiques, falta de condicions financeres, necessitat de treballar per a ajudar en la renda familiar o el desinterés declarat, entre altres motius.

Aquestes característiques configuraran els processos biogràfics dels processos d'aprenentatge de les dones privades de llibertat i dels seus projectes de vida.

⁴ Del conjunt de 128 dones empresonades en l'Institut de Rehabilitació Femenina en l'any 2006 foren seleccionades cinc persones per a narrar les seues trajectòries de vida -els seus aprenentatges biogràfics-, amb èmfasi en las categories família, treball i escola.

⁵ "Es tracta ací de la formació d'estructures superordenades i generatives de l'acció i del saber, que, segons les opcions teòriques, poden ser interpretades como estructures d'adquisició i de desenvolupament de les «disposicions d'aprenentatge» (FIELD, 2000), estructures cognitives en el sentit de Piaget, "sistema emocional de orientación" (MADER, 1997), formació de l'*habitus* (BOURDIEU, 1987) o construcció del sistema de referències del sí i del món (MAROTZKI, 1990).

⁶ "L'aprenentatge biogràfic està lligat als mons de vida, que sota certes condicions poden ser igualment analitzats com "ambientes" o "mitjà" d'aprenentatge. Las nocions d'aprenentatge experiencial, d'aprenentatge en el món de vida o d'aprenentatge contextual responen d'aquest aspecte del *Lifelong Learning*, a saber, com es relaciona l'atenció respecte de l'associació i la configuració dels ambientes d'aprenentatge (DOHMEN, 1998)".

7. Biografies d'aprenentatge de les dones empresonades

La narrativa biogràfica -o, més específicament, el relat de les experiències de vida (els aprenentatges) de les persones- permet comprendre la manera com elles conceben el passat, el present i els seus projectes futurs. Durant més de 30 dies, cinc dones recluses del presidi femení de João Pessoa es van reunir per a narrar les seues històries -les seues biografies d'aprenentatge. Les seues narratives⁴ reforcen la constatació que la baixa escolaritat, l'ocupació precària, insegura i de baix prestigi social, la manca d'una estructura familiar i la dependència afectiva, són condicions propiciadores de les accions delictives, variant segons les edats: les més joves practiquen l'assalt a mà armada i l'homicidi i les altres, el robatori o el narcotràfic.

Aquestes situacions, que marquen les trajectòries de vida d'aquestes dones empresonades, es concreten en els processos d'"aprenentatges implícits"⁵ i "biogràfics"⁶, defensat per ALHEIT i DAUSIEN (2007). En els aprenentatges implícits, l'èmfasi està posat en l'apropiació subjectiva dels aprenentatges adquirits mitjançant les experiències viscudes a l'interior o en l'exterior d'institucions com, per exemple, la família. En els segons, en els "biogràfics", aquesta apropiació ocorre en la comunicació i en la interacció amb els altres, és a dir, en la relació amb un context social, amb un col·lectiu social. És l'anomenat "aprenentatge biogràfic" en el *món-de-vida* o *aprenentatge contextual*, amb els quals, sota certes condicions, poden estar igualment relacionats amb ambients d'aprenentatge i associats d'una manera inusitada al propi concepte d'aprenentatges al llarg de la vida, propiciant accions de marginalitat i d'exclusió o accions emancipadores.

En el context dels aprenentatges i de les experiències viscudes -i no viscudes- per aquelles dones, els seus relats demostren les absències del pare i/o de la mare en les seues trajectòries dels processos de vida. Quasi totes elles no van arribar a conèixer el seu pare, bé per causa de mort o bé per abandonament de la llar. A més, segons les narracions, la gran absència se centra en la figura de la mare, i sembla que resulta preponderant per marcar el tomb de les seues trajectòries d'exclusió i de marginalitat.

Jo no tinc una família, ni tinc a ningú, de manera que ningú s'acordarà mai de mi. Mira, la meua mare, quan jo tenia 9 o 10 anys, va abandonar la llar. Li va dir a la meua veïna: "quedeu-vos amb la meua filla, que torne de seguida" Se'n va anar, i segueix per ahí ... ! [...] He viscut molt al carcer. No vaig veure mai al meu pare, no. (Madalena, 40 anys).

La narració de Madalena sobre la seua trajectòria de vida, marcada per l'absència dels pares, demostra les possibilitats del no viscut en relació a la dimensió de les sociabilitats afectives, generalment ocultes en l'inconscient. Només quan hi

ha espais de reflexió, com, per exemple, durant la construcció biogràfica, és quan aquestes absències -el no viscut- es manifesten i poden ser compreses com una llacuna en el procés de formació i com experiències viscudes i no viscudes. En alguns casos, aquest despertar sobre el no viscut possibilita disposicions i/o possibilitats futures d'aprenentatges de les persones que no visqueren aquelles experiències considerades importants per la direcció que prenen les seues biografies. D'altra banda, a més de les disposicions i possibilitats d'aprenentatges, Alheit & Dausien (2007) entenen que la no negació d'una realitat contradictòria durant una narració significa que el "saber de fons, biogràfic" roman reflexivament disponible per a emprendre accions, argumentant que "Amb això sorgeix un potencial d'acció: la possibilitat de "processos d'aprenentatge que permeten transicions"(Alheit 1993b) i modificacions de la pròpia biografia" (ALHEIT & DAUSIEN, 2007, pàg.47).

Deixant de banda les absències familiars, que marcaran els processos individuals d'aprenentatge de les persones, l'ambient familiar es va configurar *per excessos i per situacions de constants transformacions*. Hi havia un excés de parents convivint en una mateixa casa, sota la protecció de l'àvia, l'única que posseïa una renda garantida per la jubilació, o mares solteres cuidant dels fills en l'ambient de treball, en general bars o restaurants. També hi havia mares vídues o solteres, migrant d'una ciutat a una altra i portant amb elles els seus fills menuts. Hi havia situació de pobresa i de precarietat social.

És possible que les experiències de socialització no viscudes en l'àmbit de la família i els processos de formació i desenvolupament en sincronia amb les condicions estructurals del medi social desfavorable hagen orientat les seues biografies per mons de vida lligats al crim. Les accions d'aprenentatge que prevaldran (o que es presentaran com a única alternativa) en les biografies de les dones empresonades no van permetre que el caràcter emancipatori dels aprenentatges es manifestara, dificultant canviar les seues trajectòries biogràfiques.

Les oportunitats d'emancipació donades a cadascuna de les dones a través del treball van ser estandarditzades per les seues posicions socials i d'escolaritat. La inserció precària en el món del treball va ser el fet que més va destacar en les narratives biogràfiques. En tots els casos narrats destacaven experiències de treballs considerades de baixa valoració social: treballs realitzats sense cap PROTECCIÓ social, altes càrregues horàries i rendiments baixos. Les experiències de treball viscudes per les dones empresonades, quan estaven en llibertat, semblaven reproduccions d'aquelles ja desenvolupades anteriorment per persones del seu entorn familiar: mare, àvia, etc. Les declaracions de Madalena, que durant uns anys va sobreviure treballant en la prostitució, és il·lustrativa:

La meua mare? Era una dona de la vida, sí. Vivia a la Barra da Feira, en una discoteca que es deia Maria Oião. Vivia allà, en aquells clubs que hi

ha per allà, al centre de la ciutat [...] El treball de Nice (que va cuidar de mi quan la meua mare em va abandonar) era el mateix que el de la meua mare, estava en un club. (Madalena, 40 anys).

La combinació de les experiències de la família amb les del treball permeten reconèixer que aquestes dones, amb les seues biografies desiguals, però gairebé invariablement estandarditzades en termes d'oportunitats de superació de les condicions reproductores del sistema social, van tenir negades tant les oportunitats d'aprenentatge com d'emancipació.

Altres factors associats a les opcions i a les trajectòries de vida, com els que relacionen el món de vida o el món de les necessitats quotidianes amb el matrimoni, l'educació dels fills, les diferents opcions (o la manca d'aquestes), van tenir un paper determinant en les biografies d'aquestes dones. Quan es van enfrontar a prendre decisions sobre la vida, generalment era a causa de l'activitat laboral o de l'escola, que van abandonar, a favor de tenir cura de la casa, dels fills o del marit. Però també hi va haver qui va optar pel treball o per l'estudi en perjudici del matrimoni, trencant amb formes de comportament vistes com a pròpies de la dona.

Vaig anar a treballar d'assistent a perquè hi havia una vacant. Estava en el programa Pró-jovem, no? [...] Allà vaig anar darrere d'una feina, i hi havia una notificació, que deia que necessitaven una persona per a fer la neteja del lloc de treball. [...] El meu marit no volia que fera el Pró-jovem, no, no volia que estudiara, no. [...] Així que jo em vaig separar d'ell, i ell de mi, perquè vaig anar a l'escola. Vaig decidir separar-me d'ell. Jo li vaig dir: "Escolta! Vols manar en mi "Agafi el meu fill i vaig marxar. Així, ràpid. Vaig acabar el Pró-jovem, i vaig aconseguir l'ocupació. (Isabel, 21 anys).

Però aquestes "transgressions" quasi mai van proporcionar a aquestes dones l'emancipació, a causa dels tipus de treball, alguns de risc o il·legals⁷:

Jo no treballava, no, dona, jo vivia fent el programa. No obstant això, vaig viure al cabaret, perquè el cabaret em pagava bé i ajudava on vivia, i em donaven els diners en mà. Els diners que tenia per a menjar era aquest. (Madalena, 40 anys).

⁷ El tràfic de drogues i els robatoris, furtis simples a persones que pareixia que tenien bones condicions socioeconòmiques o a establiments comercials, foren considerats treballs per algunes dones empresonades.

La societat s'organitza tant a partir de béns econòmics com també a partir de la producció de béns simbòlics, d'*habitus* de classe transmesos fonamentalment per la família (BOURDIEU & Passeron, 1987; PARSONS, 1964; DURKHEIM, 1973). Són aquestes condicions econòmiques i culturals/simbòliques les que porten al fet que els individus organitzen una manera de vida, una determinada concepció del món,

encara que no asseure la reproducció social i cultural d'aquests individus o prevalga una destinació immutable o una trajectòria lineal en les trajectòries, com defensen DEWEY (1971) i MANNHEIM (1971). Si per a aquests autors els processos educatius (la formació) constitueix un mecanisme capaç de promoure transformacions en els individus per a actuar en la societat si reproduir experiències anteriors, per a Alheit, ja en la segona meitat del segle XX, tot i el creixement de les desigualtats socials “una inflació de l’oferta formativa i de les associacions de consumidors estan augmentant espectacularment les possibilitats d’elecció dels actors socials (Giddens, 1990, Schulze, 1993)” (Alheit, 2005, pàg. 06). Però, com un individu inserit en un context d’instabilitat, marginat i exclòs de múltiples maneres pot ser responsable de conduir la seua vida i les seues accions de forma equilibrada, segons les regles i les normes socials, si no té oportunitat d’aprendre a aprendre? Com pot l’individu analfabet o semianalfabet, com són les dones empresonades, canviar, de forma individualitzada i en el curs de la seua biografia, sense comptar amb la col·laboració o el suport de sectors institucionals, d’organitzacions de l’Estat o de la societat?

Sin un refuerzo de las instituciones de la sociedad, las opciones individuales para provocar una ruptura en su situación de vida resulta mucho más difícil y, consecuentemente, las trayectorias de sus vidas, permeadas por las ausencias y por las negaciones, tienden a continuar itinerarios previsibles, reproduciendo situaciones iguales a las del pasado, teniendo en cuenta además todas las presiones sociales para tomar nuevas decisiones y cambiar continuamente de orientación en la vida. Sense un reforç de les institucions de la societat, les opcions individuals per a provocar una ruptura en la seua situació de vida resulta molt més difícil i, consegüentment, les trajectòries de les seues vides, permeades per les absències i per les negacions, tendeixen a continuar itineraris previsibles, reproduint situacions iguals a les del passat, tenint en compte a més totes les pressions socials per a prendre noves decisions i canviar contínuament d’orientació en la vida.

L’escola, com un important espai de sociabilitat i d’ampliació de les oportunitats per als subjectes, és entesa ací com una de les institucions de la societat capaç de possibilitar aprenentatges “transformadors” i d’apartar les dones del món de la criminalitat⁸. Com les dones participants de l’estudi tenien una baixa escolaritat, és possible suposar que el no viscut escolar va actuar com un factor que va contribuir a les seues trajectòries de criminalitat.

En el cicle formal d’escolaritat, el fracàs escolar va ser una constant, justificada en actituds de desinterés o causa de l’absència de sentit per a la vida que s’atribuïa a l’escola:

Vaig estudiar fins a la 4a sèrie. Jo no m’interessava molt, després caminava vagabundejant, sense voler estudiar. No m’interessava gaire pels

⁸ A pesar que en aquest estudi eixa premissa és verificable, perquè las dones entrevistades tenien una baixa escolaritat.

estudis, no! Estava interessada, però després que vaig arribar a la 4a sèrie em desinteressí, vaig passar quatre anys repetint la 4a sèrie. Tenia interès, però després em vaig anar desinteressant [pausa]. Així, perquè de vegades la gent ha de passar molt de temps així, bloquejada i produïa angonya! Però pitjor és el que estic passant ara i aquí, no? (Diná, 18 anys).

En un context de “modernització reflexiva” (BECK, GIDDENS, LASH, 1994, en PRESTES, 2007, pàg.3), de crisi del treball (Hirata, 2002, idem, pàg. 3) i de resignificació de la justícia i de les llibertats d’elecció i d’apel·lació a la *qualificació permanent* o de l’educació al llarg de la vida, com aprenentatges focalitzats en la institució escolar, en la formació o qualificació professional, adquireixen nous significats, en convergència amb les mudances socials, nous papers socials i les seues aplicacions en la vida quotidiana de les persones? Si en el model actual de societat del coneixement no saber llegir ni escriure o no posseir el nivell d’escolaritat o de qualificació necessari als nous temps és condició necessària per a assolir els nivells d’autonomia de l’individu per a respondre a les seues necessitats, què fa que les persones desistisquen o es desmotiven tan sovint de l’escola?

No obstant això, és evident que tot i les justificacions del desinterés i l’absència de sentit de l’educació formal, també hi ha narracions sobre els intents de perseverança per a la permanència a l’escola, tot i que no va ser possible completar els plans d’estudi a causa de dificultats i obstacles que van ocórrer en la vida familiar (experiències lligades a la maternitat, al treball i a la relació amorosa, per exemple).

En el context de la reestructuració productiva i de la societat del coneixement, propicia l’educació formal millores en les condicions i en la qualitat de vida d’aquestes persones? Quin tipus d’educació o d’aprenentatges podrien millorar les condicions i la qualitat de vida d’aquestes persones que ja naixen marginalitzades? Potser que el fet de saber llegir i escriure o de tenir l’ensenyament bàsic conclòs possibilita a aquestes dones empresonades transformacions en les seues condicions de vida i de treball, noves socialitats i ampliació dels espais de ciutadania, capaços d’apartar-les del món del crim i de la delinqüència? (PRESTES, 2007).

8. Reflexions finals

El concepte de biografia d’aprenentatge en la perspectiva del curs de la vida correspon tant a l’acció de la societat com a l’acció dels individus. En el cas de la societat, la biografia de vida transcorre a través de les diverses institucions socials i en la perspectiva dels individus en les seues múltiples pràctiques i experiències quotidianes, en els aprenentatges marcats per la “flexibilitat al llarg de la vida”. En els aprenentatges propiciats per les institucions socials o conduïts per la trajec-

tòria pròpia de cada persona, tant es poden produir els efectes lligats a la interiorització de les normes i valors relacionats amb les normes socialment acceptables (marcats per les conductes regulades, per l'acceptació de les normes col·lectives), com poden provocar una ruptura de la tradició preestablerta i la reconstitució biogràfica dels diferents camps de vida. El que no resulta previsible és si els processos d'ajust/acomodació a l'ordre tradicional o la ruptura signifiquen processos d'emancipació. Hi ha casos en què els nous processos d'aprenentatge -fins i tot de formació- són capaços de proporcionar als individus coneixements i informacions que els aproximem al món lligat a la marginalitat i a la criminalitat.

Aquesta no sembla ser, mentrestant, la condició de les dones que van estar participant d'aquest estudi. Des del punt de vista teòric, per a donar compte de la relació entre les condicions concretes de vida d'aquestes dones i el seu trajecte biogràfic -la seua situació d'empresonades- considerem els processos educatius i de formació, els mecanismes dinamitzadors de les societats i els promotors de transformacions socials i individuals. Són aquests processos d'aprenentatge els que possibiliten als individus desenvolupar capacitats de comunicació i de millor interacció amb el contextos social, d'un millor processament de les accions d'emancipació.

Les pràctiques transformadores de (i en) societats són definides a través de diferents espais, "microcomunitats democràtiques", com apuntava Dewey. Aquests microespais de socialització com la família i d'altres grups primaris, l'escola, els clubs, els sindicats, etc., Són capaços d'ampliar la pràctica democràtica, permetent l'estructuració d'una societat més igualitària.

Sense desconèixer o negar que en el cas del nostre estudis les construccions de les seues biografies marcades per absències d'escolaritat, de treball digne, d'afecte, de domini i de discriminació sexual, va estar -i continua estant- marcat per un món circular de pobresa, marginalitat i desil·lusió, de l'altra, negar la possibilitat de transformacions socials i individuals és negar el moviment de la història. En aquest sentit, l'educació podria ser compresa com el camí que propicia un altre tipus de vida a aquestes persones i la construcció de biografies diferents. Al final, recordant Paulo Freire en el seu llibre *Pedagogia de l'esperança*: "L'esperança és un ingredient indispensable de l'experiència històrica. Sense aquesta, no hi hauria història, sinó només determinisme. Només hi ha història on hi ha temps problematitzat i no ja preassignat. La inexorabilitat del futur és la negació de la història." (JARA HOLLIDAY, 2009, pàg. 42).

Bibliografia

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina (2007): *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía*. Edición de Francesc J. Hernández. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento 5.

- (2006): “Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida”. Traduit per Teresa Van Acker, a partir de la versió francesa de Christine Delory-Momberger «Processus de formation et apprentissages tout au long de la vie», publicada em *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2005, n.1. En: *Educação e Pesquisa*. vol. 32, núm. 1, São Paulo, gener/abril http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011 (Accés 01 de setembre de 2011).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1987): *La Reproducción*. Mèxic. Editorial Siglo XXI.
- BRASIL, Senado Federal (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- BRUSA, Alberto (2000): “Educacion e jovenes: un reto permanente en nuevos desafios”, en: UNESCO: *La Educacion de Personas Jovenes y Adultas en America Latina y El Caribe: prioridades de accin en el siglo XXI*. Santiago de Xile, Mayo.
- CONFITEA V (1997): *Declaração de Hamburgo. V Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburg, juliol. UNESCO.
- CUNHA, Manuela Ivone P. da (2006): *A reclusão segundo o gênero: Os estudos prisionais, a reclusão de mulheres e a variação dos contextos da identidade*. Coimbra: Minerva.
- DELORS, Jacques (1999): *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI - 2a edició*. SP: Cortez: Brasília: MEC, UNESCO.
- DURKHEIM, Emile (1973): *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire.
- DEWEY, John (1971): *Vida e Educação*. São Paulo, Edições Melhoramento.
- FIELD, J. (2000): *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, UK.
- FOUCAULT, Michel (2002): *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JARA HOLLYDAY, Oscar (2009): “Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Educación Popular y paradigmas emancipatorios*. CEAAL, núm. 28. Gener. pàgs. 37-42.
- HEILBORN, Maria Luiza (1999): “Construção de si, gênero e sexualidade”, en: HEILBORN, Maria Luiza. (org.): *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora Zahar, pàgs. 40-59. Disponible en: http://sistema.clam.org.br/biblioteca/files/contrucao_de_si.pdf (Accés el 22 de juliol de 2008).
- HIRATA, Helena (2007): “Novas configurações da Divisão sexual do trabalho”, *Cader-nos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, setembre/desembre. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf> (Accés el 22 de juliol de 2008).
- INFOPEN ESTATÍSTICAS (2008): *Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias*.

- JULIÃO, Elionaldo Fernandes (2006): “Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal”, en: *Alfabetização e Cidadania. Revista de educação de jovens e adultos*, Brasília: RAAAB/UNESCO/Governo Japonês, pàgs. 73-84.
- (2009): “Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade/; desafios para a política de reinserção social”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 2, pàgs. 39-45, agost.
- LISBOA. Tereza Kleba. As trajetórias de vida como construtos histórico-sociais. 2006. Disponible en: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Teresa%20Kleba%20Lisboa.pdf>. (accés el 02 de juliol de 2006).
- MAGNABOSCO, Danielle (2008): “Sistema penitenciário brasileiro: aspectos sociológicos”, en: *Revista Jus Navigandi*. Disponible en: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/1010/sistema-penitenciario-brasileiro-aspectos-sociologicos>. (Accés el 01 de setembro de 2011).
- MANNHEIM, Karl (1971): *Libertad y Planificación Democrática*. Mèxic, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- MAYER, Marc de (2006): “Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?”, en: *Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos: Diversidade do Público da EJA*, núm. 19, juliol.
- MEDEIROS. Maria Das Graças Lucena De (2002): “Novos Arranjos Familiares: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas”, *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto, novembro. Disponible en: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_PO11_Medeiros_texto.pdf. (Accés el 08 de juny de 2008).
- OLIVEIRA, Maria C. S. L. de; VIEIRA, Alessandra Oliveira Machado (2006): “Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente”. *Educ. Pesqui.*, gener/abril, vol.32, núm. 1, pàg. 67-83.
- ONU (1948), Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- PARSONS, Talcott (1965): *The Social Sistem*. London, The Free Press of Glencoe.
- PRESTES, Emília Maria da T. (2007): Alfabetização, necessidades e inclusão social. Temas em Educação ,UFPB/PPGE. , Editora Universitária , UFPB, v. 16, pàg. 30-44,
- RANGEL, Hugo (2007): Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 núm. 34 gener/abril.
- SANTOS JUAREZ, Cirino dos (2005): “30 anos de vigiar e punir (Foucault)”. Trabalho apresentado no 11º Seminário Internacional do IBCCRIM (4 a 7 de outubro de 2005), São Paulo, SP. Disponible en: http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/30anos_vigiar_punir.pdf. (Accés el 12 de maig de 2011).
- SEARLE, John (2001): *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.

- SOUZA, Fatíma. *Como funcionam as prisões*, 2008 Disponible en: <http://pessoas.hsw.uol.com.br/prisoas2.htm>. (Accés el 02 de setembre de 2011).
- TOURAINÉ, Alain (2007): *O Mundo das mulheres*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO; CEAAL; CREFAL; INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en America latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile, maio.
- UNESCO. Ministério da Educação (2009): *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília.

Llibres

ENSENYAR, APRENDRE, SALVAR-SE. Associació d'educació popular Carlos Fonseca Amador. CURBET EDICIONS

Consol Aguilar, UJI Castelló

Compartir la presentació d'aquest llibre és per a mi un plaer perquè recull el treball de persones que són un mostra de dignitat i de coherència personal entre el que diuen i el que fan, entre el que diuen defensar i el que defensen en la seua acció educativa.

El llibre “Ensenyar, aprendre, salvar-se” en miskitu “Lan Daukaia, Lan Takaia, Swakwi Takaia”, mostra el treball de l'As-

sociació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador de Nicaragua i de diversos col·lectius de Girona, Barcelona, Xàtiva, Bilbao i Sevilla en la col·laboració en l'alfabetització del poble nicaragüenc de les comunitats indígenes de la costa del Carib. Ens mostra la tasca feta d'alfabetització. I el desig que al març del 2013 es declare que aquestes comunitats són Territoris Lliures d'Analfabetisme.

Aquest llibre, remarquen, vol ésser un manifest col·lectiu a favor de totes les llengües, especialment de les minoritàries, minoritzades i/o en perill d'extinció. I també del dret a l'alfabe-

tització i l'educació de totes les persones sense distinció de cap mena. I, consegüentment, un al·legat contra la injustícia que suposa l'analfabetisme.

Però també vol ésser una eina, un recurs educatiu per a sensibilitzar al voltant de la necessitat i l'urgència de la lluita internacional, educativa i popular per a aconseguir que es transforme en realitat.

El llibre consta d'una introducció que ens centra de manera acurada al tema i, a més, d'un bellíssim diccionari de butxaca amb 60 articles breus que fa un repàs pels conceptes lligats a l'alfabetització freireana.

Cal esmentar que l'experiència es desenvolupa en un territori i uns municipis on la diversitat ètnica és una constant, un espai multiètnic i plurilingüe al voltant de dues regions autònomes: la regió Autònoma de l'Atlàntic Nord (RAAN) i la regió Autònoma de l'Atlàntic Sud (RASS). Un territori amb 6 ètnies diferents (3 indígenes, 2 afrocaribenyes i els/les mestissos). Un territori que abasta 5 llengües diferents (miskitu, mayagna, l'ulwa, el rama i el garifuna) i diverses varietats. Per a fer-nos una idea el rama no es va començar a escriure fins a mitjan dels anys 80, com altres llengües àgrafes en altres llocs. I el Kriol, la llengua dels criolls descendents dels esclaus negres dels anglesos, es va establir com a llengua independent la dècada passada.

Parlem d'un territori amb molts milers de persones. Un territori que va patir la colonització d'anglesos i espanyols. Cal fer palès que la conquesta de la costa del Carib va destruir el seu sistema social, polític i productiu

Un territori amb migracions com a mà d'obra esclava per a les mines o la fusta preciosa dels arbres. Un territori que, posteriorment va patir la febre de l'or que va suposar una divisió ètnica del treball, que va patir que els seus recursos naturals es transformaren en botí de guerra, oblidant-se dels

seus drets humans, culturals i econòmics. Oblidant-se del seu accés a l'educació, la salut, l'alimentació o l'habitatge digne. Parlem de comunitats que no entenen les línies frontereres que els colonitzadors els varen imposar. Per exemple el poble miskitu no ho entén perquè la paraula no existeix en l'idioma miskitu perquè la terra és comunal.

Unes bretxes d'equitat tan visibles que les estadístiques de Desenvolupament Humà comparant la regió amb la resta del país mostraven l'any 2001, per exemple, que 2/5 dels xiquets i xiquetes de 7 a 12 anys no anava a escola i dels que entraven al primer grau, tan sols restava al quart grau el 30%.

Podríem (re)llegir el llibre en moltes claus. Jo em centraré en tres aspectes clarament desenvolupats al llarg del llibre. El primer: l'educació és política. El segon: les polítiques lingüístiques van lligades al poder i la legitimitat de determinat tipus de coneixement , i poden convertir-se en exclusores per a aquells discursos subordinats. I el tercer: cal defensar el discurs freireà de la lectura de la paraula lligada a la lectura del món, per a dotar de protagonisme a les persones en les seues vides, els seus projectes i les seues opcions.

L'educació és política. La lectura i l'escriptura crítiques obren

portes al món perquè transformant-nos, el puguem transformar. Lligada a la paraula està la força transformadora de les accions, els canvis en les consciències de les persones. Com recull Sebas Parra, prop de mil milions de persones són analfabetes. I això és una infàmia.

Cal visibilitzar que la pedagogia de l'alfabetització, que treballa tan sols per raons productives, a benefici d'una minoria, la que oblida que l'alfabetització no és només una qüestió escolar, la pedagogia que oblida que al món hi ha en aquest moment més de 67 milions de xiquets i xiquetes que no van a escola, no defensa una educació igualitària perquè oblida que quan es nega l'educació, als éssers humans, se'ls nega també la participació en les esferes politicoeconòmiques. I s'atenta contra la seua dignitat.

Al llibre s'assenyala que cal parlar de com es silencien algunes experiències alfabetitzadores lligades a l'educació popular. Per exemple a partir del mètode audiovisual cubà "Yo, sí puedo", Veneçuela celebra 6 anys lliure d'analfabetisme després d'alfabetitzar més d'1.480.000 persones adultes en menys de 2 anys, i per a l'any 2012 s'ha augmentat en el pressupost un 22% de la despesa destinada a educació. Per què no publicitar aquest èxit edu-

catiu, d'una experiència concreta d'alfabetització? Parlem d'alfabetització o estem parlant del president Chavez?.

Quant al segon punt, cal recordar que les polítiques lingüístiques tenen relació directa amb la protecció (o desprotecció) de les llengües i, consegüentment de les comunitats culturals. Ignasi Vila assenyala una sèrie d'interrogants per a poder reflexionar al voltant de la política lingüística: quina ecologia del llenguatge defense?, quines vindicacions polítiques? Quina política educativa? Està lligada als drets individuals i col·lectius d'una comunitat? Vila afirma que la resposta passa per si s'assegura que les generacions futures podran triar viure en la seua pròpia llengua. Del que estem parlant és de la supervivència com a minoria lingüística, és a dir, si hi ha una política lingüística democràtica que avance en la garantia dels drets lingüístics de les persones de llengua minoritària en diferents àmbits: mitjans de comunicació, judicatura, educació o administració, per exemple. Però que , a més, pugui garantir els diferents drets individuals, cercant fórmules democràtiques d'integració ciutadana, que valoren el pluralisme cultural i lingüístic com una riquesa, com un dret ciutadà de grups culturals diferents.

També es remarca a les pàgines que presentem, la necessitat d'acollir i atendre degudament a les persones immigrades novvingudes il·letrades i, els seus fills i filles en edat escolar. I es planteja si això es pot fer amb un professorat sense formació i sense recursos o sense una cobertura legal que pugui garantir els drets humans. I obri una nova necessitat d'alfabetització: la digital.

La política lingüística que es presenta al llibre és força diferent a les que ja coneguem en altres contextos. Inclou la primera campanya d'alfabetització dels indígenes mískitos de la RAAN en la seua llengua.

Parlem de brigades universitàries, de més de 500 estudiants i estudiantes de totes les universitats públiques del país, d'enormes despeses i grans dificultats de desplaçament, d'una necessitat d'adaptació organitzativa, metodològica i didàctica que tan sols es pot tirar endavant amb compromís, generositat i solidaritat, enteses com a implementació de la justícia, com ells i elles defensen.

L'alfabetització s'entén com un procés de transformació de les persones i de les comunitats, i de sinergia vers altres col·lectius. El 23 d'agost , acabaven 3 anys de treball i es declaraven Territoris Lliures d'Analfabetisme, les co-

munitats indígenes del Triangle Miner i Waspam riu Coco a la costa Carib nord nicaragüenca, més de 411 quilòmetres. Ara es vol continuar viatjant 4.000 quilòmetres a la costa Carib sud.

És bellíssim i emocionant el relat d'un dels autors , Jobi Díez quan parle d'una velleta “gastada per una vida de guerra, repressió i subsistència”, quan comencen les classes la seua néta l'anima a participar i , per la seua néta, ella acudeix a la primera classe “armada de paper i d'escepticisme”. I contínuu “I quan la pantalla va omplir de colors la penombra, quan una mestra desconeguda els va parlar en la seua pròpia llengua, un idioma fins llavors menyspreat pels “espanyols” del pacífic, va sentir que davant seu s'obria un univers estrany, un microcosmos de nombres i lletres”. I va entendre que ella també podia: **Yank Lika Sipsna**.

També recull Emilia Bassols les paraules d'un dels homes del poble: “Ustedes han ido a abrirnos caminos, ahora es cosa nuestra”. I Suso Vázquez remarca en la mateixa línia: “¿Quants suposats alfabetitzats, més propers, poden dir el mateix , si deliberadament s'han utilitzat uns determinats criteris alfabetitzadors, pretesament apolítics, amb l'objectiu precisament de no disposar de criteri propi?”.

Mentre que Pilar Parra planteja un potent interrogant: “¿i nosaltres, alfabetitzadors, ens deixem alfabetitzar?”.

Sònia Cervià afegeix que la fam s'alimenta del neoliberalisme. I de la ignorància. Com deia l'autora de còmics Marjane Satrapi: “L'educació és un arma de construcció massiva”.

I pel que fa al tercer punt, la lectura de la paraula lligada a la lectura del món, seguint Paulo Freire, al llarg del llibre trobem recollits tots aquelles principis importants. Com diu Xavier Besalú, “l'escola és , avui encara, l'instrument principal que té el poble per a dominar la paraula (és a dir, tos els llenguatges) i per a prendre consciència plena de la seua situació i de la resta de la humanitat (és a dir, consciència de classe)”.

Per això es denuncia aquella educació selectiva que criminalitza la pobresa i considera inevitable l'exclusió d'una part de la població.

Xavier Cortadellas expressa que “una llengua no és l'ús que se'n fa sinó les possibilitats que obri i els rastres que deixa”. I Margarita Falgàs defensa l'acció dialògica de l'aprenentatge incidint en un punt crucial quan argumenta. “calen formadors [i for-

madores]molt formats, capaços de plantejar preguntes incitadores de coneixement i pensament, però alhora que permeten la discrepància, el debat, oferint a tothom possibilitats d'intercanvi creatiu; ponents capaços de formular bones preguntes, amb respostes múltiples que generen processos reflexius complexos”.

Pep Aparicio fa palesa la necessitat de fer emergir els sabers populars i subalterns més enllà de la política partidista o patriarcal, i defensa la lectura crítica entesa com a mobilització política, ètica i educativa, com a possibilitat dinàmica, creadora i productora de possibilitats, d'inèdits viables freireans. Des d'un diàleg lingüístic i interlingüístic que potencie propostes creatives i socials.

Aquest procés va lligat a l'escriptura crítica . Teresa Pascual defensa que cal “escriure per a captar la realitat, per a intentar-ho almenys”, per a transgredir la paraula, per a ésser més conscients, per a comprendre els [i les] altres.

Tots els textos parlen de la necessitat de no allunyar-nos de les nostres responsabilitats. Fem trampa si allò que fem no es tradueix en un canvi del context on estem, també més enllà de les parets de la nostra aula, si la nos-

tra teoria grinyola al costat de la nostra pràctica, si les teories que defensem no tenen una continuïtat en les pràctiques que desenvolupem. Perquè ,com afirma Ignasi Vila, “ Vull pensar i treballar per un món millor en el qual l'altre estableix els límits de la meua conducta i on no hi haja coartades ètiques i morals per fer als altres el que no vull que ens facen a nosaltres”.

Hem parlat de Nicaragua. I també parlem d'ací. Sense cap dubte trobareu a les seues pàgines un munt de temes, de conceptes sobre els quals reflexionar i que cobreixen, àmpliament, el seu propòsit d'eina de sensibilització. Perquè aquesta magnífica i potent experiència ens ompli d'esperança, perquè demostra novament, que una altra manera d'entendre l'alfabetització, l'educació és possible. Perquè nega legitimitat a aquells processos exclusors lligats a polítiques partidistes que atempten contra l'educació pública, que s'obliden de les persones més vulnerables, que defensen polítiques educatives i polítiques lingüístiques allunyades de les comunitats socials i culturals. I, malauradament, de tot això ací a casa nostra, tenim massa exemples.

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
- Q27. entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes

[Edicions del CR^eC]



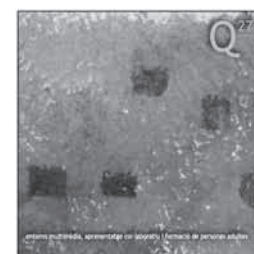
Laboratori d'iniciatives
ciutadanes *Ettore Gelpi*



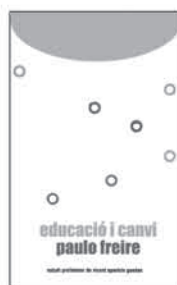
estudis



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.

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

denes
EDITORIAL

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

